
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO, PSICANÁLISE E LITERATURA: DISTANCIAMENTO DO TEXTO
LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

VÍVIEN MONZANI FONSECA

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Campus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Janeiro – 2011

VÍVIEN MONZANI FONSECA

**EDUCAÇÃO, PSICANÁLISE E LITERATURA:
distanciamento do texto literário no ensino fundamental.**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho, como parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marilena Aparecida
Jorge Guedes de Camargo

Rio Claro, SP

2011

FONSECA, Vívien Monzani. **Educação, Psicanálise e Literatura**: distanciamento do texto literário no ensino fundamental. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro, SP.

APROVADO EM: 16 de dezembro de 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo (orientadora) – UNESP – Rio Claro

Prof. Dr. Romualdo Dias – UNESP – Rio Claro

Prof.^a Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira – UFSCar – Sorocaba

“Às vozes do céu”

Aos meus filhos

Marcela e Victor Augusto

inspiração a este estudo

Ao amigo amado, companheiro de vidas, Luz que brilhou e conduziu-me as trilhas do caminho acadêmico, portanto, defino-o com suas próprias palavras:

O mito inicia

Tudo deve ter um começo, mas não necessariamente um fim, já que a Literatura, a Filosofia e a Física têm demonstrado que o fim pode ser justamente o começo, o que desarticula a dualidade início/fim e a substitui pela noção de eternidade. Sendo assim, início ou fim são pontos aleatórios.
(Aparecido Donizete Rossi),

Amigo que foi a voz do mar rumo ao meu Despertar

Mas o começo das coisas, em especial de um mundo, é necessariamente vago, emaranhado, caótico e excessivamente perturbador. Quão pouco de nós algum dia saem de tal começo!

Quantas almas sucumbem ao seu tumulto!

A voz do mar fala à alma. O toque do mar é sensual, envolvendo o corpo em seu suave, denso abraço.
(Kate Chopin)

AGRADECIMENTOS

À **Marilena** professora e orientadora, por toda dedicação, carinho, confiança e compreensão pelas dificuldades que passei para terminar esta dissertação; pela abertura de espírito revelada desde a primeira fala, pelo estímulo e entusiasmo revelado por esta dissertação, pelas ajudas pontuais, e pelo interesse revelou pelo meu trabalho. E, com muito carinho ao **Prof. Otávio**, seu esposo, que muitas vezes leu minhas elucubrações e “atormentei” com minhas ligações em cima da hora, ele sempre muito bem humorado e atencioso também contribuiu nesta realização.

Muitos foram os docentes, amigos e colegas que nos incentivaram a continuar e a chegar ao fim, não os vamos referir pois correríamos o risco de esquecer algum. De todos guardamos uma boa recordação. Há, no entanto, alguns nomes que não podemos deixar de lembrar, pela boa impressão que nos deixaram, e pelos conhecimentos que nos transmitiram.

Incluo, de forma especial, o eterno amigo **Danilo de Almeida Kuroishi** nesta minha lista seletiva. Foi sorte ter ele cruzado meu caminho fazendo com que eu acreditasse no meu sonho e no meu potencial ajudando-me a cursar uma disciplina como aluna especial na Unesp de Araraquara e “apresentar-me” ao professor querido Romualdo o qual ajudou lapidar minhas ideias e também incentivou a participar do processo de seleção.

Ao Professor **Romualdo Dias** que foi meu porto seguro; desde o primeiro instante acreditou no meu potencial, sempre me incentivando, apoiando e contribuindo com fundamentação teórica mesmo não sendo meu orientador oficial, mas peço permissão à amada Professora Marilena, para elegê-lo meu orientador de coração; e aos dois a minha reverência.

Ao meu **Marido** que com sua paciência infinita e sua crença absoluta na capacidade de realização a mim atribuída foram, indubitavelmente, os elementos propulsores desta dissertação. Antonio, meu companheiro nesta trajetória, soube compreender, como ninguém, a fase pela qual eu estava passando. Durante a realização deste trabalho, sempre tentou entender minhas dificuldades e minhas ausências, procurando muitas vezes nem conversar comigo por receio de me atrapalhar. Dedico a você todo meu amor e respeito e agradeço-lhe, carinhosamente, por tudo.

Aos meus **filhos**, Marcela e Guto, pela compreensão e ternura sempre manifestadas apesar do “débito” de atenção; e pela excitação e orgulho com que sempre reagiram aos resultados acadêmicos da mãe ao longo desses anos. E de maneira especial a Marcela que frequentou disciplinas comigo, assistindo aulas, para ela, cansativas, e pelas vezes que me levou comida e água nas eternas horas que ficava na frente do computador estudando e escrevendo. Espero que o entusiasmo, seriedade e empenho que ponho no trabalho lhes possa servir de estímulo para fazerem sempre mais e melhor.

Ao

O Captain! my Captain! our fearful trip is done;

The ship has weathered every rack, the prize we sought is won;

(Walt Whitman, “O Captain! my Captain!”)

Cido, pela disponibilidade e respostas 'à velocidade da luz', sempre acompanhadas de comentários estimulantes e sensatos, pelas horas dispensadas a mim via Skype enquanto estive nos EUA, parando seus trabalhos para “dirigir” ansiedade e neuroses da amiga.

À Profa. **Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira** pelos apontamentos como membro examinador.

À Profa. **Maria Lucia de Oliveira**, suas ideias permearam meu trabalho, talvez não da maneira como deveria, pois ainda estou engatinhando na pesquisa em Educação e Psicanálise.

Ao Prof . **Marco Antonio Pratta** meu professor no ensino médio, no qual nos espelhamos, eu e meu amigo Alexandre, e sempre dizíamos que gostaríamos de ser como ele, e para suas provas estudávamos o dicionário pois achávamos que com palavras novas poderíamos escrever “bonito” e o Professor Marco gostar. Ele foi nosso grande e primeiro Mestre.

Aos meus amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram com sua amizade e com sugestões efetivas para a realização deste trabalho, gostaria de expressar minha profunda gratidão. Como o **Alexandre**, amigo há praticamente vinte anos, mesmo nos momentos mais difíceis da minha vida nunca deixou de acreditar em mim.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação especialmente à **Lívia, Fernanda, Serginho Maurício e Jorge**.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho fosse concluído com sucesso.

EPÍGRAFE

“só com o último homem morrerá o último poeta”
(FREUD, Escritores criativos e devaneios)

“Os antigos Poetas animaram todos os objetos sensíveis com deuses ou Gênios, chamando-os por nomes ou adornando-os com as propriedades de florestas, rios, montanhas, lagos, cidades, nações e o que quer que seus aumentadores e numerosos sentidos podiam perceber. E particularmente, eles estudaram o gênio de cada cidade & país, colocando-os sob sua deidade mental; Assim um sistema se formou, do qual alguns tiraram vantagem & escravizaram o vulgo tentando compreender ou abstrair as deidades mentais de seus objetos: assim começou o sacerdócio; Escolhendo formas de adoração em textos poéticos.”
(BLAKE, Matrimônio do Céu e do Inferno)

... – Nada disso Branca de Neve! Você jamais desaparecerá. Você é eterna como o Sol, como a Lua! ... Você está viva nas risadas das crianças, nas narrativas das vovós, na memória de adultos como eu que jamais negaremos a beleza de sua história! ...Não. Branca de Neve jamais desapareceria, assim como Cinderela, Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Bela-Fera ou Rosaflor Della Moura Torta. Elas tinham sido eternizadas nos livros pelos maiores artistas do mundo e suas vidas se renovavam todos os dias quando os livros se abriam na frente de novas crianças, prontas a rir, a chorar e a se emocionar com suas aventura. Jerusa não era de grandes letras... Compreendeu que Branca de Neve, Feiurinha e tantas outras fazia parte de si mesma como seu próprio sangue. Eram seu passado sua cultura. Compreendeu que elas também faziam parte do sangue de todos, ricos e pobres, negros e brancos, nascidos e por nascer.
(BANDEIRA, O Fantástico mistério de Feiurinha)

RESUMO

Apresentamos uma discussão que debruça seu olhar nos pontos de convergência entre Literatura, Educação e Psicanálise, sob o viés dos pontos de identificação entre leitor/criança e literatura. Exercitando o *faz de conta* a criança descobre soluções novas para seus dramas existenciais. Assim, encontra o prazer — aqui no sentido freudiano —, que permite que extrapole o universo concreto que a rodeia e adentre no universo do imaginário e do simbólico. A literatura é espaço para se ampliar o mundo simbólico no imaginário e o imaginário é o espaço em que a realidade textual se faz aparecer pela linguagem, mas que também é a própria linguagem e se dá, não na interioridade (o dentro) e nem fora (mundo externo) mas no espaço intermediário entre os dois que, portanto, será ocupado infinitamente pelo ato de criar. Partindo dessas premissas vislumbramos a importância de que o aluno torne-se ativo no *fazer literário*, criando um ponto de identificação entre ele e a obra, pois trabalhar com a imaginação/lúdico é trabalhar dentro do universo do fazer artístico, do criar, o que implica tornar-se agente, tornar-se *sujeito*; afinal a palavra *criar* é inseparável da palavra *criança*, pois *para ser criança é necessário criar*, ou seja: *crianças*.

Palavras chave: Literatura infanto-juvenil, psicanálise e educação.

ABSTRACT

The discussion that follows intends to conjugate Literature, Education, and Psychoanalysis under the headline of an identification between reader/child and Literature. In playing with the *once upon a time* children discover new solutions for their existential dramas. Then, to find out pleasure — here in a Freudian sense — allows them to overreach the concrete universe around them in order to enter the universe of imaginary and the symbolic. Literature is the space for widening the symbolic world into the imaginary, and the imaginary is the space in which a textual reality springs up by language at the same it is language itself and blooms not in the inward world (the inside) neither in the outward world (the outside), but at the intermediate space between both, a space that will be completely fulfilled with the act of creation. Departing from this propositions we can realize the importance of the student in becoming active in his/her *literary making*, what creates an identification spot between him/her and the literary work, once playing with imagination is playing with the inward of the artistic universe, or the creation universe itself, what results in becoming active, in becoming *subject*. In this sense the word *create* is inseparable of the word *child*, once *to be a child implies to create*, or rather, to *childcreate*.

Keywords: Literature for Children and Teenagers; Psychoanalysis; Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 (pág. 47) Configurações do fantástico.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A TRADIÇÃO ORAL	20
1.1 O CONTO	25
1.1.1 O conto popular	27
1.1.2 Contos de encantamento	29
1.1.3 Contos de encantamento: Brincar e Educar através da palavra — a magia do “era uma vez”	31
2. A PALAVRA	34
2.1 O gênero romance	39
2.2 O estranho e a importância da literatura fantástica na aproximação da leitura	43
3. TRAJETOS DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO	49
3.1 Percursos da literatura infantil na escola	51
3.2 A escola, a obra e o leitor	56
3.3. Literatura e educação	59
3.4 leitura e escrita: o <i>criador</i> e o <i>criança</i>	62
4. TECENDO COM OS FIOS DA VIDA: UMA PRÁTICA DOCENTE	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	108
ANEXOS	111
ANEXO 1: Teatro	112
ANEXO 2: Estratégias para contar histórias	116
ANEXO 3: Curso Tecendo com os fios da vida	117

INTRODUÇÃO

Pensar em cultura significa pensar em construções e desconstruções simbólicas; significa, especialmente, pensar no homem, nos lugares plurais em que ele habita e nas redes de dizeres em que está mergulhado; significa vê-lo na diversidade de suas práticas cotidianas e na variedade dos artefatos culturais que inventa como formas de representação de suas crenças e valores. Esse universo de bens simbólicos significa, portanto, o indivíduo, considerando que cada produto criado e cada lugar por ele habitado são ressignificados por meio de novos gestos de interpretação e de criação.

Observar a aquisição da linguagem pela criança é incrível, é uma luta pelo status do “eu sou”, é o movimento do desejo, desejo este que impulsiona à criação, a busca, a superação, afinal toda criança na busca de humanizar-se ¹pela linguagem, supera-se a cada instante, a cada som emitido e repetido, a cada brincadeira, pois estar num mundo eminentemente adulto, num mundo de gigantes, e sobreviver aos desafios deste mundo contraditório, no qual ora a mentira é verdade e a verdade é mentira, é o maior exemplo de superação.

A busca da permanência no mundo e do reconhecimento eternamente desejado é a pulsão do desejo, que imbrica/funde-se na/com linguagem, pulsão representada primeiramente pelo choro, seguida do apagamento momentâneo do desejo, que também é alimentado pela linguagem (o narrar da mãe), e quando o SER descobre que o choro (linguagem) *mata* o desejo, ele se inscreve no mundo da linguagem definitivamente. E para *atuar* neste universo simbólico a pulsão de desejo é cada vez mais voltada para a descoberta de meios de comunicação efetivos. A criança desde o nascimento está envolta por descobertas e novos desafios que nas maiorias das vezes somente são superados pelo domínio da linguagem, e em cada fase apropria-se com maior intensidade do código linguístico.

As letras passam a ser um universo dentro do universo externo e dentro do universo interno, as únicas capazes de transitarem pelos três universos: o interno, o externo e o entre, são, portanto, onipotentes e onipresentes, ou seja, são supremas, detentoras do poder, é em um só tempo a CRIADORA E A CRIAÇÃO. Por isso cantam e encantam, despertam o que temos de *nato* e instintivo, o que impulsiona ao criar, o desejo de dominá-la; é isso q faz a criança, tenta dominá-la a todo instante, e que escapa a todo momento. Descobrir o universo é descobrir a linguagem e descobrir a linguagem é descobrir o universo.

¹ utilizamos o humanizar sob a perspectiva de inserir-se na sociedade por meio da palavra.

É incrível ver a criança descobrir o mundo a partir do fantástico e do maravilhoso, ela é impulsionada, desde que nasce pelo desejo, e este, conduz a descobertas a que culminam na criação. A vida da criança tem necessidade da fantasia para apoiar suas brincadeiras, como a do escritor criativo, para apoiar seus mundos fictícios. E foi assim, por meio da fantasia, e pelas mãos de meus filhos, que fui abduzida ao universo da criação/imaginação...

... Era uma vez uma menininha linda, de cabelos pretos como o ébano, da pele branca como..., como..., ah! ... como algodão doce, que cada dia era uma personagem das histórias infantis, ou dos desenhos. Um dia era a Cinderela, com seus sapatinhos de cristal, tudo que colocava na brincadeira transformava-se também numa parte da história, desde uma roupa velha, que era seu vestido de baile, até a uma cortina da parede que era os portões de entrada do castelo do príncipe encantado.

Meu Deus! De onde tiraram esta boneca de pano? Mas... que surpresa, ela fala? Sim, ela engoliu a pílula falante. Marcelinha, como você está linda de Emília! Foi então que ouvi um em alto e bom tom “*eu sou a Emília!*”, percebi que tinha cometido um dos maiores crimes, não tinha entrado na sua fantasia, e que para participar de seu mundo eu tinha que ser um personagem, realmente tornar-me um personagem da sua história.

Certo dia estava eu distraída, quando descubro que sou uma bruxa, sim meus caros eu era a madrasta da Branca de Neve, prestes a envenená-la. Cada personagem uma história dentro de outra história. Mas, o mais perigoso dos dias foi quando estava entrando na sala e Marcela, digo, a “Lindinha”, uma menina super poderosa, em cima do sofá, dá um pulo e grita: eu sou a menina super poderooooosaaa. O susto foi grande, meu é claro, afinal ela realmente achava que era o personagem do desenho, um leve tombo, nada grave, afinal eu era a mamãe superpoderosa!

...Era uma outra vez, um outro filho, de cabelos negros como ébano, pele cor de jambo, que também cada dia era um personagem das histórias infantis, ou dos desenhos, e que não dormia sem que se contasse uma história, às vezes a mesma história incansáveis vezes... Foi então que meu olhar começou a tomar outro corpo, e a cada personagem que Victor Augusto “vestia” a fala era sempre contundente quando alguém o chamava pelo nome, ele prontamente respondia “eu não sou o Víctor, eu sou o... homem aranha, Batman, o Ben 10, o flecha, o superman, o Pedrinho, o Visconde, o Saci”, enfim, incontáveis vezes eu não tinha o meu filho, mas o privilégio de viver com os mais famosos personagens das histórias infantis, agora em dobro, Victor e Marcela.

Sempre me encantei com a capacidade das crianças de transformarem-se em personagens e acreditar neles, bem como com a complexidade que uma “simples”² brincadeira pode ter. Esta perspectiva foi uma das mais importantes que me conduziram ao presente estudo, a criança e o fantasiar/brincar e criar mundos dentro de outros mundos.

Outro aspecto que me chamou atenção foi minha prática docente, na qual nunca abri mão de contar histórias, sempre com ambientação, e produção de sentidos. Nesta prática observei que o corpo fala, com um olhar de medo, de apreensão, com um sorriso de alívio, com um mexer de pernas de emoção, um balançar de cabeça de reprovação da atitude de determinado personagem, e que tudo isso poderia ter continuidade se existisse um hábito prazeroso como o brincar de meus filhos com seus personagens prediletos, seja com o ouvir as histórias que eu contava para meus alunos, e este prazer poderia ter continuidade com o livros, que assim como as histórias contadas e os desenhos, poderiam conduzir as crianças a universos nunca dantes navegados.

É devido a este contexto que pretendemos com esta pesquisa tecer uma discussão crítica diante do distanciamento do texto literário e do estranhamento (entendemos este termo a partir da concepção Freudiana do estranho) que ele causa nas crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas estaduais atualmente, associados a questões pedagógicas ou culturais, que esquematizaremos em momento oportuno. Contudo, pretendemos buscar uma possibilidade de minimizar este problema através de um trabalho com o estético e o literário a partir do lúdico. Considerando sempre a integração entre as três áreas vitais do ser humano importantes para seu desenvolvimento — motora, cognitiva e apreciativa —, uma vez que sabemos ser inegável que a arte (como, aliás, qualquer outra área do conhecimento, ou atividade) se desenvolve a partir dessa integração; bem como proporcionar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social através da literatura integrada com o lúdico.

Pretendemos também articular linguagem, literatura, cognição e lúdico e desenvolver um estudo sobre os processos de elaboração do conhecimento, processos de significação, constituição do sujeito e práticas discursivas, inter-relacionando linguagem, literatura e cognição nos processos interpretativos pautados na importância de saber interpretar, de construir o discurso e a contribuição da literatura, a fim de tornar o indivíduo crítico e criativo, mais consciente e produtivo, capaz de interpretar e fazer inferências na realidade que o circunda.

² Simples no olhar de um leigo, mas brincadeiras investidas de simbolismos que eles usar para elaborar seus conflitos com o mundo adulto.

Objetivamos também discutir sobre a importância da apresentação da literatura a partir do lúdico para o desenvolvimento dos vários aspectos do Ser e a aquisição, no processo cognitivo, da habilidade de interpretação a partir do conhecimento prévio do aluno de clássicos da literatura universal; entre outras histórias com personagens imortalizados e familiares aos alunos, aproveitando-se também para introduzi-los nos mecanismos da construção literária, relevantes para quando ingressarem no ensino médio.

Ainda sob este enfoque, pretendemos demonstrar a influência dos mitos e contos de fadas, populares e literários — já que possuem características comuns com os clássicos anteriormente citados — e sua importância para a aproximação do público infanto-juvenil com a literatura no período transicional supracitado, de forma que o processo ensino aprendizagem torne-se um acúmulo de experiências acompanhadas de sensações agradáveis, aproveitando-se do fato de que nesta fase esses alunos ainda são capazes de guardar uma parte do seu mundo de fantasia, bem como aproveitar-se da sua fascinação pelo maravilhoso, pela magia, pelo fantástico, o que permite que extrapolem o universo concreto que os rodeia e adentrem no universo do imaginário, espaço do lúdico.

Cabe ressaltar que este período na vida dos alunos é permeado por inúmeras transformações, como mudanças hormonais, já que esta é a fase de passagem da infância para a adolescência, período este, que marcado por uma instabilidade emocional no qual a criança ainda não tem o seu lugar, o adulto não a vê como criança e nem como adulto, pois ela está no *entre*, não posso ser mais criança, mas ainda não sou adulto. Ela ainda se perde num mundo adulto desconhecido, contraditório, a ser desbravado, ainda precisa elaborar seus conflitos em relação este mundo estranho, porém familiar, que atrai e ao mesmo tempo repele, causa uma aproximação quase inevitável, pois infância é responsável por sentimentos de estranheza. Na vida escolar, outra mudança significativa acontece, a mudança peculiar do sistema educacional passando a ter mais de um professor, portanto perde-se o professor, “substituto” da mãe, ela entrara num sistema caracterizado pelo *distanciamento* professor-aluno, contrapondo-se ao das séries iniciais onde somente um professor está presente todo o período escolar, em que a aproximação *maternal* é inevitável. Nesta perspectiva a criança “perde” a mãe pela segunda vez (já que o quadro de professor dos anos iniciais é formado pela maioria de mulheres), pois ao entrar na escola ela tem esta sensação, e ao passar para o ciclo II, acontece este mesmo processo, evidentemente que a questão do simbólico, a qual pretendemos dedicar um capítulo, é fundamental nesta questão, e que será também tratada na presente pesquisa. Esta problemática influencia sobremaneira na vida da criança e também pode refletir o afastamento do texto literário.

O momento em que a criança ingressa na vida escolar é decisivo para seu desenvolvimento posterior. Se a angústia que esse momento desencadeia, além dos conflitos inerentes ao seu processo de subjetivação, não puder ser internalizada ou elaborada, a criança terá dificuldades não só no seu aprendizado, mas em todo o seu desenvolvimento psíquico posterior. É através da fantasia — o narrar e o ouvir histórias — que a criança constrói uma linguagem pré-verbal, fazendo uma ponte entre seus mundos interno e externo. A figura do professor, com seus conhecimentos e sua habilidade de contar histórias, é decisiva para a elaboração dessa ponte. Daí a importância de se ter professores instrumentalizados para criar essas situações de maneira produtiva.

Infelizmente, devido à herança da era vitoriana, período de ascensão da burguesia e de grandes mudanças por conta da revolução industrial, desenvolveu-se um hábito nada pedagógico, a partir do qual se fundou uma “tradição”: a imposição da leitura que distancia aluno do texto literário causando, diz Freud, um “estranhamento”, um “trauma”, tornando a relação do indivíduo com o texto um problema, o antes familiar agora estranho (Freud, 1919, p. 277). Posto isto, vislumbramos a necessidade realizar um trabalho que minimize este problema através de um trabalho com o literário a partir do lúdico, propondo atividades que tornem o livro uma fonte de prazer e enriquecimento. Uma das possibilidades é conduzir o aluno a tornar-se ativo no *fazer literário*, criando um ponto de identificação entre ele e a obra, porque trabalhar com o lúdico é trabalhar com a imaginação, portanto é dentro do universo do fazer artístico, do criar, o que implica tornar-se agente (autor); afinal, a palavra *criar* está embutida na palavra criança, é um pressuposto, pois *para ser criança é necessário criar*. Este espaço é chamado por Winnicott de área intermediária de experimentação — para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a externa —, área esta incontestada quanto a pertencer a realidade externa ou interna (compartilhada), constituinte maior da experiência através da vida e conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes (inclusive à literatura), à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador.

O lúdico só se dá em liberdade, conforme estudiosos da antropologia, da linguagem e da educação dizem do trabalho criativo. Sua natureza é livre, só ocorre como atividade voluntária. Se imposta, deixa de ser jogo (Huizinga, 1999; Piaget, 1975; Kishimoto, 1998).

Além do lúdico como imaginação, pode-se fazer atividades do lúdico como jogo no ensino da literatura, para o desenvolvimento interpretativo. Além de estar ligado ao viver imaginativo, o lúdico e a literatura estão também ligados ao prazer.

Para tal proposta deve-se aproveitar a fascinação que as crianças possuem pelo maravilhoso, pela magia, pelo fantástico, o que permite que extrapolem o universo concreto que os rodeia e adentrem no universo do imaginário, espaço do lúdico.

A literatura, bem como a arte de uma maneira geral, torna-se parte de nosso pensamento e expressão cotidianos e nos ajuda a moldar nossas vidas a partir do momento que projetamo-nos nos seus mais diversos universos, a partir da *mímesis*, pois além de construir o mundo infantil da imaginação também contribui para a edificação do mundo adulto. Já dizia o estagirita que o "Imitar é natural ao homem desde a infância [...]." (ARISTÓTELES, 1997, p. 21). Há na espécie humana a tendência natural para o imitar: isto o distingue de outros seres da natureza, pois entre todos os outros ele consegue aprender a partir da representação, e não apenas da concretude/realidade/experiência.

Acreditamos que formar adultos reflexivos e conscientes depende do que nos dispomos a fazer para as crianças de hoje. Ensinar a ler significa muito mais do que instrumentalizar o sujeito para o exercício do código linguístico

Para atingir os objetivos aqui propostos, partiremos do intercâmbio entre Psicanálise e literatura e respectivas significações do processo ensino-aprendizagem a partir do lúdico, tendo sempre como pressuposto que a palavra é ponto de convergência da literatura, da Psicanálise e do sujeito, a fim de ampliar e relevar a dimensão do literário para além daquilo que chamamos de literariedade.

Criança-criar³, criar, este é o verbo que criamos para exprimir o começo, o gênesis e a essência de todo este trabalho, e que conjugaremos nas próximas páginas. Vislumbramos o período de transição da infância para a adolescência, situando-nos no *meio* dessa história (o início da pré-adolescência), que nominaremos de espaço transicional; e que no âmbito escolar, acontece entre o Ciclo II e III, do ensino fundamental, na maioria das vezes, quando não ocorrem retenções significativas.

No entanto, queremos situar o leitor sobre o viés da infância que recortamos, ou seja, a visão da infância como uma construção social, que entende as crianças enquanto atores sociais de pleno direito (Sarmiento e Pinto, 1997: 20). De acordo com esses autores isso *implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas*. Necessariamente, a criança será ator social em um determinado espaço e tempo, isto é, numa

3 . A palavra criar está embutida na palavra criança, portanto criar é pressuposto para ser criança, e nenhum lugar melhor que no mundo do faz –de-conta.

determinada condição histórico-social. Não podemos ver a criança sozinha, isolada desse contexto, pois é nele e a partir das interações que a criança faz, dos sentidos que produz que poderemos interpretar as suas produções culturais (idem, 1997: 22). Por isso, podemos dizer que não há uma única infância, universal, naturalizada, mas há tantas infâncias quantas forem as condições sociais a produzi-las. Ver a criança nessa perspectiva implica reconhecê-la como sujeito, como alguém que tem ideias, desejos, expectativas e que há realidades sociais que só a criança pode esclarecer (Pinto, 1997: 65), o que nos leva a procurar entender a realidade, não do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista da criança. E isso implica ouvi-la, deixar de ser *inf-ans* (aquele que não fala), ao ser dada a ela a oportunidade de falar, de explicar como vê e sente o mundo. Mais do que tentar entender a criança, implica vermos a realidade do ponto de vista da criança. E isto não é fácil. Ao mesmo tempo em que usa a liberdade como ninguém, ela está sujeita, vulnerável mesmo, a ser controlada, influenciada. Ouvir e validar os sentidos e representações que a criança cria é um desafio que se põe para todos nós, educadores e pesquisadores.

...e encontrando a criança!

– *Está ouvindo agora mesmo um passarinho cantando?*

Se não está, faz-de-conta que está.

Clarice Lispector ⁴

Desenvolvemos até o momento alguns contextos, no entanto, ainda no decorrer da elaboração da dissertação discutiremos sobre a importância da produção de sentido e os processos de subjetivação no ato de narrar/ler, sobre leitura, o lúdico como jogo no ensino da literatura, a questão da palavra e símbolo, a importância do simbólico na narrativa, acercada da imaginação, o fantástico e o maravilhoso na literatura e para a criança, a importância dos clássicos universais nos processos de subjetivação na fase estudada, psicanálise e literatura, e a questão do fantástico e do estranho no distanciamento do texto literário.

Também abordaremos sobre um curso de extensão, que ministramos, sobre a arte de contar histórias chamado *Tecendo com os fios da vida* e sua importância nos processos de subjetivação, sob uma perspectiva psicanalítica, e durante estas atividades, percebemos através da fala das professoras, que as crianças, depois da leitura deles, queriam materializá-la, ou seja, pediram para ver o livro, se ele existia na biblioteca. Com isso nosso olhar voltou-se para a importância do contar histórias, também na aproximação do livro. Dedicaremos um

4 LISPECTOR, Clarice. Quase de verdade. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

capítulo para a análise de um dos cursos, a partir das atividades das professoras que estão nos anexos.

1. A TRADIÇÃO ORAL

“... – mas que significa isso?
 - perguntou o moço insatisfeito –
 - Não entendi nada.
 - nem eu – respondeu a moça –
 - mas os contos devem ser contados, e não entendido;
 Exatamente como a vida.”
 (Carlos Drummond de Andrade, **Contos plausíveis**)

Neste capítulo objetivamos propor uma discussão crítica sobre a importância da figura do narrador na tradição oral e na literatura infantil, para a formação subjetiva dos leitores, mais precisamente leitores/crianças; bem como veremos no decorrer do discurso, a importância desta arte milenar na aproximação das crianças com texto, e sua referência com figura da mãe que instaura o filho no universo da linguagem a partir do narrar.

Sabemos que a narrativa chega cedo à vida da criança, já em seus primeiros anos de vida. Chega, muitas vezes, ao passe de mágica do “Era uma vez...” dos contos de fadas, que conduz ao desconhecido, a aventura, é a tentação da intempérie, que atrai e repele, que seduz e amedronta. O antes familiar agora estranho, o antes estranho, agora familiar, num movimento cíclico infinito, sensações e sentimentos contrários, porém inseparáveis, que caminham lado a lado, completando-se. Não há escuridão sem que haja luz, a vida sem a morte, *Eros* sem *Thanatos*, o amargo sem o doce, são “opostos” que se amalgamam numa reciprocidade constante. Dualidade estas que abordaremos com mais detalhes posteriormente. Mas uma coisa é certa, a partir do início dessa viagem narrativa, nada mais será como antes, *reescreve-se* o mundo.

A arte de narrar, infelizmente, está em vias de extinção, como já nos disse há tempo, Walter Benjamin, no seu célebre texto *O narrador* (1994), fala que pode tranquilamente ser dita nos dias atuais. Os holofotes voltam-se para infinitas discussões e cursos formativos sobre “Contar histórias”, ressaltando, suas importâncias, metodologias do narrar, ocupação do espaço pelo narrador, sua imposição de voz, o pontuar corretamente, prestando atenção no tom, ritmo, volume, criar ambiência, enfim inúmeras são as oficinas que dinamizam a “arte de contar histórias”. Mesmo com atenção especial neste aspecto das Letras, a fala de Benjamin se inscreve como verdadeira, pois os profissionais ignoram o fator mais importante em todo este contexto, os processos de subjetivação. A figura do professor, com seus conhecimentos e sua habilidade de contar histórias, considerando as técnicas e principalmente a constituição do outro, é decisiva neste último, bem como nos processos ensino-aprendizagem. Contudo, o que

se nota ainda hoje, nas instituições escolares, são professores despreparados para criar situações que possibilitem a construção de uma ponte entre os mundos interno e externo da criança, de maneira vinculada ao processo de subjetivação e ensino-aprendizagem.

Diante do exposto julgamos pertinente retomarmos algumas questões referentes às tradições orais e processos de “recriação” das civilizações ⁵.

Narrar é o ato de contar a vida e contar a vida faz parte da própria natureza humana. A narrativa é a eterna busca de manutenção da identidade, no qual nos apresentamos e nos representamos, para nos construirmos, instaurados pelo Outro, a busca do reconhecimento. Para Freud, existe uma estreita relação entre a Psicanálise e a linguagem, uma vez que a Psicanálise vê o seu objeto na fala do sujeito. Na estrutura do ato discursivo, o sujeito falante serve-se da língua para nela construir a lógica do seu discurso. É neste discurso que a língua, comum a todos, torna-se o canal de transmissão de uma mensagem única, própria da estrutura particular de cada sujeito “que imprime sobre a estrutura obrigatória da língua uma marca específica, em que se marca o sujeito sem que por tal ele tenha consciência disso”. (Kristeva; 1969:98). Falar é um tampão da angústia⁶, pois tenho necessidade de recriar o mundo para reparar ou cessar a incompletude, que se refletirá na representação simbólica. É nessa passagem, nesse exercício do falar, representando as pulsões de vida e morte que o sujeito se constitui.

É, portanto, a partir deste contexto, dos processos de subjetivação do sujeito, assim como da constituição de uma civilização ⁷, que os antigos contadores de histórias transmitiam seus ensinamentos por meio da arte de contar histórias. Um narrador que retira da sua experiência ou a relatada pelos outros, o que ele conta, e, incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes (cf. Benjamim, 1994, p. 201).

No tempo das cavernas, os homens sentavam-se em volta de uma fogueira e contavam para os demais o que lhes tinha acontecido durante o tempo em que estiveram fora caçando. Provavelmente, já naquela época, enfeitavam um pouco suas histórias, mostrando como eram corajosos e quantos perigos tinham enfrentado. Aos poucos, eles acharam que contar só para as pessoas de seu convívio era pouco, sendo preciso registrar essas histórias, para que as gerações futuras também soubessem o que lhes tinha acontecido. Então, eles passaram a gravar suas aventuras nas paredes das cavernas, resultado de uma relação ingênua, entre o

⁵ Acreditamos, conforme Freud (1916), que a civilização foi criada sob a pressão das exigências da vida, à custa da satisfação dos instintos; e acreditamos que a civilização, em grande parte, está sendo constantemente criada de novo.

⁶ Que é um sintoma da incompletude.

⁷ Abordamos civilização abrangendo cultura, língua, de um povo.

ouvinte e o narrador, dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Narrar tornou-se, assim, uma forma de sobreviver.

A criança, desde o seu nascimento, está em permanente contato com a linguagem, sempre em contato com a narrativa - ainda que esta não seja destinada a ela, que não venha acompanhada do olhar e do calor do Outro. Este narrar chega por meio do padrão musical regular dos acalantos, que, como as histórias, se abrem e fecham nitidamente, contendo em si um mundo particular. Chega através nas letras das cantigas que tantas vezes contam histórias, como *O Cravo brigou com a Rosa*, *Ciranda Cirandinha*, *A Canoa Virou e Atirei o Pau no Gato*, para ficar nos exemplos mais óbvios. A mulher das cavernas que ninava seus filhos no mmmmmm... mmm... já intuía o poder da voz humana de criar o vínculo afetivo. Caráter precursor de toda narração oral, ainda existente nos dias de hoje. A narrativa chega através da conversa do adulto que conta ao bebê o que fez e aconteceu, familiarizando-o com os ritmos do relato e com o que eles significam.

Desde os primeiros tempos, existe uma verdadeira tradição das narrativas serem contadas ao redor do fogo ou da água, conforme a época do ano. Se analisarmos o conteúdo simbólico desse gesto perceberemos que o fogo, a fogueira, trazem o sentido de proteção. Junto ao fogo se está protegido dos animais e dos perigos do mundo. O corpo se aproxima do calor e ao redor da fogueira se realiza uma aliança entre os que ouvem. Entretanto, contar histórias junto às fontes e riachos também faz parte da tradição. A água purifica, regenera, espiritualiza, batiza uma nova vida, enfim protege e afasta os maus espíritos. Há também outros elementos como a noite, a escuridão que guarda segredos impossíveis de ser revelados a luz do dia. O narrar era um ritual, os ritos nos garantiram e ainda garantem certas formas de memória e consciência, sua perda privaria o indivíduo de elementos que conferem sentido à existência social ou individual; por isso estão ressurgindo modificados.

Por muitos e muitos anos as pessoas ouviram histórias e foram capazes de recontar para outras que as ouviam e voltavam a recontá-las e depois as transmitiam para outro grupo de pessoas, que as ouvia, dava-lhes significado e recontava-as, recontava-as, recontava-as... podemos citar como exemplo delas, o mito, a lenda e a saga, o conto maravilhoso, que além de ser um relato de um determinado tempo histórico, também traz na sua própria natureza a possibilidade atemporal de falar da experiência humana como uma aventura que todos os seres humanos partilham, inscrita e vivida em cada circunstância histórica de acordo com as características específicas de cada lugar e de cada povo.

Graças à tradição oral, de geração em geração, que os contadores de histórias, que eram pessoas comuns, do povo, puderam se servir de uma tradição popular rica e

diversificada, na qual cada grupo transmitia seus costumes, tradições, gostos, festas, poesias, cantos, e que veio ao longo dos séculos sendo chamada de tradição popular. Hoje, quando falamos em histórias, conto de fadas, fábulas, é importante saber que seus verdadeiros autores, foram gente do povo, de diferentes países que se reuniam e recontavam suas histórias e tradições oralmente, que somente no século XVII passaram a ser transcritas e registradas em livros com nomes de autores que hoje conhecemos.

Estudiosos descobriram que desde muito tempo as palavras têm demonstrado um poder indecifrável e misterioso sobre as pessoas e sua conduta. A história nos conta passagens de determinadas culturas e grupos que usavam as palavras ora com estranhamento ora com intimidade para inúmeros fins, como por exemplo, palavras contidas nas histórias ajudaram os povos primitivos a vencer "as forças do mal" por meio das palavras proferidas em seus rituais. Em outros momentos construíram e fortaleceram a cultura, preservada na memória dos povos, tentando explicar a existência no dia a dia. Povos da Antiguidade, que nem imaginavam o quanto suas histórias e culturas iriam constituir e influenciar a humanidade, que através do tempo e do espaço continuam a sonhar, descobrir, recriar e buscar sentido para a própria vida por meio delas. O caminho que essas histórias percorreram entre os diferentes povos do mundo para se chegar até aqui não sabemos, mas sabemos que as histórias dos livros tornaram-se eternas, pois sendo antigas, continuam sempre novas, porque são lidas por diferentes pessoas e em diferentes contextos.

Contudo, podemos vislumbrar que o contar histórias é algo universal e necessário a qualquer cultura e que apesar de ter nascido de diferentes fontes percorreu enormes distâncias, prova da necessidade de comunicação entre as pessoas, que sempre foi essencial à sua natureza, talvez por isso que, "o impulso de contar estórias dever ter nascido no homem no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros certa experiência sua, que poderia ter significação para todos" (COELHO, 1987, p.13).

O narrador, o qual nos referimos, superpõe em uma só pessoa às funções de narrador, de ator e de criador. O passado do relato torna-se presente na encenação que através da interação do ritmo, da gesticulação e da inflexão de voz, se comunica com a plateia de maneira envolvente e mais persuasiva que uma fria e simples narração. A voz narrativa e semelhança com a realidade, o tom de verdade que a história adquire quando se passa para a voz narrativa (lembranças da tradição oral) Relatamos para manutenção da vida, da nossa identidade material, cultural, individual, histórica...

Uma das figuras mais representativas da tradição oral Scheerazade, “mater” dos contadores de histórias, possuidora da semente da psicanálise, capaz de curar pela palavra, provando assim o quão a palavra é poderosa. Assim, conta-se:

Sharyar, rei da Persa, vitimado pela infidelidade de sua mulher, mandou matá-la e resolveu passar cada noite com uma esposa diferente, que mandava degolar na manhã seguinte. Recebendo como mulher a Scheerazade, esta iniciou um conto que despertou o interesse do rei em ouvir-lhe a continuação na noite seguinte. Scheerazade, por artificiosa ligação dos seus contos, conseguiu encantar o monarca por mil e uma noites e foi poupada da morte.

A história conta que, durante três anos, moças eram sacrificadas pelo rei, até que já não havia mais virgens no reino, e o vizir não sabia mais o que fazer para atender o desejo do rei. Foi quando uma de suas filhas, Scheerazade, pediu-lhe que a levasse como noiva do rei, pois sabia um estratagema para escapar ao triste fim que a esperava. A princesa, após ser possuída pelo rei, começa a contar a extraordinária *História do Mercador e do Efriz*, mas, antes que a manhã rompesse, ela parava seu relato, deixando um clima de suspense, só dando continuidade à narrativa na manhã seguinte. Assim, Sherazade conseguiu sobreviver, graças à sua palavra sábia e à curiosidade do rei. Ao fim desse tempo, ela já havia tido três filhos e, na milésima primeira noite, pede ao rei que a poupe por amor às crianças. O rei finalmente responde que lhe perdoaria, sobretudo pela dignidade de Scheerazade.

Assumindo essa perigosa profissão, a do narrador de histórias, Scheerazade assume conviver com a ameaça de morte por decapitação, e com outra, talvez igualmente vil/cruel: ser esquecida e prontamente substituída por outra mulher, no leito do sultão, na noite seguinte. É na escuridão (noite) que ela caminha, e que encontra a luz para sua salvação, adentrando na escuridão do inconsciente para a cura de Sharyar. A capacidade curativa de Scheerazade residiria, inicialmente, em sua esperteza em jogar com a necessidade de ficção que habita o coração de cada homem.

Casos em que enredos romanescos são tomados por “reais” não são incomuns: é fato conhecido o caos causado por Orson Welles, em 30 de outubro de 1938, quando este leu um trecho de A Guerra dos Mundos [The War of the Worlds] (1898), de H. G. Wells, em um programa de rádio nos Estados Unidos. A grande maioria das pessoas que ouviram o programa acreditou que o que estava sendo lido por Wells era verdade, o que causou pânico generalizado em várias localidades do país.

Ricoeur acentua o texto de ficção, ou seja, literário, também suscita uma relação de presença e refiguração temporal. Os acontecimentos contados na narrativa ficcional são fatos

passados para a voz narrativa, como se realmente tivessem ocorrido e liberaram possibilidades de acontecer, assim a ficção é quase histórica, assim como a história é quase uma ficção. No entanto, não é qualquer texto que propicia uma experiência criadora significativa. É necessário que ele seja uma obra de arte, quer dizer, construído como uma estrutura ordenada de significações, que fale à alma do leitor, como diz Bachelard (1996). Que seja uma particularização do universal.

Ainda hoje as narrativas estão bem próximas da vivência cotidiana e, segundo Umberto Eco, as pessoas têm fome de narrativa, tanto que a procuram nas novelas, filmes, seriados da televisão, nos livros, gibis e no cinema.

O conto de tradição oral oferece ao professor o contato com uma obra de arte de tempos imemoriais. Nele, a imaginação criadora articula valores essenciais dos seres humanos. O processo de estudar um conto, recriando-o nas mais diferentes formas artísticas, dá ao professor a oportunidade de encontrar e ordenar suas próprias imagens internas, configurando em uma forma suas significações essenciais, e assim ele se conta sua própria história de aprender e tornar-se capaz de ensinar. Apenas através do conhecimento de como aprendeu - contando sua própria história - sua prática pedagógica será fecunda.

1.1 O CONTO

O conto como gênero literário sofreu diversas alterações em sua trajetória, as quais envolvem tanto o aspecto temático quanto o formal. Aspecto temático diz respeito à inserção de temas inusitados ao gênero, ou até mesmo temas recorrentes, abordados, porém, de forma diferenciada. Aspecto formal refere-se à introdução de recursos que altera diretamente a estrutura do texto por acréscimo ou omissão de elementos.

Segundo Moisés (1997, p. 16) para se entender o gênero conto é necessário reportar-se a sua origem, na tradição oral. Tarefa que leva a impossibilidade de demarcação cronológica, tendo que o início do *contar estória* é impossível de se localizar e permanece como hipótese que nos leva a tempos remotíssimos, ainda não marcados pela tradição escrita. Nos estudos de Propp, no sentido de descrever uma forma fundamental para o conto, o formalista separa sua trajetória em duas fases; uma religiosa, em que o conto se relaciona à religião através do mito e do rito; e uma segunda fase, quando ele se separa da religião e passa a ter vida própria (GOTLIB, 2006, p. 24).

Nessa fase religiosa, os mais velhos contavam aos jovens suas origens, para informá-los dos sentidos dos atos a que estavam submetidos: para justificar as proibições que lhe eram

feitas, por exemplo. O relato fazia parte do ritual religioso, do qual constituía uma parte imprescindível. E havia proibição de narrar alguma coisa, porque o narrar estava imbuído de funções mágicas, que não eram permitidas a todos. Nem estes podiam narrar tudo. (GOTLIB, 2006, p.24).

Pode se notar que nesta primeira fase, o gênero estava bem relacionado ao mítico, ao poder da palavra e principalmente a religião, diferentemente da segunda fase que.

Uma segunda fase de que fala Propp é a história mesma do conto, quando ele se libera da religião e passa a ter vida própria. O relato sagrado toma-se profano. Os narradores, antes sacerdotes ou pessoas mais velhas, passam a ser pessoas quaisquer. Os relatos perdem seu significado religioso (...) (GOTLIB, 2006, p. 25).

A forma escrita do conto popular surge pela necessidade de preservação da memória coletiva. Quando registrado, o conto sofre alterações importantes relacionadas à sua forma, em comparação à modalidade oral. Para escrevê-lo é necessário encontrar meios de reprodução para os diferentes tons usados na pronúncia. Atividade que vai levar o contador à busca de um maior apuro na linguagem e na forma utilizada, pois, no texto escrito, é imposto um afastamento do leitor em relação ao escritor. São alterações como essa, entre outras, que vão conferir uma mudança considerável ao gênero, abrindo caminho para o surgimento da constituição de novas tipologias (MOISÉS, 1997). Para D'Onofrio (1995, p. 121) "o conto popular tem seu foco principal na mensagem moralizante, os demais elementos trabalham no sentido de confirmá-lo". D'Onofrio (1995) afirma ainda que a maioria dos contos possua em sua estrutura "um espaço destinado a uma frase ou parágrafo que resume ensinamentos destacados no texto, esses ensinamentos possuem uma forte carga moralista (...) com o propósito de associar função social à literatura" (D'ONOFRIO, 1995, p. 121).

De acordo com Moisés (1997), a constituição do conto popular pode ter servido de matriz as demais formas literárias, contribuindo para o surgimento da prosa de ficção. Essa estrutura matriz, para alguns críticos, teria conservado muitos dos seus elementos, os quais estariam presentes até mesmo no conto contemporâneo. Assim, ao se analisar a trajetória do conto, percebe-se que;

O que caracteriza o conto é o seu movimento enquanto narrativa através dos tempos. O que houve na sua história foi uma mudança de técnica, não uma mudança de estrutura: o conto permanece, pois, com a mesma estrutura do conto antigo; o que muda é sua técnica (GOTLIB, 2006, p. 29).

Moisés (1997), ao estudar o gênero, partiu do pressuposto de uma ascensão em relação ao conto escrito sobre o popular (cultura oral). Para proteger esse argumento o autor cita a Alta Idade Média como período áureo do conto, pelo fato de nessa fase ter ficado registrado, entre outros, contos como os de Chaucer e de Giovanni Boccaccio. Na Itália, durante o século

XVI e XVII, o gênero foi largamente explorado, destacando-se nomes como Matteo Bandello, Célso Malespine, e Anton Francesco Doni. Na Espanha, Miguel de Cervantes Saavedra e Francisco de Quevedo. E na França, entre outros, Charles Perrault e Jean La Fontaine, O autor argumenta que a ascensão do gênero nesse tempo se dá, sobretudo pelos elementos novos que constituiriam o conto, pelo fato de ele ser escrito e não mais falado. No século XVIII, o gênero, segundo Massaud Moisés (1997) estagna e dá lugar à prosa doutrinária e à poesia.

1.1.1 O conto popular

Os gêneros na literatura popular, talvez mais do que na literatura erudita, estão condicionados a um modo de existência determinado por formas de produção. Disso decorre, em uma abordagem de um texto folclórico, a necessidade de um estudo interdisciplinar para a exata compreensão do fenômeno: alguns motivos encontrados nas narrativas só podem ser explicados através das representações e das práticas mágico-religiosas dos vários estádios do desenvolvimento da sociedade humana, Foi o que fez PROPP (s.d.), quando investigou a origem do conto popular em "A Árvore Mágica sobre o Túmulo", publicado em Édipo à Luz do Folclore, a respeito dos motivos, a inumação dos ossos e a árvore mágica que cresce do cadáver, encontrados em contos de encantamento.

Quando a oralidade é o único veículo de comunicação, como nas sociedades iletradas, as formas fixas artísticas são a maneira própria dessa sociedade transmitir seus valores e seus sentimentos às gerações mais novas. As correções que uma mãe deseja fazer a um filho, por exemplo, são efetuadas através de narrativas. É a partir delas que "a sociedade define suas experiências, sua imaginação criadora e seus comentários para a sociedade", pois cada "gênero se caracteriza por um conjunto de relações entre seus elementos formais, seus registros temáticos e seus usos sociais possíveis" (BEN-AMOS, 1974, 275) através desse sistema de distinções e correlações que os gêneros populares tomam-se uma categoria de experiência cultural, veículo de comunicação de uma sociedade ou de segmentos dela.

A audiência é o canal de transmissão. Sem o que não haverá narrativa, conseqüentemente, as informações não podem circular. Em sintonia com a natureza do canal, a construção estética explora determinados procedimentos estilísticos que representam através de sons, gestos, entonação, as imagens do que se deseja transmitir. Em decorrência da sua natureza, os gêneros narrativos orais encerram uma mistura do épico com o dramático, O narrador do conto popular, por exemplo, superpõe em uma só pessoa as funções de narrador, de ator e de criador. O passado do relato torna-se presente na encenação que através da

interação do ritmo, da gesticulação e da inflexão de voz, se comunica com a plateia de maneira envolvente e mais persuasiva que uma fria e simples narração.

O conto popular, como forma verbal, é simultaneamente uma experiência do real e uma prática cultural de comunicação. Surge da necessidade de um tipo de sociedade falar da sua organização social e transmitir as suas experiências. Segundo os antropólogos, sua origem remonta às práticas religiosas, aos rituais, que também deram origem aos mitos.

Como forma verbal, o conto popular apresenta uma construção, uma forma artística elaborada não apenas por uma imaginação individual, mas resultante, sobretudo, da criatividade de várias gerações. É uma criação da imaginação coletiva. É a "soma do Todo", do dizer de André Jolles. Como uma forma coletiva, passa por incessantes acomodações, em cada nova realidade, atualizando-se para melhor atender à instrumentalidade da forma e ganhando novo perfil, ao submeter-se aos impulsos criativos de cada novo executante, que serão tanto mais significativos, quanto mais exuberante for a sua imaginação criadora. O ato de transmissão de uma estrutura já canonizada não significa pura e simplesmente um ato de repetição da "letra". O texto recebido aciona a imaginação do executante que, estimulado pela plateia, acrescenta a nível da forma, elementos enriquecedores que vão lhe dar nova fisionomia. O texto transmitido não será o mesmo recebido, pois o executante nele cunhou o seu próprio texto que, a depender do grau conotativo que atinja, poderá sustentar um sentido a nível manifesto e outro a nível latente. O entrelaçamento desses planos, por sua vez, possibilita a criação de um espaço simbólico, gerador de novos sentidos. A nível do simbólico se instaura o jogo que transporta o ouvinte para um espaço de prazer, de entretenimento, de emoção que só o estético desencadeia. Esse lado lúdico do texto é o que mais atrai e prende e também o que o torna mais eficiente como instrumento de comunicação.

Como veículo de comunicação, o conto popular é mais dependente de uma referencialidade externa e de uma forma de existência e tem a sua vigência garantida nas várias adaptações que se operam em nível de significante.

Remotamente o conto popular era um veículo de comunicação de uma sociedade iletrada; posteriormente torna-se veículo de uma classe, geralmente analfabeta ou semialfabetizada que, não tendo acesso à cultura oficial, se vale das narrativas para transmitir seus valores, seu modo de existência e suas expectativas de vida. Assim, o conto veicula traços particulares, identificadores de certos segmentos sociais configurados em um contexto. Se difundido e aceito universalmente, deve-se ao fato de sucessivas migrações o colocarem em contato com outras realidades e as permanentes adaptações o viabilizarem como instrumento de comunicação de uma nova cultura. Desse modo, ao quebrar essa distância

temporal, destrói-se ou neutraliza-se a tensão existente entre texto e atualidade, o que não é possível no texto literário. A adaptação tem a função de colocar o conto em sintonia com as modificações estruturais encontradas em cada nova realidade. Assim, nos contos migrados para o Nordeste brasileiro, os palácios foram substituídos pelos engenhos de açúcar, pelas fazendas de gado, permanecendo, entretanto, na figura do dono do engenho ou da fazenda o mesmo status econômico e social do rei.

A maior mobilidade da forma popular, porém, contraditoriamente, não lhe permite uma grande variabilidade de estrutura. Quanto mais tradicional, mais credibilidade tem junto ao público ouvinte. Essa variabilidade resulta em alguns tipos de contos. CASCUDO (s.d.), em *Cornos Tradicionais do Brasil*, admite a existência de doze tipos, baseando-se no índice de classificação Aarne-Thompson.

Para o conhecimento mais profundo da estrutura dos contos populares, seria necessário um estudo voltado para estes temas, mas aqui abordaremos os contos de encantamento, que contêm características do fantástico (abordado posteriormente em um capítulo a parte), também presentes em clássicos universais, também tema de nossa discussão.

1.1.2 Contos de encantamento

Os contos de encantamento ou de fadas, como são mais conhecidos, são aqueles que, partindo de uma indefinição espaço-temporal, falam de um herói que parte para uma aventura onde se depara com problemas de difícil solução e, só através da ajuda de elementos mágicos, pode superá-los, ser reconhecido como herói e se casar com um descendente real. Esse herói dos contos de encantamento pode ser homem ou mulher do povo, via de regra, como um príncipe ou princesa que, circunstancialmente, e por tempo limitado, perdeu sua condição social.

Dada à diversidade dos contos de encantamento, tem-se a impressão de que eles possuem grande variedade de estrutura. Apesar da diversidade de sua forma, uma leitura mais atenta revelará a presença de alguns elementos invariantes neles presentes. Esses elementos constantes foram detectados por PROPP, em 1965-70, em *Morfologia do Conto*, ao descrever os contos maravilhosos russos e por ele denominados de funções. Os valores constantes da ação das personagens definem-se a partir da sua significação no desenvolvimento da intriga e são em número de 31 (trinta e um).

Para a apreensão da estrutura do conto de encantamento, partiu-se para a análise descritiva das várias funções das ações das personagens de cada conto. Nesses contos,

detectou-se a presença de elementos estruturais constantes, comuns a todos eles e que, mesmo quando não explicitados, o seu espaço lhes era reservado. Tais elementos constituem-se nas invariantes estruturais menores que sustentam o modelo desse tipo de conto. Assim, a partida do herói, a tarefa difícil, a ajuda de elementos mágicos* o reconhecimento e o final feliz representam as funções, constantes, indispensáveis à articulação da narrativa dos contos de encantamento. Se Propp destacou 31 (trinta e um), certamente essas cinco funções são as mais importantes, porque definidoras da sua natureza.

A punição do herói, afastamento do seu habitat para passar por provas — a tarefa difícil — a que ele supera graças à intervenção do ajudante mágico, constitui o embrião narrativo, origem de toda a sequência que formará o "universo" do conto de encantamento. A ação do ajudante mágico, por sua vez, possibilita a fantasia se espalhar, criando um espaço simbólico onde os significados a nível aparente remetem a outros mais profundos e amplos. Ao afastamento do herói e à consequente prova a que foi submetido, pode subjazer a necessidade de um crescimento, de um amadurecimento que todo indivíduo precisa atingir para poder assumir um dos papéis definidos pela organização da sociedade. As tarefas difíceis por ele assumidas não se concretizariam sem a interferência de forças sobrenaturais, desencadeadas pelo ajudante mágico. A partir da instauração desse espaço simbólico, a imaginação alça seus mais altos voos nas paragens da fantasia, possibilitando o enriquecimento do texto à medida que esse nível simbólico lhe confere uma auto-referencialidade maior, como texto artístico em sua imanência, e uma maior autenticidade como texto ficcional. Mesmo quando a ação do elemento mágico não está explicada, subentende-se a sua existência através de um domínio do espaço e do tempo, superior ao desempenho natural humano; ou, então, o herói já se apresenta metamorfoseado em um animal (sapo, lagartão, fera e tantos outros) o que pressupõe a existência desse espaço maravilhoso.

Finalmente, a consagração e o reconhecimento do herói são ratificados, reiterados pela recompensa final, traduzidos por um casamento com o príncipe ou com a princesa, canonicamente denominado de final feliz, que implica ainda riqueza e poder. Quando isso não ocorre - raramente - a recompensa se reduz a dinheiro, ou há ausência de recompensa, atribuída a esquecimento ou a inovação do narrador, deixando a impressão de conto não concluído (A Bota Misteriosa).

As cinco funções constantes básicas do conto de encantamento, a partida do herói, a tarefa difícil, a ajuda de elementos mágicos, o reconhecimento e o final feliz, após passarem por rearranjos, reduplicações e receberem encaixes de novos motivos, organizam-se em

novas sequências narrativas, possibilitando uma infinidade de rearticulações — as versões ou as variantes. Se essa variabilidade de formas, por um lado, dificulta delimitar matriz e variante, por outro lado, traz para o conto de encantamento maior complexidade e riqueza, tanto em nível da fabulação, como em nível do seu significante. Certamente por isso o conto de encantamento, mais do que qualquer outro do gênero popular, desencadeia a fantasia em crianças e adultos.

Graças, sobretudo, a esse trabalho na forma, esse tipo de narrativa se aproxima mais da chamada literatura erudita. Tal aproximação deve-se não apenas a existência de um espaço simbólico que camufla o sentido a que o texto remete, mas também ao próprio tecido do texto apresentado por ambas as formas, embora em graus diferentes. A presença de um espaço maravilhoso, preparado e introduzido no início do texto por uma indefinição de tempo e de lugar — “Era uma vez...” representa o traço mais característico e definidor do tipo de conto chamado de encantamento.

1.1.3 Contos de encantamento: Brincar e Educar através da palavra — a mágica do “era uma vez”

Mnemosyne⁸, da deusa da reminiscência, nutre o sopro de vida do universo ficcional e do real apropriando-se da linguagem, bem como se utilizando de símbolos de natureza informe e caótica, que diante de uma página em branco são aparatosamente desenhados, letras que combinadas são capazes de simbolizar o inimaginável. Dentre esse universo das palavras de Mnemosyne, sublinharemos **o verbo**, parte essencial da trilogia frasal (SVO - sujeito, verbo e objeto) que expressa o movimento da vida.

... Era uma vez... um verbo para brincar. O tempo verbal da criança *eu era*, é a palavra mágica para abrir o portal entre o universo ficcional e o real, e adentrar no mundo da ficção, para brincar, elaborar conflitos, representar. A criança pronuncia o imperfeito quando assume uma personalidade imaginária, quando entram em fábulas, quando termina os últimos preparativos para a brincadeira. O “era uma vez” é um *presente* especial, um tempo inventado, um verbo para brincar, para a gramática é um tempo do passado. Na brincadeira o passado passa a ser presente, o presente que se passa, o entre, um espaço intermediário, um tempo verbal da ficção, é o presente da ficção e o passado do real. É um imperfeito no real, que passa a ser perfeito na ficção, é neste tempo verbal que o narrar adquirir vida e tudo pode

⁸ Memória para os gregos antigos era Mnemosyne, filha de Urano (o céu) e Gaia (a Terra). Com Zeus Mnemosyne gerou nove filhas, as musas, responsáveis pela inspiração. Entre elas Clio, a musa da história.

acontecer, é a magia da palavra, do verbo; enfim, *o poder da palavra* que permeia o passado, o presente e o futuro, o real e o imaginário, capaz de destruir e construir, a exemplo da Bíblia, que a palavra cria:

No princípio Deus criou o céu e a terra.
Ora, a terra era estava vazia e vaga, as trevas cobriam o abismo, um vento de Deus pairava sobre as águas.
Deus disse: “Haja luz” e houve luz. (cf. Gênesis 1, 1 - 3) ⁹

A criança cria e recria mundos também a partir do verbo. Tempo verbal este, com este uso particular é ignorado pelas gramáticas ou dicionários. Quando a criança verbaliza: *eu era*, atravessa o portal, muda a cena, está no universo da imaginação. Podemos observar, contudo, que a imaginação é indissociável do brincar, uma é pressuposto para a outra.

A criança e o escritor utilizam-se da linguagem para “brincar”, criam mundos de fantasia com as palavras, que levam muito a sério, no qual investem uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade. Eles conseguem impressionar-nos e despertar-nos emoções das quais talvez nem nos julgássemos capazes.

O maravilhoso apresenta-se ao subir das cortinas, o imperfeito passa a ser perfeito na conjugação do ***era*** *uma vez*. Dessa forma, a criança cria um modelo de realidade em que os acontecimentos e as coisas não podem ser explicados por uma lógica convencional, embora essas coisas e acontecimentos guardem certa verossimilhança com a realidade. Nesse modelo de mundo criado, os desejos e as fantasias do indivíduo podem realizar-se, pois, ao construir-se um mundo fantasioso, instaura-se uma lógica diferente da convencional que passará a reger os acontecimentos de modo que esses satisfaçam as expectativas e os desejos do homem. As forças motivadoras dessas fantasias são os desejos insatisfeitos, e toda fantasia é a realização de um desejo, uma correção da realidade insatisfatória. Assim, através da experimentação dessa realidade, subtraem-se e repõem-se as peças de um jugo alimentado pela imaginação criadora, que retificam, no mundo real, aquilo que não atende às aspirações do homem e, consequentemente, não o satisfaz.

Através dessa nova lógica, o mundo ordena-se dentro do que Jolles (1976) chama de "moral ingênua", que se opõe ao trágico real, isto é, os acontecimentos se passam como os indivíduos gostariam que acontecessem, de modo que, no desenrolar da ação narrativa, haja a

⁹ Gn 1, 1-3. A Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulinas, 1973.

A citação do texto bíblico presente nesta pesquisa segue a forma exegética tradicional de citação desse tipo de texto, ou seja, livro seguido de capítulo, versículos.

punição para os maus e o prêmio para os bons. Essa gratificação final cria a expectativa de vitória que instrumentaliza a personagem com suficiente coragem e disposição para enfrentar os maiores perigos e para vencer qualquer dificuldade. Com a certeza de que no confronto entre Bem e Mal, o Bem prevalecerá, a ação do elemento mágico é entendida como o veículo necessário para que a injustiça ou a "imoralidade do universo real" seja reparada.

Antigamente o conto popular se constituía em um veículo de transmissão da história dos antepassados às gerações mais novas e de todo conhecimento necessário ao crescimento do grupo. E ainda o é, hoje em dia, nas sociedades iletradas, por meio dessas narrativas que tecem as histórias da cultura aos fios da experiência. Para cumprir essa sua instrumentalidade, o conto popular passa por constantes adaptações em cada nova realidade que garantem a "vigência cultural" da sua função comunicativa. Por lidarem com conteúdos da sabedoria popular, com conteúdos essenciais da condição humana, é que esses contos são importantes, perpetuando-se até hoje. Neles encontramos o amor, os medos, as dificuldades de ser criança, as carências (materiais e afetivas), as auto descobertas, as perdas, as buscas, a solidão e o encontro.

Embora passando por transformações, o conto popular continua transformando salas em palcos, criando espaços de aventuras para onde crianças e adultos se transportam; e, nessa encenação, veicula expectativas e desejos nos papéis escolhidos e encarnados por cada um.

2. A PALAVRA

Cabe sospechar que no hay universo en el sentido orgánico, unificador, que tiene esa ambiciosa palabra. Si lo hay, falta conjeturar su propósito; falta conjeturar las palabras, las definiciones, las etimologías, las sinonimias, del secreto diccionario de Dios.

—Jorge Luis Borges, *Otras inquisiciones*.

A ligação entre a realidade e a linguagem é um tema que tem sido abordado tanto em filosofia como em literatura. Em escritos pertencentes a ambas as áreas encontramos estudos interessantes sobre o assunto.

Nossa intenção neste capítulo é fazer uma abordagem da literatura e realidade a luz das linhas teóricas de Michel Foucault em **As palavras e as coisas**, e de nossa concepção particular do vínculo proposto, perpassando por Platão. Assim como tecer fios sobre os poderes da Palavra.

Para introduzirmos o tema vamos nos remeter a algumas definições essenciais para elucidações que se fizerem necessárias ao leitor no decorrer do capítulo. Para tal trataremos/invocaremos Saussure. As palavras são signos¹⁰ que contiutem um sistema que nos permite a comunicação; as coisas fazem parte do nosso mundo, de nossa realidade e são o referente das palavras. Embora as definições da linguagem e da realidade tenham um lugar distinto no cerne da relação que as une há um ponto que não se pode separar, o ponto de que a realidade é construída pela linguagem. Por um lado, a evolução das diferentes comunidades de seres humanos correndo em paralelo ao desenvolvimento da língua, por outro lado, o nosso conhecimento das coisas é condicionado por um *a priori*: linguagem.

Lidaremos com a literatura e seus diferentes universos e sua relação com a transformação da linguagem proposta pelo teórico francês Foucault e a existência destas historiam como universo de discurso, tal como determinado pela linguagem. Ressaltamos que a linguagem realmente existe antes e uma vez que linguagem é essencialmente constituída pela palavra (signo lingüístico), as palavras então são condição *sine qua non* à existência das

¹⁰ Os termos implicados no signo lingüístico são ambos psíquicos e estão unidos, em nosso cérebro, por um vínculo de associação. (...) O signo lingüístico une não uma coisa e um palavra, mas um *conceito* e uma *imagem acústica*. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos (...) O signo lingüístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces (...) Esses dois elementos estão intimamente unidos e um reclama o outro. (Saussure, 1970:79-80 – grifos meus)

coisas. As palavras de Sherazade¹¹ em suas histórias intermináveis, mistas de fantástico/maravilhoso, gêneros vizinhos sobre os quais discorrememos mais adiante, com uma atmosfera de realidade, pois são oriundas de uma tradição oral, na qual está embutida a cultura de um povo, real portanto, destacam a estreita relação entre linguagem e realidade que nos permite pensar a Literatura como uma construção de vínculo insolúvel entre palavras e coisas.

Vamos seguir os eventos que destacam a interdependência entre linguagem e realidade, a fim de confirmar a hipótese de trabalho que propomos. No universo ficcional, podemos ver uma relação estreita entre linguagem e seus vários portadores (narrador e personagens), e a realidade na literatura de um modo geral, principalmente depois da ascensão do romance¹², afinal personagens e narradores atuam como construtores da realidade: um narrador demiurgo de uma obra constrói um universo discursivo que nasce com a palavra e permanece, ainda que latente ou inconsciente, quando a leitura cessa; como podemos observar no discurso que seguirá um episódio que poderia tranquilamente suceder no universo do real, no entanto é um fato do universo ficcional:

A aula de matemática acabou e o Vítor saiu da escola contente e levinho: cinco aulas, uma atrás da outra, e ninguém tinha se lembrado que ele existia.

A tarde estava linda. Ele olhou pra floresta: todinha ali pra ele! Foi pra casa assobiando, escrevendo na cabeça uns pedaços de carta pra Vó (os dois se escreviam que só vendo) e às vezes chutando uma pedrinha e parando pra ver onde é que ela ia dar.

E não é que uma pedrinha foi dar na tal da Dona Rosa?

O Vítor ficou sem acreditar: com tanto caminho na floresta e os dois iam escolher justo o mesmo?

A tal da dona Rosa esticou a cara querendo ver onde é que a pedrinha tinha começado. Viu o Vítor. Não tinha desvio no caminho: os dois ficaram se olhando de longe.

E aí foram andando devagar um pro outro, e o Vítor reparou que a cara da tal Dona Rosa foi se complicando toda.

Pararam bem junto. O olho do Vítor abriu de espanto: o olho da tal da Dona Rosa estava cheio d'água. E então ela pegou a pata do Vítor e falou com voz tremidinha:

— Estou vindo lá da sua casa, fui jogar um biriba; sua mãe é que estava ganhando, mas aí chegou a notícia. Coitadinho de você, Vítor, coitadinho! — Puxou o Vítor, se abraçou com ele e desatou a chorar.

O espanto do Vítor virou chateação com aquele choro sem explicação, e ainda por cima um abraço apertado. Quis se safar da tal da Dona Rosa. O abraço não deixou. E ele ficou ali espremido, só ouvindo "Tadinho do Vítor, tadinho!". A chateação aumentou:

— Tadinho por que, ué, eu vou muito bem obrigado.

— E que a sua Vó morreu. — (Foi assim mesmo que a tal da Dona Rosa falou; nem mais nem menos.) (BOJUNGA, 2006, p. 77-79).

¹¹ Explicitadas no capítulo Tradição oral.

¹² O romance enquanto gênero literário.

Destacamos também, neste excerto, a interdependência entre a linguagem e o real vislumbrando a linguagem como representação, assim como o mundo sensível está para o inteligível¹³, ou seja, reconhecemos na palavra a capacidade de representar as coisas, de estar no lugar das coisas sem ser elas, no entanto a linguagem não se define somente por sua propriedade de representar a realidade a partir de uma sintaxe que liga as palavras e as coisas; há uma sintaxe interna que ordena as palavras ao mesmo tempo em que outorga uma ordem para a realidade. Em outras palavras, a realidade é a linguagem, e não uma determinação da linguagem. A linguagem se constitui como tal quando convencionaliza um conjunto de signos que permitem representar o real. É neste “eterno retorno”¹⁴ que a criança/leitor se prende quando lê ou ouve uma obra literária.

Devemos considerar também que a linguagem é algo interno ao ser humano, que é determinado por ela (da mesma forma que a determina); e as representações dependem do posicionamento de quem interpreta. Foucault (2007), por exemplo, analisa a pintura **As meninas**, de Velázquez, em função do tema que lhe interessa: a capacidade de representação da linguagem. A pintura pode dar-se como pura representação quando se liberta do que se constitui em seu fundamento; por conseguinte, a literatura (uma forma de manifestação da linguagem) pode dar-se como pura representação quando se liberta das coisas que são seu modelo. Há pontos exteriores ao quadro, por exemplo: nele vem sobrepor-se o olhar da modelo no momento em que é pintado, o do espectador que contempla a cena, assim como o olhar do pintor no momento que compôs seu quadro; pontos de vistas que se tornam tanto interiores quanto exteriores.

Outros aspectos aproximam literatura do real, criando um real ilusório, como por exemplo, a cumplicidade que o autor estabelece com o leitor, como faz Dickens, assim como outros autores, em várias de suas obras:

[...] Sem querer dizer que o senhor Scrooge tem a coragem desses cavalheiros, peço-lhes [aos leitores], porém, que prestem atenção ao fato de que ele estava pronto para enfrentar estranhas aparições, e que qualquer coisa, um bebê ou um rinoceronte, seria incapaz de deixá-lo muito surpreso. [...] (DICKENS, 2003, p. 68 – 69).

¹³ Ref Mito da caverna – em que o mundo da caverna é a representação do real, mas os moradores dela acreditam que o real é aquilo que eles sempre viram, ou seja, a representação do real, para eles, é a realidade. Como ocorre com leitores em relação a uma obra, acreditam que aquele universo ficcional faz parte real, principalmente com as crianças, fundindo o real e o ficcional como um único universo constituído somente de representações. É neste momento que elaboram conflitos

¹⁴ Concepção de Mircea Eliade, no livro o mito do eterno retorno.

A narração em primeira pessoa torna a história verossimilhante, pois atribui propriedade e autoridade ao narrador primordial¹⁵, o que não torna menos fidedigno o narrador de romance, independente desse narrador ser heterodiegético¹⁶, homodiegético¹⁷ ou auto-diegético¹⁸. Essa propriedade demiúrgica do narrador de romance, quando acrescentada a do narrador primordial, torna a verossimilhança sinônimo de realidade. Um outro exemplo que causa efeito de real é quando o autor faz uma provocação que chamamos de ficcionalização da fonte, conforme se pode observar no trecho abaixo de *Amor de Perdição*, já no primeiro parágrafo da introdução:

Folheando os livros de antigos assentamentos no cartório das cadeias da Relação do Porto, li, no das entradas dos presos desde 1803 a 1805, a folhas 232, o seguinte: “[...] E fiz este assento, que assinei – Filipe Moreira Dias”.
À margem esquerda deste assento está escrito:
“Foi para a Índia em 17 de março de 1807” (CASTELO BRANCO, 1992, p. 23).

Cabe neste momento evocarmos alguns conceitos da teoria literária para situar nosso leitor de como a questão do real é abordada. Para tanto cremos pertinente e elucidativo fazer uma breve incursão ao surgimento de um novo gênero literário, o romance, que surge no final do século XVII. Os romances de Daniel Defoe (*Robinson Crusoe*), Samuel Richardson (*Pamela*) e Henry Fielding (*Tom Jones* e *Shamela*), escritos entre 1719 e 1750, podem ser lidos como os fundadores deste gênero.

Como uma história suscita a outra, não podemos nos esquecer de um fator preponderante que levou o romance ao seu ápice de desenvolvimento no século XIX: a emergência de uma nova classe social detentora, então, do poder, qual seja a burguesia¹⁹, que se tornou a maior produtora de literatura e o maior foco desta mesma produção literária. Um grupo social provido de grandes fundos monetários e, por isso, empenhado na busca do divertimento e do prazer, consequentemente revestido pela hipocrisia moralizante.

Os tipos vitorianos, exemplos máximos do que é a burguesia, são uma síntese entre o espúrio e o autêntico, entre teatralidade e moralidade, entre a aparência e essência, conjunções e ao mesmo tempo disjunções de um período histórico marcado por dualidades conflitantes. Foi na era Vitoriana (1837-1901) que o romance tornou-se a forma mais praticada e cultuada da literatura ocidental, época na qual a rainha Vitória, encomendava romances a reconhecidos

¹⁵ O narrador neste caso é o narrador benjaminiano, aquele que é guardião e transmissor da cultura de um povo. (1994)

¹⁶ o narrador não é personagem da história, ainda que seja um narrador intruso.

¹⁷ o narrador é personagem, mas não protagonista.

¹⁸ O narrador da história que a relata como sendo seu protagonista.

¹⁹ Descrita com mais detalhes no capítulo Trajetos da literatura na educação..

escritores da época. É o caso de Charles Dickens, conhecido por grandes obras, dentre elas **Um conto de Natal (A Christmas Carol)**, escrito entre outubro e novembro de 1843, para ser publicada em capítulos de jornal, com um enredo familiar. Foi filmado várias vezes, televisionado, adaptado para o teatro, para crianças, transformado em desenho animado e até em histórias em quadrinhos. A figura do sovina Scrooge, personagem principal da obra, inspirou até mesmo uma famosa personagem criada por Walt Disney: o Tio Patinhas, cujo nome original é Uncle Scrooge.

Com tantas mudanças bruscas no contexto histórico-social, iniciadas nas últimas décadas do século XVIII abaladas por grandes mudanças políticas, a América se separou da Inglaterra, e em 1789, eclodiu a revolução Francesa. O que era real: os valores familiares, a nova constituição da sociedade ou os relacionamentos sociais? Será que essa nova sociedade funcionaria melhor do que o feudalismo, a tirania e a conquista pela violência? A época de grandes mudanças trouxe inseguranças demais e elas só podiam ser manifestadas através da arquitetura, escultura e literatura, já que os medos inconscientes individuais, se trazidos à tona, poderiam destruir todas aquelas conquistas coletivas.

Entretanto, o fazer artístico restringiu-se ao universo das artes em geral e da literatura em particular, como uma espécie de escapismo do real no ficcional, de forma que os indivíduos pudessem viver o presente maravilhoso da nova onda social sem, no entanto, deixar de ter um espaço seguro (o espaço da ficção) onde pudessem expurgar seus medos e recalques. E esse presente maravilhoso, essa nova onda social, é o Iluminismo, a época do racionalismo, do pensamento.

A nova sociedade burguesa, que para obter sucesso teve de trancafiar todos os instintos e viver segundo normas sociais rígidas tais como fidelidade, monogamia, criação de filhos e família; encontrou meios para contornar seus problemas com a moral, sendo um desses meios o romance gótico, que é um desdobramento do romance, destacando-se na Inglaterra com *The mysteries of Udolpho* (1794) e *The Italian* (1797), de Ann Radcliffe. Dessa forma, ao que tudo indica, a literatura gótica adquiriu a função de dar vazão a todos os medos epocais das sociedades ocidentais.

Outro aspecto importante e que contribuiu sobremaneira para o surgimento desse novo gênero que provoca o efeito de real é o desenvolvimento da imprensa, pois os livros antes dela não eram tão acessíveis, e somente existiam por causa dos copistas. Em 1440, Gutenberg desenvolveu a tecnologia dos tipos móveis, e o primeiro livro a ser produzido neste sistema foi a Bíblia em latim. O livro popularizou-se definitivamente desde então, tornando-se mais acessível pela redução enorme dos custos da produção em série. A partir do século XVIII, esta

tecnologia foi usada para imprimir jornais, então os únicos veículos de notícia existentes, que passaram a publicar, além das informações jornalísticas, histórias em capítulos, conhecidas como folhetins, que ajudavam na venda. O público alvo dos folhetins era a nova classe social, os burgueses, e os conteúdos dos textos eram oferecidos com promessas de grande erudição para uma plateia que não saberia fazer a distinção entre erudito e propaganda enganosa. Neste contexto, a classe média ocupava uma posição predominante, passando a ser o principal público leitor.

Crê-se que a leitura sempre foi usada por prazer e distração, entre outras coisas. No entanto, parece que no século XVIII surgiu uma tendência de perseguir esses objetivos com maior exclusividade do que antes, e a questão da verossimilhança foi aí fundamental. Infelizmente, a literatura hoje é tratada nas escolas de maneira impositiva, não se ensina a leitura por prazer e distração, mas como obrigação, tornando-a desinteressante, pois o prazer não vem através da imposição, o que o torna desprazeroso, como se elucidou no capítulo “Leitura e escrita: o *criador* e o *criançar*”, conforme ocorre nas teorizações do desejo por Freud.

Todos os vieses que estamos abordando sobre a ascensão do novo gênero romance são importantes para entendermos alguns aspectos que aproximaram e aproximam o leitor do texto, e o efeito de real é um fator de suma importância para despertar o desejo de ler. Passaremos então a discorrer sobre esse gênero que até hoje atrai leitores.

2.1 O GÊNERO ROMANCE

Gênero que surge com os ingleses, que o considerava uma nova forma de escrita, o romance designava um certo tipo de narrativa associada ao maravilhoso, ao inverossímil e a um mundo idealizado com tendências realistas. É um gênero caracterizado pelo hibridismo da forma, ou seja, ele incorporou todos os gêneros literários anteriores a ele: lírica, epopeia, autos religiosos medievais, o picaresco, novelas de cavalaria etc., tudo isso dentro de uma representação prosaica. Sua natureza é bastarda, desprovida de regras fixas, por isso pressupõe, quase que por definição, a desobediência à rigidez e a abertura do novo, *novel*, nome para este gênero na língua inglesa, que é um adjetivo substantivado e adotado de forma definitiva no final do século XVIII.

Desde o começo a prosa de ficção oscilou entre a fantasia pura e a tentativa de representação fiel da realidade, chegando ao limite do verismo no século XIX. No entanto, os modelos não realistas predominaram na prosa de ficção até a ascensão do romance. Estes

modelos, como as histórias romanescas, são vagas quanto aos detalhes da vida cotidiana, apresentam estrutura episódica, personagens aristocráticas, heróis e heroínas idealizados, para combinar com a alta condição social da classe detentora do poder, a aristocracia, nos séculos XVI e XVII, como se pode observar nas peças de Shakespeare. Outro exemplo deste modelo são as histórias arturianas, que se tornaram uma moda no final do século XII graças à sua capacidade de glorificar o sistema feudal como uma conquista cultural independente. Enfim, as formas literárias incorporadas pelo romance refletiam a tendência geral de suas culturas, baseando-se na História ou na fábula; eram atemporais, e os personagens eram tipos. Portanto, naquelas obras o predominante era o geral, o universal, privilegiando a percepção do todo, reflexo da convivência feudal, ao contrário do romance que incorporou a percepção individual da realidade, passando a uma visão do universal para o particular.

O romance, que descende da epopeia, já era conhecido na Antiguidade greco-romana tardia e teve extraordinário desenvolvimento a partir dos séculos XVIII e XIX. Enquanto forma narrativa, o romance não apresenta métrica, mantendo, porém, a estrutura fundamental do gênero: narrador, enredo, personagens, tempo e espaço. No entanto, por ser expressão de civilização e época distintas, o romance afasta-se do universo épico de deuses e heróis sublimes da Antiguidade focalizando os dramas mais corriqueiros dos seres humanos que vivem na contemporaneidade. Neste contexto incluem-se também os contos de fadas que, em suas primeiras versões para adultos, não eram nada escrupulosos, sendo parte da tradição oral de vários povos e utilizados para diversão das pessoas em reuniões em torno do fogo. Com o tempo, foram adaptados e temos as versões hoje para as crianças, que eram no final do século XVII e início do século XIX, um público em potencial. Contudo, essas adaptações foram feitas com o intuito moralizante, para servirem de modelo comportamental, tirando lições morais das histórias, como em “Chapeuzinho Vermelho”, que nunca deve conversar com estranhos.

A verossimilhança é uma característica da forma romance à medida que na ascensão do romance este tinha por característica o realismo, a representação do real ou da realidade.

Há diferenças importantes no grau em que as diferentes formas literárias imitam a realidade; e o realismo formal do romance permite uma imitação mais imediata da experiência individual situada num contexto temporal e espacial do que outras formas literárias. Por conseguinte as convenções do romance exigem do público menos que a maioria das convenções literárias; e isso com certeza explica porque a maioria dos leitores nos dois últimos séculos tem encontrado no romance a forma literária que melhor satisfaz seus anseios de uma estreita correspondência entre a vida e a arte (WATT, 1990, p. 32).

Esse realismo presente no romance é uma representação da realidade burguesa, individualista e atrelada ao imediatismo presente. Segundo Ian Watt em **A ascensão do romance**, as características do gênero são: o tempo (presente), o individualismo, o realismo e o hibridismo da forma. No que tange ao hibridismo da forma, conforme acima melhor explicitado, pode-se dizer que o romance produz uma espécie de *mise-en-abîme*²⁰ de gêneros literários, resultando em algo novo e diferenciado a partir da refacção dos diversos *modus literários* que o compoem.

Numa sociedade emergente marcada por divisões sociais extremamente hierarquizadas, cada indivíduo é determinado por sua origem, raça, posses, títulos. Sobre as ruínas da estrutura feudal construiu-se uma nova ordem socioeconômica, que trazia em seu bojo uma ruptura dos vínculos entre o ser humano e a sociedade, colocando-o numa situação de permanente mobilidade, afinal sua posição no mundo não era mais predeterminada e fixa. Dessa forma, foi obrigado a buscar seu lugar e abrir seus espaços. Contudo, determinado por limitações sociais, era de se esperar que suas aspirações entrassem em conflito com a realidade e tal conflito passasse a ser o grande tema do romance, que ganhou profundidade na experiência individual de seus personagens. Segundo Hegel (1980), o romance nasceu do confronto entre a poesia do coração e a prosa do mundo.

Todo esse discurso para clarear as ideias e entender como começou efetivamente o realismo, intensificando a identificação do leitor com a obra em vários aspectos, como a identificação com um personagem, muito comum em crianças, que além de se identificarem, quando conjugam o imperfeito²¹, “eu era”, utilizam-se da representação e assumem uma personalidade imaginária, como aconteceu com meus filhos, o que era ficção passa a ser real, eles não aceitam ser chamados por outro nome que não seja do personagem que eles “incorporaram”, é o momento que criam mundos e elaboram seus conflitos com o universo adulto, o mundo “real”.

Relembremos Paul Ricoeur (ANO), o qual afirma que o texto de ficção, ou seja, o texto literário, também suscita uma relação de presença e refiguração temporal. Os acontecimentos contados na narrativa ficcional são fatos passados para a voz narrativa, como se realmente tivessem ocorrido. Eles se assemelham aos fatos narrados pela história, mas se distinguem por liberar possibilidades de acontecer, não efetivados no passado, mas nas quais o leitor se reconhece e identifica a temporalidade. Para Ricoeur, a ficção é quase histórica,

²⁰ Uma narrativa dentro de outra narrativa.

²¹ Vide capítulo **Contos de encantamento: Brincar e Educar através da palavra — a mágica do “era uma vez”**

assim como a história é quase uma ficção. A voz narrativa e semelhança com a realidade, o tom de verdade que a história adquire quando se passa para a voz narrativa (lembranças da tradição oral). Narramos para manutenção da vida, da nossa identidade material, cultural, individual, histórica...

Portanto, os interesses do leitor na escolha do texto literário são um dos pontos fundamentais para a aquisição do gosto pela leitura, além da provocação de novos interesses, que devem ser feitos pelo professor, como fator para aguçar o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo literário, e infelizmente não é o que vemos nas instituições de ensino. Encontramos professores despreparados utilizando-se de métodos incoerentes, impondo a leitura, assim como aprenderam. O lúdico é visto como necessidade estabelecida para a relação entre leitor e obra literária, um lúdico que precede e facilita a desconstrução do conhecimento, estimula à percepção. Assim, um lúdico que atuará nas descobertas das coisas, nas relações a serem estabelecidas e funções a serem conhecidas.

Ainda sobre este aspecto do lúdico na literatura, situemo-nos em Freud, que discorre que ao brincar toda criança comporta-se como um artista, cria um mundo novo, ajustando em forma nova os elementos de seu próprio mundo e o poeta faz o mesmo que a criança ao brincar: cria um mundo de fantasia, leva-o a sério, investe nele grande quantidade de emoção - catexia - e distingue-o muito bem da realidade. Ao crescerem as pessoas param de brincar e parecem renunciar ao prazer da infância. No entanto, o que parece uma renúncia é na realidade a formação de um sub-rogado, ou seja, trocam-no por outro, pelo fantasiar, criam como diz Freud, castelos no ar, são os devaneios, difíceis de observar, porque os adultos se envergonham de suas fantasias e as ocultam, por serem infantis e, muitas vezes, proibidas.

A fruição das obras de arte ergue-se à frente das satisfações obtidas através da fantasia, fruição que, por intermédio do artista torna-se acessível. A arte nos induz a suave narcose, não faz mais do que ocasionar um afastamento passageiro das pressões das necessidades vitais, levando-nos a esquecer momentaneamente a aflição real. Pode-se, porém, fazer mais do que isso; pode-se tentar recriar o mundo, em seu lugar construir um outro mundo, que são os castelos construídos no ar, no qual os seus aspectos mais insuportáveis são eliminados e substituídos por outros mais adequados a nossos próprios desejos. Essa técnica para afastar o sofrimento reside no emprego dos deslocamentos de libido que nosso aparelho mental possibilita e através dos quais sua função ganha tanta flexibilidade.

A tarefa aqui consiste em reorientar os objetivos instintivos de maneira que eludam a frustração do mundo externo. Para isso, ela conta com a assistência da sublimação dos instintos. Obtém-se o máximo quando se consegue intensificar suficientemente a

produção de prazer a partir das fontes do trabalho psíquico e intelectual. (FREUD, 1930, p.87)

2.2 O ESTRANHO E A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA FANTÁSTICA NA APROXIMAÇÃO DA LEITURA

Dentre os aspectos citados anteriormente não podemos deixar de elencar a literatura fantástica como elemento determinante na motivação para o interesse de ler. Um exemplo eminente disso é o sucesso que o bruxinho mais famoso do mundo vem ostentando desde o lançamento do primeiro filme, Harry Potter e a pedra filosofal, em 2001, pois este fato aumentou o número de fãs da série. Mas o que tem a ver o filme com o interesse de ler se no mundo tecnológico atual é mais fácil assistir a um filme do que ler um livro?

Existe um velho ditado popular, “se não pode vencê-los junte-se a eles”. Sendo assim, o professor deve usar qualquer elemento que suscite interesse por uma história para mostrar a diferença entre ler e assistir um filme, e nada mais providencial do que uma história que já atraiu o interesse dos alunos, sendo do gênero literatura fantástica, que é um ímã para leitores de qualquer faixa etária, e que ainda por cima tem continuidade, criando-se então um cenário bastante apropriado para trabalhar leitura com os alunos. Instigar, aguçar a curiosidade dos alunos, mostrando, por exemplo, partes importantes e interessantes do livro que não foram colocadas no filme, como no capítulo dezesseis do primeiro livro da série, “No Alcapão”, que narra as provas que Harry, Hermione e Rony passam para chegar até a sala em que está a pedra filosofal. Dentre estas provas duas não estão no filme, a do trasgo e a das poções, demonstrando assim que o livro tem muito mais informação e aventura do que o filme. Se apresentado deste modo, muitos alunos procuram o livro para ler, assim como para saber a continuação da história que ainda não foi lançada em filme. Claro que para filmes que já estão todos lançados o professor pode utilizar-se então do recurso mencionado, de apresentar diferenças os livros e os filmes, pois sempre faço com meus alunos de 5º. ano e o interesse é muito grande.

Nesta fase na qual os alunos estão cursando o 5º. Ano do ensino fundamental, encontramos uma faixa etária em que o interesse pela literatura fantástica é intenso por conta da hesitação que ela causa no leitor e, principalmente, por tratar-se de uma literatura que dramatiza a incerteza humana quanto à existência propriamente dita, ou os seus medos mais recônditos; além de encenar por meio do simbólico os medos e temores que rondam a idade, e o ser humano de um modo geral, bem como de tratar das relações de alteridade ou, mais precisamente, o que a teoria literária de viés psicanalítico chama de estranho (*unheimlich*). O

sentimento de estranhamento que pode ser causado por esse tipo de literatura remete, portanto, ao conceito freudiano do desconhecido conhecido, o *unheimlich* propriamente dito, ou “o nome de tudo que deveria ter permanecido [...] secreto e oculto mas veio à luz” (FREUD, 1969, p. 242).

A palavra alemã “*unheimlich*” é impossível de ser traduzida. Um possível equivalente seria a palavra “estranho”. No alemão, “*unheimlich*” pode significar tanto algo que não é familiar, não é conhecido, como algo que é familiar, usual. Segundo os estudos de Freud em “O Estranho”, isso é muito significativo, pois o estranho se caracteriza justamente por algo que era familiar e se torna subitamente e inexplicavelmente estrangeiro, estranho. Segundo ele, o estranho deriva seu terror não de alguma fonte externa ou desconhecida, mas, pelo contrário, de algo familiar que supera quaisquer esforços do indivíduo para se separar dele. De certo modo, todos os temas relacionados a essa estranheza dizem respeito ao que a teoria literária de linha psicanalítica costuma nomear de fenômeno de duplo (*doppelgänger*).

[...] Assim temos personagens que devem ser considerados idênticos porque parecem semelhantes, iguais. Essa relação é acentuada por processos mentais que saltam de um outro desses personagens - pelo que chamaríamos telepatia-, de modo que um possui conhecimento, sentimento e experiência em comum com o outro. Ou é marcada pelo fato de que o sujeito identifica-se com outra pessoa, de tal forma que fica em dúvida sobre quem é o seu eu (self), ou substitui o seu próprio eu (self) por um estranho. Em outras palavras, há uma duplicação, divisão e intercâmbio do eu (self). E, finalmente, há o retorno constante da mesma coisa – a repetição dos mesmos aspectos, ou características, ou vicissitudes, dos mesmos crimes, ou até dos mesmos nomes, através das diversas gerações que se sucedem [...] (FREUD, 1969, p.252).

Esse duplo, que é composto por fragmentos inconscientes e conscientes resignificados em um todo, que a criança pode encontrar nas obras literárias é uma segurança contra a ameaça ao ego. É a relação eu/outro, sendo que o outro pode ser também uma situação dada ou vivida, no caso a verossimilhança proporcionada pela literatura, portanto o outro pode ser o próprio eu. Temos, portanto, um construto fantasmático ocasionado por lapsos no eterno diálogo entre inconsciente e consciente. Nesse diálogo com o outro (literatura) há a imagem que é um exato reflexo do sujeito (eu), porém um reflexo invertido e resignificado.

De certa maneira, é nesta fase conturbada que as não mais crianças e nem tão adolescentes, longe de serem adultas, tem seus conflitos com o mundo exterior mais latente. Dúvidas e vergonhas em relação ao próprio corpo, hormônios estão em erupção, a sensação de ser um alienígena em relação ao mundo, de não dar conta dos sentimentos que os abarcam, e principalmente a incógnita primordial — eu sou igual aos outros? Será que sou normal, tudo

que estou passando os outros também passam? —, ou seja, muitas coisas que antes não produziam sentido agora estão vindo à tona como se o mundo estivesse desabando sobre suas cabeças. Quantas contradições, estranhamentos, “será que vou saber lidar com isso?”, “e agora, vou ter mais de um professor?”, “bateu uma insegurança que parece que nunca vai passar”. Eles agora não têm mais aquele professor que “substitui” a mãe, aquela relação maternal, o porto seguro que tiveram até no 5º. Ano.

Obvio que a maior parte destas questões está em nível inconsciente, e a literatura, capaz de atingi-lo por meio do simbólico, tende a funcionar como um bálsamo. É o momento que a criança pode distanciar-se dela mesma e encontrar-se com um “outro” (a literatura) no qual consiga elaborar seus conflitos com o mundo exterior, de forma que se identifique com outros com quem possa compartilhar desses mesmos problemas. No entanto, de certa forma ela sabe que aquilo pode sim lhe acontecer, e tem a sensação de alívio por não estar passando por aquilo e por saber que outras pessoas também podem passar, assim como ela: é o que acontece quando rimos de alguém que acaba de levar um tombo. Essa indescritível qualidade é, na verdade, parte integral do entendimento da experiência do estranho, que é terrificante justamente porque não pode ser adequadamente explicada. É neste aspecto do duplo que a literatura vai interagir e colaborar para os processos de subjetivação.

O estranho, tal como é descrito na *literatura*, em histórias e criações fictícias [...] é um ramo muito mais fértil do que o estranho na vida real, pois contém a totalidade deste último e algo mais, além disso, algo que não pode ser encontrado na vida real. O contraste entre o que foi reprimido e o que foi superado não pode ser transposto para o estranho em ficção sem modificações profundas; pois o reino da fantasia depende, para seu efeito, do fato de que o seu conteúdo não se submete ao teste de realidade. O resultado algo paradoxal é que *em primeiro lugar, muito daquilo que não é estranho em ficção sê-lo-ia se acontecesse na vida real; e, em segundo lugar, que existem muito mais meios de criar efeitos estranhos na ficção, do que na vida real* (FREUD, 1969, p. 266 – grifos do autor).

É neste ponto que cabe retomar a questão da literatura fantástica e suas características.

A literatura, em seus primórdios, foi essencialmente fantástica, numa época na qual a humanidade não tinha o conhecimento científico dos fenômenos da vida natural ou humana, e o pensamento mágico dominava no lugar da lógica que conhecemos. Assim sendo, o ser humano recorreu aos mitos²² para explicar sua própria existência. Portanto, o mito surge como a principal fonte de respostas para questionamentos íntimos em relação aos fenômenos naturais que ocorrem no meio físico, porém fogem ao controle da racionalidade humana: o

²² O mito surge a partir do desenvolvimento da civilização humana. É resultado psicológico de indagações, compreensões e sensações vivenciadas pelo ser humano num processo de interação consigo mesmo e com a natureza na manutenção de sua espécie.

fogo, a chuva, o relâmpago, o trovão. Grande parte dessa literatura arcaica acabou se transformando em Literatura Infantil: a natureza mágica de sua matéria atrai espontaneamente as crianças e também adultos; o fantasismo privilegiou-a desde seus primórdios (sec. VII) até o surgimento do Romantismo, quando o maravilhoso dos contos populares é definitivamente incorporado ao seu acervo pelo trabalho dos Irmãos Grimm, na Alemanha; de Hans Christian Andersen, na Dinamarca; Garret e Herculano em Portugal; etc.

Todorov coloca três condições, uma desejada e duas necessárias, para que o fantástico se instaure: a primeira é a identificação do leitor com um personagem; as necessárias são primeiro a hesitação que a narrativa provoca no leitor e segundo uma atitude que rejeite a leitura poética ou alegórica da obra. Ele define o fantástico de acordo com a dialética entre os dois mundos, real e sobrenatural, e ainda que esta dure apenas o tempo da hesitação tanto da personagem como do leitor que, em alguns textos específicos (**A volta do parafuso**, de Henry James, seria um exemplo), decidem se o percebem enquanto realidade e optam, no final da leitura, por aceitar o sobrenatural como ele é ou não. Esse é um dos aspectos do lúdico proporcionado pela literatura, que já mencionamos e fascina as crianças aproximando-as da leitura, afinal elas têm a ilusão de controlar a brincadeira, que se for controlada deixa de ser brincadeira. Dessa maneira, podem além de aproximar-se do livro, aproximar ou tornarem-se autores, pois já têm subsídios para criar.

Ainda no que tange à literatura fantástica, Todorov identifica dois gêneros vizinhos ao fantástico, sendo que este ocupa a posição do meio. Um deles é o maravilhoso, que reside num mundo imaginário impossível para a realidade humana:

[...] o maravilhoso corresponde a um fenômeno desconhecido, jamais visto, por vir: logo, a um futuro; no estranho, em compensação, o inexplicável é reduzido a fatos conhecidos, a uma experiência prévia, e daí ao passado. Quanto ao fantástico mesmo, a hesitação que o caracteriza não pode, evidentemente, situar-se senão no presente. (TODOROV, 2008, p. 49)

Os gêneros fantástico, maravilhoso e estranho se imbricam, tornando a obra ainda mais atraente ao público leitor, principalmente às crianças. Observemos o diagrama para ilustrar esta afirmação:

Estranho puro	Fantástico-estranho	Fantástico-maravilhoso	Maravilhoso puro
Os acontecimentos podem ser explicados perfeitamente pela lei da razão, mas que podem ser incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietos, insólitos, e por isso provocam reação de familiaridade.	Os acontecimentos que aparentam sobrenaturais são explicados racionalmente no final da narrativa.	Narrativas apresentadas como fantásticas que terminam com aceitação do sobrenatural. São as mais próximas do fantástico puro.	Não tem limites claros, assim como o estranho; os elementos sobrenaturais não provocam reação particular no leitor ou na personagem; é caracterizado pela natureza dos acontecimentos. Não se explica de maneira nenhuma.



Fantástico puro:

Permanece sem explicação e não é racionalizado, sugerindo-nos a existência do sobrenatural. Não existe nem na realidade e nem na ficção, mas constitui a ambas.

Tabela 1: Configurações do fantástico.

Enfim, quando não é possível pela incerteza estabelecer nem o estranho nem o maravilhoso ou sobrenatural, dentro da ausência de explicação lógica destes mundos, instaura-se o fantástico. Toda essa incerteza que gera no leitor este gênero foi referida por Freud ao distinguir o conto de fadas das narrativas em que a subversão do real nunca é completamente aceita ou excluída:

O mundo dos contos de fadas, por exemplo, abandonou desde o início terreno da realidade e aderiu abertamente às convenções animistas. Realização dos desejos, forças ocultas, onipotência dos pensamentos, animação do inanimado, são outros tantos efeitos usuais nos contos que impedem estes de dar a impressão de estranheza inquietante. Com efeito, para que este sentimento aflore é necessário que haja debate, a fim de decidir se o “incrível”, que foi superado, não poderia, apesar de tudo, ser real (FREUD, 1933, p. 206).

O universo do maravilhoso é o de um mundo (trans)figurado, (sub)vertido, o que permite uma quase completa arbitrariedade na intriga, e a questão da verossimilhança é peculiar, já que neste gênero os fenômenos, apesar de (im)possíveis, não deixam de ser críveis dentro daquele universo ficcional, sugerindo então a possibilidade de universos

inverossímilantes, porém verossímeis. Nessa perspectiva, o espaço do fantástico é transgressor do conceito platônico de real e realidade, aproximando-se mais de conceitos pós-modernos e pós-estruturalistas como simulacro e simulação, por exemplo.

Estes gêneros são importantes para a aproximação com o texto pelo fato de terem o lúdico imbricado, como pelo fato de serem transgressores tanto na forma como o ser humano se relaciona com o mundo, quanto na forma como que esse mesmo ser humano se relaciona com os seus desejos, fatores motivadores de prazer e emoções proporcionados por estas histórias. Destacamos o maravilhoso, que em todas as situações que ocorrem fora do nosso entendimento da dicotomia espaço/tempo ou realizada em local vago ou indeterminado na terra, sempre foi e continua sendo um dos elementos importantes na literatura destinada às crianças devido ao simbolismo mais intenso que está implícito nas tramas e personagens responsáveis por agir em seu inconsciente, atuando pouco a pouco para ajudar a resolver os conflitos interiores normais nessa fase da vida.

Como já mencionamos, a Psicanálise afirma que os significados simbólicos dos contos maravilhosos, estão ligados aos eternos dilemas que ser humano enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional. É nesse sentido que a Literatura Infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta. Outro aspecto importante é a identificação do pequeno leitor com os heróis, também abordada pela Psicanálise, que na maioria das vezes são levados a se identificar com o herói bom e belo não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção. A criança pode assim superar o medo que a inibe de enfrentar os perigos e ameaças que sente à sua volta, podendo alcançar gradativamente o equilíbrio adulto.

A área do Maravilhoso, da fábula, do fantástico, dos mitos e das lendas tem linguagem metafórica que se comunica facilmente com o pensamento mágico, natural nas crianças, um significado que pode ser compreendido pelas associações simbólicas que o enunciam presentes nestes textos. Estes significados simbólicos estão ligados aos eternos dilemas que ser humano enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional.

3. TRAJETOS DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO

“Daqui a cinco anos você estará bem próximo de ser a mesma pessoa que é hoje, exceto por duas coisas: os livros que ler e as pessoas de quem se aproximar”.
(Charles Jones)

Antes de adentrarmos especificamente na trajetória da literatura na educação intuímos a necessidade de fazer um breve histórico sobre a era Vitoriana e classe burguesa, esta, instauradora de arquétipos, responsável pelo surgimento de uma educação moralizante, refletida sobremaneira na atualidade educacional. Classe social que na sua emergência corroborou com o surgimento do novo gênero literário romance²³, maior produtora de literatura e o maior foco desta mesma produção literária, culminando o ápice deste gênero na era Vitoriana.

Durante a Era Vitoriana, século XIX, um dos hábitos tidos como salutar era o cultivo dos serões de longa duração, em que as famílias se reuniam para as suas leituras. Este hábito era um misto de entretenimento e busca da edificação dos valores morais, de vez que os textos escolhidos eram comumente carregados de aconselhamentos, visando a este propósito. Muitos deles traziam exemplos que objetivavam ensinar as crianças sobre as consequências das más ações, já que, acreditava-se, para se esculpir as virtudes era preciso deixar clara a importância e a inevitabilidade de dois sentimentos opostos: a aprovação e a culpa.

O universo infantil era povoado por esses dois conceitos que ao final, eram regidos por um único: o medo. Medo da punição — uma das poucas certezas que aquele mundo apresentava. Lembremo-nos de que, na época em foco, educar era fazer com que a criança parecesse um adulto. O que mudou daquela época até os dias atuais na educação, em relação às leituras? Infelizmente ainda deparamo-nos com professores utilizando o mesmo método com seus alunos dois séculos depois.

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a "infância". Hoje, a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

²³ Gênero literário que será caracterizado no decorrer desta pesquisa.

Consideramos importante uma breve explanação de alguns aspectos da classe burguesa para que compreendamos melhor algumas abordagens feitas no decorrer deste ensaio.

Na busca de igualarem-se à aristocracia, tinham pretensão à respeitabilidade, à erudição, característica inata da aristocracia, assim não participavam de óperas, concertos, ou acumulavam atributos culturais para deleitar os olhos, agradar o ouvido ou comover as almas, mas sim para exibir a condição social e a riqueza recentemente adquirida. Assimilavam o sentido de riqueza como sendo o mesmo de felicidade. Dickens nos mostra isso em sua obra em uma dos diálogos, Ebenezer Scrooge, com seu sobrinho: [...] – Que motivos você tem para estar feliz, sendo pobre desse jeito? [...] (DICKENS, 2003, p.19).

Uma classe que atingiu seu apogeu pela aparência das roupas que seus membros usavam, pelos interiores que o cercavam, onde o lar era o “porto seguro”, no qual a família burguesa podia manter a ilusão de uma alegria harmoniosa e hierárquica, cercada pelos objetos materiais que a demonstrava e faziam-na possível, a vida de sonho que encontrou sua expressão no ritual doméstico criado e desenvolvido pra esse fim: a celebração do natal, dramatizada inclusive por Dickens em *A Christmas Carol*, justamente, tendo como um de seus objetivos, enfatizar e até mesmo resgatar valores familiares e ancestrais, uma vez que a busca de instrução moralizante através da literatura era enorme. A Ceia de natal (celebrada por Dickens), a árvore de natal e a canção de natal, simbolizavam ao mesmo tempo o frio do mundo do lado de fora, o calor do círculo familiar do lado de dentro e o contraste entre os dois. Observemos um trecho do conto em que o sobrinho de Ebenezer Scrooge, fala sobre o natal para o tio, num diálogo que tenta convidar o tio pra passar a ceia de natal com sua família:

[...] – apesar de ser uma festa sagrada, não a vejo somente assim, mas também como uma época muito agradável: uma época de gentileza, perdão, caridade e alegria. A única que eu conheço, no longo calendário do ano, na qual homens e mulheres parecem abrir de boa vontade seus corações fechados e pensar nas pessoas mais pobres como seus legítimos companheiros na viagem para o túmulo [...] (DICKENS, 2003, p. 19).

Ilustramos com excertos de uma obra famosa de Charles Dickens, “*A Christmas Carol*” (conhecida como Um Conto de Natal, imortalizada por Walt Disney, em algumas de suas produções, e no personagem Tio Patinhas, o sovina, inspirado no principal personagem desta obra, Ebenezer Scrooge), por se tratar de uma literatura que ressalta virtudes e valores morais, foi e continua sendo usada como instrumento para uma educação moralizante.

Dickens, além dessa obra, possui outras com características moralizantes, afinal foi um escritor de folhetins, voltados para a “nova classe dominante”, que exaltava produções bibliográficas nesta linha. Embora seguisse esta perspectiva, Dickens, muito sutilmente também tecia críticas a sociedade vitoriana, que teóricos da literatura nos mostraram, mas o fato é que suas obras sempre foram utilizadas com caráter de instrução moralizante.

Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão, como vimos nos excertos de *A Christmas Carol*.

3.1 PERCURSOS DA LITERATURA INFANTIL NA ESCOLA

A aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia.

Foram as modificações acontecidas na Idade Moderna e solidificadas no século XVIII que propiciaram a ascensão de modalidades culturais como a escola com sua organização atual e o gênero literário dirigido ao jovem. Com a decadência do feudalismo, desagregam-se os laços de parentesco que respaldavam este sistema, baseado na centralização de um grupo de indivíduos ligados por elos de sangue, favores, dívidas ou compadrio, sob a égide de um senhor de terras de origem aristocrática. Da dissolução desta hierarquia nasceu e difundiu-se um conceito de estrutura unifamiliar privada, desvinculada de compromissos mais estreitos com o grupo social e dedicada à preservação dos filhos e do afeto interno, bem como de sua intimidade. Estimulada ideologicamente pelo Estado absolutista, depois pelo liberalismo burguês, que encontraram neste núcleo o suporte necessário para centralizar o poder político e contrabalançar a rivalidade da nobreza feudal, ela recebeu o aval político para irradiar seus principais valores: a primazia da vida doméstica fundada no casamento e na educação dos herdeiros; a importância do afeto e da solidariedade de seus membros; a privacidade e o intimismo como condições de uma identidade familiar. A ficção do século XVIII está impregnada pela propagação desta visão de mundo: ao mesmo tempo em que diagnostica a

decadência da aristocracia tradicional, qualifica positivamente aspectos relativos à vida burguesa ascendente.

A valorização da infância enquanto faixa etária diferenciada é um dos baluartes deste, modelo doméstica. Particulariza-se, primeiramente, a criança como um tipo de indivíduo que merece consideração especial, convertendo-a no eixo com base no qual se organiza a família, cuja responsabilidade maior é permitir que os filhos atinjam a idade adulta de maneira saudável (evitando-se sua morte precoce) e madura (providenciando-se sua formação intelectual). Inéditas na época, tais iniciativas acabaram por se transformar no cotidiano da classe média, razão do convívio harmônico entre pais e filhos e, enfim, fator indispensável para a manutenção de um estilo doméstico de vida.

Em segundo lugar, a infância como *uma* certa etapa etária imobilizada num conceito demarcado veio a ser idealizada. Tratados de pedagogia foram escritos para assegurar sua singularidade, e o recurso à fragilidade biológica do infante o fundamento da diferença em relação ao período adulto. Assim, um fator de ordem fisiológica e transitória determina uma teoria sobre a dependência da criança, o que legitima o estreito vínculo dessa aos mais velhos. Enquanto isto, sua falta de experiência existencial converte-se no sintoma de uma inocência natural que tanto se deve preservar idealmente, sobretudo em ensaios teóricos de cunho científico, como destruir aos poucos, por meio da ação pedagógica predatória, que justifica a necessidade de preparar os pequenos para os duros embates com a realidade.

A infância corporifica, a partir de então, dois sonhos do adulto. Primeiramente, encarna o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem; cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil. A consequência é sua marginalização em relação ao setor da produção, porque exerce uma atividade inútil do ponto de vista econômico (não traz dinheiro para dentro de casa) e, até mesmo, contraproducente (apenas consome). Em segundo lugar, possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os pequenos um jugo inquestionável, que cresce à medida que esses são isolados do processo de produção. Enfim, esse afastamento se legitima pela alegação a noções previamente estabelecidas, relativas à índole frágil e dependente da criança, desmentindo-se o fato de que esta foi tornada incapacitada para a ação devido às circunstâncias ideológicas com que a infância é manipulada.

O círculo se fecha: postula-se a fragilidade natural da criança de acordo com sua situação biológica em formação, em razão disto, é distanciada dos meios produtivos, o que determina sua dependência, acentuada pelo fato de que não vem a ser dotada de um

conhecimento que a ajude a transmutar em trabalho suas habilidades. E esse isolamento é coroado por uma total marginalização, no momento em que se torna condição de permanência da naturalidade infantil e de sua inocência original a ignorância dos fatores que poderiam torná-la socialmente produtiva e, portanto, emancipada.

É, pois, a natureza o âmbito preferencial da criança; não apenas seu hábitat mais adequado, como aquele que abriga o modo mesmo como a infância é concebida, *O Émile*, de Jean-Jacques Rousseau, sintetiza este funcionamento, porque, para preservar a pureza infantil, o autor sugere que seu educando seja afastado da sociedade pelo maior tempo possível. Nessa medida, tal faixa etária corporifica o não-contaminado; da natureza, com o qual se identifica; e, para conservar esta ingenuidade primeira, ou, pelo menos, fazê-la mais duradoura, é necessário intensificar sua improdutividade social.

Nada mais contraditório que essa concepção de infância que o adulto elaborou depois de abandonar tal período. Depurada por um idealismo que ignora as circunstâncias presentes da vida infantil, seu caráter utópico foi apregoado e difundido pelos poetas românticos, que a conceberam como o período por excelência da vida, visto que, pela mesma razão, patentearam tanto a impossibilidade de recuperá-la, quanto à irreversibilidade do tempo²⁴. Enquanto isso, como a criança era ilhada, porque tornada alheia aos meios de produção, e comprimida pelos mais velhos, que assim asseguravam seu prestígio e dominação, foi elaborada uma série de atributos, os quais revestiram a qualificação dos pequenos e reproduziram ideologicamente sua diminuição social: a menoridade, a fragilidade física e moral, a imaturidade intelectual e afetiva. É o que leva todo menino, que vivência diariamente a inferioridade, a querer suplantá-la, e todo adulto a almejar sua recuperação, após fazê-la passar pelo filtro da idealização. Concomitantemente, como descreve Bernard Charlot (1979), a criança é conduzida a identificar-se com essa imagem projetada pelo adulto:

Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. À imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais. O adulto e a sociedade respondem de certa maneira a essas exigências: valorizam-nas, aceitam-nas, recusam-nas e as condenam. Assim, reenviam à criança uma imagem de si mesma, do que ela é ou do que deve ser. A criança define-se assim, ela própria, com referência ao que o adulto e a sociedade esperam dela. (...) A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e

²⁴ A poesia romântica brasileira desta temática, que aparece, por exemplo, nos conhecidos versos de Casemiro de Abreu, de "Meus oito anos".

a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se. (1979)

As instituições encarregadas do atendimento aos jovens projetam e propagam esta imagem da infância. A escola tem nesse processo, uma atuação preponderante, que cabe especificar. Como assume um duplo papel - o de introduzir a criança na vida adulta, mas, ao mesmo tempo, o de protegê-la contra as agressões do mundo exterior -, ela se identifica com as contradições antes expostas, refletindo-as de modo visível. Em primeiro lugar, acentua a divisão entre o indivíduo e a sociedade, ao retirar o aluno da família e da coletividade, encerrando-o numa sala de aula em que tudo contraria a experiência que até então tivera, outra violência sem precedentes. Em vez de uma hierarquia social, vive uma comunidade em que todos são iguais na impotência: perante a autoridade do mestre e, mais adiante, da própria instituição educacional todos estão despojados de qualquer poder. Em vez de um convívio social múltiplo, com pessoas de variada procedência, reúne um grupo homogêneo porque compartilha a mesma idade; e impede que se organize uma vida comunitária, já que todos são obrigados a ficar de costas uns para os outros, de frente apenas para um alvo investido de autoridade - o professor.

O sistema de clausura coroa o processo: a escola fecha suas portas para o mundo exterior e, se o regime de internatos entrou em franca decadência, isto não significa que seu modo de pensar a realidade tenha sido suplantado. O prédio do colégio permanece como um espaço separado da coletividade e, muitas vezes, fechado ou adverso a seus interesses.

As relações da escola com a vida são, portanto, de contrariedade: ela nega o social, para introduzir, em seu lugar, o normativo. Inverte o processo verdadeiro com que o indivíduo vivencia o mundo, de modo que não são discutidos, nem questionados, os conflitos que persistem no plano coletivo; por sua vez, o espaço que se abre é ocupado pelas normas e pelos valores da classe dominante, transmitidos ao estudante. Em outras palavras, é por omitir o social que a escola pode-se converter num dos veículos mais bem-sucedidos da educação burguesa; pois, quando desta ocorrência, torna-se possível a manifestação dos ideais que regem a conduta da camada no poder, evitando-se o eventual questionamento que revelaria sua face mais autêntica. Nesse momento, a educação perde sua inocência, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo jovem para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade.

Não por acaso, foi a burguesia ascendente dos séculos XVIII e XIX a patrocinadora da expansão e aperfeiçoamento do sistema escolar. Tanto é responsável por sua estruturação

claustral, como pela elaboração do conjunto de ideias que justifica a validade da educação e suas principais concepções e atividades - a pedagogia. Com isso, solidifica o processo desencadeado pela valorização da infância e difusão de seu conceito moderno, assim como acentua o caráter diferenciado dela, em sua dependência e fragilidade, o que assegura a posterior necessidade de proteção. Enfim, sonegando o direito de expressão aos menores, capacita-se a transmissão do conhecimento, e seus meios de manifestação segundo a óptica adulta. Por isso, pode postular como imprescindível a posse de um tipo de saber que a criança não tem, o que mais uma vez, garante-lhe a razão e o poder. Desarmada, a criança não reage; e sua impassibilidade é tomada como sinal de aceitação da engrenagem.

Por todos estes aspectos, a escola participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao respeito da norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia, cuja emergência, como se viu, desencadeou os fatos até aqui descritos. A literatura infantil por sua vez é outro dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor. Transmitindo, em geral, um ensinamento conforme a visão adulta de mundo, ela se compromete com padrões que estão em desacordo com os interesses do jovem, “violentando-os” a partir do não reconhecimento, da anulação. Contudo, pode substituir o adulto, até com maior eficiência, quando o leitor não está em aula ou mantém-se desatento às ordens dos mais velhos. Ocupa, pois, a lacuna surgida nas ocasiões em que os maiores não estão autorizados a interferir o que acontece no momento no qual os meninos apelam à fantasia e ao lazer.

Nessa medida, também a obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja pela atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis; seja pela veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma linguística ainda não atingida por seu leitor, devido à falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem. Assim, os fatores estruturais de um texto de ficção – narrador, visão de mundo, linguagem – podem-se converter no meio por intermédio do qual o adulto intervém na realidade imaginária, usando-a para incutir sua ideologia.

Essa situação bastante comum, se examinada a produção especialmente destinada aos garotos, comprova a falta de inocência do gênero. Muitas vezes procurando incorporar a ingenuidade atribuída às crianças, na verdade o disfarce só intensifica o compromisso com uma concepção equivocada e degradante de infância. A máscara cai quando se percebe intenção moralizante e o texto se revela um manual de instruções tomando o lugar da emissão adulta, mas não ocultando o sentido pedagógico.

O problema/violência pode-se agravar quando o livro é introduzido na escola. Porque, nesse caso, as forças se conjugam no projeto de doutrinar os meninos ou então seduzi-los com a imagem que a sociedade quer que assumam — a de seres enfraquecidos e dependentes, cuja alternativa encontra-se na adoção dos valores vigentes, todos solidários ao adulto. Isso é a saída acaba sendo o reforço da dependência, porque aceitar as normas impostas significa corroborar o modelo dentro do qual a criança é manipulada.

A oposição a esse estado pode-se revelar igualmente problemática. Propor a abolição da literatura na escola ou mesmo a abolição da escola representa tão-somente abandonar a criança à sua própria sorte, após tê-la feito adotar a imagem de sua impotência e incapacidade. Em outras palavras, trata-se de doar-lhe um poder sem instrumentalizá-la para seu uso; e, com isso, reforçar o conceito de seu despreparo e inabilitação. Além disso, enquanto instituições, a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem o espaço para a criança refletir sobre sua condição pessoal. Pois, de um modo ou outro, escola e literatura infantil têm sido o que restou para a infância, após o êxito do processo de ilhamento antes descrito. E, se sua dominação procede do gesto soberano do adulto, os fatores de sua emancipação podem derivar de uma nova aliança entre estes dois sujeitos. Gesto de rebeldia que inclui o professor, sua validade provirá do fato de que incorre igualmente na liberação do adulto, comprometido com um processo de dominação que o coloca como ser também passivo, porque jogado num sistema sobre o qual não exerce o controle dos aparelhos vinculados ao poder.

3.2 A ESCOLA, A OBRA E O LEITOR.

Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem. Embora se trate de produções oriundas de necessidades sociais que explicam e legitimam seu funcionamento, sua atuação sobre o recebedor é sempre ativa e dinâmica, de modo que este não permanece indiferente a seus efeitos. Que essa é a meta da educação é fartamente conhecido, enfatizando-se em tal caso sua finalidade conformadora a padrões de existência e pensamento em vigor.

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua

sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

Também a escola tem uma finalidade sintetizadora, transformando a realidade viva nas distintas disciplinas áreas de conhecimento apresentadas ao estudante. O peculiar, neste caso, é que, durante o processo de síntese, ocorrem inversões que maculam seu objetivo cognitivo. Assim, interrompem-se ou atenuam-se os vínculos com a vida atual e é intensificado o enclausuramento da criança, porque, convertida em aluno, ela se isola ainda mais da sociedade e se introduz num meio sobre o qual igualmente não exerce nenhum poder. Dessa maneira, embora compartilhem uma função, literatura e escola não se identificam bem que este tenha sido o pretexto para justificar o uso da obra de arte ficcional em sala de aula com intuito única mente pedagógico; aproxima, porém, os dois setores. E, se isso já representou a sujeição da arte ao ensino, pode-se investigar as possibilidades que oferece o oposto deste modelo, no qual a didática se submete às virtualidades cognitivas do texto literário. Noutra formulação, é o último que poderá romper as barreiras entre a escola e a coletividade, reintroduzindo o estudante no presente e fazendo que ele exerça um papel ativo no processo de transferência.

Tal decisão por uma mudança de rumos implica algumas opções por parte do professor, delimitadas estas, de um lado, pela escolha do texto e, de outro, pela adequação deste último ao leitor. Dessa maneira, as fronteiras se estendem da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento da leitura.

A seleção dos textos advém da aplicação de critérios de discriminação. O professor que se vale do livro para a veiculação de regras gramaticais ou normas de obediência e bom comportamento oscilará da obra escrita de acordo com um padrão culto, mas adulto, àquela criação que tem índole edificante. Todavia, é necessário que o valor por excelência a guiar esta seleção se relacione à qualidade estética, porquanto a literatura infantil atinge o estatuto de arte literária e se distancia de sua origem comprometida com a pedagogia, quando apresenta textos de valor artístico a seus pequenos leitores; e não é porque estes ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária menor.

Assim, os critérios que permitem o discernimento entre o bom e o mau texto para crianças não destoam daqueles que distinguem a qualidade de qualquer outra modalidade de criação literária. Seu aspecto inovador merece destaque, na medida em que é o ponto de partida para a revelação de uma visão original da realidade, atraindo seu beneficiário para o mundo com o qual convivía diariamente, mas que desconhecia. Nesse sentido, o índice de

renovação de uma obra ficcional está na razão direta de sua oferta de conhecimento de uma circunstância da qual, de algum modo, o leitor faz parte. Da coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual emerge a relação entre a obra e o leitor. Pois, quanto mais este demanda uma consciência do real e um posicionamento perante ele, tanto maior é o subsídio que o livro de ficção tem a lhe oferecer, se for capaz de sintetizar, de modo virtual, o todo da sociedade. A criança é um indivíduo que se ressenete dessa abertura de horizontes, consequência da situação claustal a que foi lançada.

Em vista disso, a grande carência dela é o conhecimento de si mesma e do ambiente no qual vive, que é primordialmente o da família, depois o espaço circundante e, por fim, a história e a vida social. O que a ficção lhe outorga é uma visão de mundo que ocupa as lacunas resultantes de sua restrita experiência existencial, por meio de sua linguagem simbólica. Logo, não se trata de privilegiar um gênero ou uma espécie em detrimento de outras, uma vez que os problemas peculiares necessitam ser examinados à luz dos resultados alcançados por escritor; e sim de admitir que, seja pelo conto de fadas, pela reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas, ou pelo relato de aventuras, o leitor reconhece o contorno no qual está inserido e com o qual compartilha lucros e perdas.

O convívio com o texto, o que implica alargamento de horizontes, se o último preencher o requisito relativo à qualidade literária dimensiona sua adequação ao leitor. Portanto, não se trata de dar relevância a obras que justifiquem a condição da criança em sua marginalidade ou compensem sua inferioridade social pela elevação moral ou caráter exemplar do herói mirim. Pois aquelas se afastam do modelo edificante que dá prioridade à emissão adulta, igualmente se integram a um protótipo pedagógico, uma vez que, de algum modo, uma lição é dirigida a seu destinatário. Com efeito, a adequação se situa num nível superior: diz respeito ao grau de abertura para a realidade vivenciada pelo recebedor do texto, seja ela de natureza íntima ou social.

Supondo esse processo um intercâmbio cognitivo entre o texto e o leitor, verifica-se que está implicado aí o fenômeno da leitura enquanto tal. Esta não representa a absorção de uma certa mensagem, mas antes uma convivência particular com o mundo criado pelo imaginário. A obra de arte literária não se reduz a determinado conteúdo reificado, mas depende da assimilação individual da realidade que recria.

A atividade com a literatura infantil — e, por extensão, com todo o tipo de obra de arte ficcional - desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister dar relevância ao processo de compreensão, complementar à recepção, na medida em que não apenas evidencia

a captação de um sentido, mas as relações que existem entre essa significação e a situação atual e histórica do leitor.

Portanto, não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional.

É a partir daí que se pode falar de leitor crítico. A denominação, quando aplicada à criança, parece exorbitante. Priva-se a criança de uma interação com o meio social e, posteriormente, ela é considerada incapaz de assumir uma postura inquiridora. Todavia, se o livro fornece condições para essa compreensão - de seu mundo interior, num primeiro momento, como propõe Bruno Bettelheim (2007) do real circundante, transcendendo o âmbito familiar —, ele também proporciona a seu destinatário um lastro com base no qual se funda uma concepção autônoma e, portanto, crítica da vida exterior.

A literatura infantil, nessa medida, é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. Com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura - a de "conhecimento do mundo e do ser", como sugere Antônio Cândido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor. E vai mais além - propicia os elementos para uma emancipação pessoal, o que é a finalidade implícita do próprio saber. Integrando-se a esse projeto liberador, a escola rompe suas limitações, inerentes à situação com a qual se comprometeu em sua gênese. É essa possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferta à educação. Aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem comportado, ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional.

A justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e, de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta.

3.3. LITERATURA E EDUCAÇÃO

Pois bem, fui reprovado na primeira série da escola. Foi assim: minha professora, numa das aulas, contava uma história em que um menino entrava numa floresta e via uma árvore de Natal. Interrompi a professora para dizer que a árvore que o menino viu poderia ser diferente. Uma tipo mangueira: frondosa, cheia de galhos e folhas e aquelas mangas penduradas.

A professora não gostou da interrupção e ordenou que eu ficasse quieto. Reiniciou a história, repetindo o mesmo gesto da árvore. Eu a interrompi novamente e perguntei se não poderia ser um cajueiro, com os galhos compridos, torcidos, folhas graúdas e frutos coloridos com castanhas nas pontas. Precisava ver minha professora. Ficou muito zangada. Parou de contar a história e disse muitas e boas para mim. Ali, na sala, na frente de todos. Disse que minha mãe não me dava educação. Que eu devia apanhar um pouco para aprender a respeitar os mais velhos e coisa e tal. Eu, que andava com a autoestima lá em cima, perdi o rebolado. Baixei a bola e não me encontrei mais naquele ano da primeira série da escola.

Reprovado, humilhado, não sabia o que dizer. Minha mãe zangou-se com a professora. Meu pai disse que não tinha importância, foi à escola e falou para a professora: 'Quem atrofia gestos atrofia mentes. Quem atrofia palavras atrofia corações!' (Gregório Filho, 2000, p. 18).

A literatura para a criança transforma-se num meio de acesso ao real, o livro infantil escorrega livremente da realidade para o maravilhoso. E é a partir deste embate real versus imaginário que a criança elabora seus conflitos internos e se “constrói”, um importante requisito no processo de subjetivação, perspectiva que adotamos. Afinal, tratar a leitura como um meio pedagógico de instrução moralizante, é uma violência com o outro, é ignorar a escritura (no sentido barthesiano do termo), ou seja, que a cada leitura ou outro se “reescreve” se “reconhece” ²⁵.

Ler sempre significou uma relação de troca com o universo, pois à medida que nos tornamos leitores, também nos tornamos capazes de ressignificar a realidade de maneira mais inteira, ampla e reflexiva.

O literário tem o poder de captura por revelar intimamente o cerne da alma humana. Fala do que aprisiona e liberta. Metaforiza imagens do cotidiano banal e factual para revelar-se no não dito, naquilo possível de ser e pulsar nas entrelinhas do texto. Vai ser justamente entre uma palavra e outra, no vazio instituído pela letra que cai, pela palavra transformada, que a leitura vai alcançar sua dimensão própria e singular, identificada com o sujeito leitor.

O texto literário não somente é uma metáfora do real, mas também do existir presentificado pela linguagem, por isso transgride, rompe, revela, multiplica e ressignifica.

O homem é sujeito constituído pela incompletude e sua linguagem é significativa disso, assim é em potencial um transgressor. Transgredindo o que é da ordem da natureza,

²⁵ Convoquemos a figura do leitor, é este que possibilita que o texto diga através dele, o texto diz na medida em que é lido. Isso nos faz pensar a leitura como relançamento da escrita. A escrita nos abre caminhos para o conhecimento, quando isto acontece, convida-nos a dizer sobre o lido, condição para o surgimento da escritura, à partir dos lidos. Como diz S. Freud numa carta a seu amigo W. Fliess, trata-se de encontrar as palavras para muita coisa que permanece muda em mim.

entra no simbólico e transforma-se no ser da cultura, *homo-sapiens*. Cria mitos e símbolos, conta-se e torna-se protagonista da própria história. Contando-se de várias formas, realiza sua principal transgressão por meio de sua estruturação como ser da linguagem, porque do desejo. Aquele irrealizável, impossível de plenitude.

O ser humano é em essência pleno de faltas, isso faz parte da sua complexa natureza, mas também é isso que o impulsiona para construir. É na perspectiva do que lhe falta que se lança na conquista do outro. Evidentemente, que a sua condição lacunar vai caracterizá-lo como ser incompleto, sempre em busca de um estado de plenitude perdido. A arte é, provavelmente, a maior representação dessa condição lacunar, como também a possibilidade para reatualização de um sentimento de preenchimento do vazio imposto pela falta fundante que dá origem ao homem como sujeito do desejo.

De acordo com Melanie Klein, psicanalista inglesa que se dedicou ao estudo da Psicanálise Infantil, o sentido da vida para alguém vai ser traçado desde os primeiros sopros de vida, quando ainda a única linguagem entendida é a do afeto. O que se tem visto e comprovado é que crianças sensibilizadas desde cedo para o universo da linguagem, como também para a utilização da capacidade simbólica, se tornam pessoas com um sentido de vida verdadeiro, ou seja, capazes de ter para o mundo um olhar de doação, generosidade e transformação. Essa deve ser uma das metas do professor quando trabalha um texto ou um livro.

Acreditamos que a criança vai ser/ter o "para sempre", mesmo que na fase adulta esteja adormecido, ou melhor, sub-rogado ainda dessa forma vai ser determinante para a maioria das nossas atitudes e comportamentos. Assim, se desejamos formar leitores de mundo, pessoas mais conscientes e integradas aos projetos sociais e culturais, é necessário que se pense na criança, como sendo "o pai do homem", ou seja, no momento inaugural de cada pessoa dentro daquilo que a singulariza e diversifica.

O professor deverá ter em mente que Literatura (desde que não seja tomada como *educação moralizante* abordada no início do capítulo trajetórias da literatura na educação) deve servir como ponto mágico do longo percurso a ser realizado por cada um de nós, das histórias de vida que vão se entrecruzar com as histórias coletivas e contar/narrar a história da humanidade.

Assim, falar do homem é abordá-lo na sua dimensão máxima de permanência no mundo, de como ressignifica a sua existência e na forma pela qual produz sentido para si e para o outro. Por isso, se queremos conhecer, escavar e dimensionar o nosso ser-estar no mundo, precisamos contemplar o esplendor e o horror que habitam nosso universo.

Portanto, percorrer os segredos da dor e do amor pode nos fazer chegar mais perto de uma compreensão afetiva do nosso estado de plenitude e precariedade, assim do vir-a-ser que preenche cada individualidade.

Falar da dimensão da dor e do amor como conteúdo norteador do simbólico emergente nos contos de fadas, por exemplo, é, de certa maneira, a tentativa de revelar impulsos de vida/morte presentes na arte literária. A dor pode ser vista como condição para a travessia e para o verdadeiro fim de toda procura humana que é o amor.

A história do homem se faz com base no surgimento do conflito, imposto pela falta determinante de todo sujeito, e da sua superação. A situação humana é sempre pontuada pela tentativa de realização absoluta e encontro cosmogônico, portanto religante.

Todas as narrativas, desde gestos e sons guturais até a mais sublime prosa poética, contam e relatam o desejo humano de plenitude, de busca por um bem maior, da luta entre o bem e o mal, da superação da dor pelo amor.

Pelo viés da Literatura temos possibilidade de tocar em dois pontos fundamentais que compõem a cena da história do homem, a dor e o amor e suas representações, pois todas as narrativas contam e perguntam dos infinitos mistérios que constituem a alma e a vida do homem.

O professor deve saber que a Literatura pode ser para a criança o espaço fantástico para a expansão do seu ser, exercício pleno da sua capacidade simbólica, visto trabalhar diretamente com elementos do imaginário, do maravilhoso e do poético. É pela presença do elemento fantástico que a imaginação adquire vida. Desta forma ampliará o universo mágico, transreal da criança para que esta se torne um adulto mais criativo, integrado e feliz.

3.4 LEITURA E ESCRITA: O CRIADOR E O CRIANÇA

Sabemos que pais, professores, bibliotecários e outros querem criar nos pequenos o hábito de ler, justamente por terem consciência que a literatura é uma forma de enriquecimento, capaz de tornar o indivíduo crítico e criativo, interpretante e habilitado a inferir a realidade que o circunda. Porém, essa ideia de que a leitura de literatura fará bem a criança ou ao jovem leva-os a obrigá-los a ler, fazendo com que tais crianças e jovens sintam-se coagidos ao terem que se submeter a uma avaliação e que tenham ser punidos se não cumprirem as regras do jogo que eles não definiram e nem entenderam. Pensamos, portanto, que o grande problema de se tentar criar o hábito da leitura a partir da literatura está no engano de perspectiva ao lidar com a obra literária. Lida-se na escola ou na família com a

palavra arte (literatura) como se fosse palavra-informação, ou seja, trabalha-se a literatura do mesmo modo que se trabalha matemática. No entanto, nesta área da arte, área apreciativa, é impossível precisar o resultado como nas outras áreas de conhecimento, devendo interessar, portanto mais o processo, a vivência, do que o produto propriamente dito.

Essa imposição da leitura para o aluno distancia-o do texto literário causando estranhamento, um trauma, tornando a relação do indivíduo com o texto um problema de aprendizagem que trará consequências futuras, o antes familiar agora estranho (Freud, 1919). Posto isto, pretendemos buscar uma possibilidade de minimizar este problema através de um trabalho com o estético, o literário a partir do lúdico, propondo atividades que tornem o livro uma fonte de prazer e enriquecimento.

Roland Barthes (1988) afirmou que o verbo escrever podia ter diferentes significados. Quando quem escreve é um escritor, trata-se de um verbo intransitivo: escreve pelo prazer de escrever, e as palavras utilizadas têm mais peso do que a informação contida no texto literário. Quando quem escreve não é um escritor, o verbo passa a ser transitivo, e o que importa são os dados transmitidos, nesse caso, Barthes fala das *pessoas que escrevem*.

Se os alunos tornarem-se ativos no *fazer literário*, e se alguns tornarem-se escritores graças à intervenção escolar, a missão do professor estaria cumprida com lucro. Acreditamos que os professores devem propiciar o encontro adequado entre as crianças e o texto; utilizando os textos como obras de arte e não como forma de instrução moralizante. Apresentando-os como forma de exercitar a imaginação, como um espaço de criação utilizado pelo autor e que também poderá ser utilizado da mesma forma por eles. O escrever/ler como realização e não coação/imposição.

Sabemos que formar escritores é uma tarefa árdua e difícil, no entanto, é dever indubitável da escola que todos egressem de suas aulas sejam “pessoas que escrevem e leem”, isto é, quando necessário possam valer-se da escrita e da leitura com adequação, tranquilidade e autonomia, e que saibam que podem utilizar-se delas explorar o viver imaginativo proporcionado pela linguagem, objeto da literatura, responsável pela entrada no universo do simbólico, e que é a partir desta entrada que estabelecemos nossa relação com o mundo. Neste sentido, a literatura torna-se parte de nosso pensamento e expressão cotidianos e nos ajuda a moldar nossas vidas a partir do momento que projetamo-nos nos seus mais diversos universos, a partir da *mímesis*, pois além de construir o mundo infantil da imaginação (centrado no brincar) também contribui para a edificação do mundo adulto (centrado agora no fantasiar). A questão da *mímesis* para a teoria aristotélica da arte poética é conceito fundamental, mas, que relevância dá Aristóteles, entretanto, à *mímesis* no âmbito do ser

humano? O estagirita diz que o “imitar é congênito no homem” (ARISTÓTELES, 1997, p. 21). Há na espécie humana a tendência natural para o imitar: isto o distingue de outros seres da natureza, pois entre todos os outros ele consegue aprender a partir da representação, e não apenas da concretude/realidade/experiência.

E, com certeza, não é impondo a leitura que formaremos pessoas com essas capacidades. Como já mencionamos a leitura, que é desejante, tem que atender as “necessidades” das crianças, não só no aspecto formativo/objetivo, mas também, e principalmente, no subjetivo, ela precisa estar integrada com a realidade do aluno e acima de tudo produzir sentido.

Realizamos dois cursos de extensão sobre a arte de contar histórias e sua importância nos processos de subjetivação, sob uma perspectiva psicanalítica, e durante estas atividades, percebemos através da fala das professoras que as crianças, depois da leitura deles, queriam materializá-la, ou seja, pediram para ver o livro, se ele existia na biblioteca. Com isso nosso olhar voltou-se para a importância do contar histórias, também na aproximação do livro. Dedicaremos um capítulo para a análise de um dos cursos, a partir das atividades das professoras que estão nos anexos.

Discutiremos mais adiante a importância da produção de sentido e os processos de subjetivação no ato de narrar/ler.

Agora nos focaremos acerca do *fazer literário* anteriormente citado. Intentamos que o aluno torne-se ativo no *fazer literário*, criando um ponto de identificação entre ele e a obra, porque trabalhar com o lúdico é trabalhar com a imaginação, portanto é trabalhar dentro do universo do fazer artístico, do criar, o que implica tornar-se agente (autor); afinal, a palavra *criar* está embutida na palavra criança, é um pressuposto, pois *para ser criança é necessário criar*. Este espaço é chamado por Winnicott de área intermediária de experimentação — para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa —, área esta incontestada quanto a pertencer a realidade externa ou interna (compartilhada), constituinte maior da experiência através da vida e conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes (inclusive à literatura), à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador.

É este viver imaginativo que intencionamos proporcionar aos alunos com a literatura apresentada a partir do lúdico aproveitando-se da sua própria *ludicidade*, entendido aqui no sentido de *imaginação*, tendo em mente que lúdico só se dá em liberdade, conforme estudiosos da antropologia, da linguagem e da educação dizem do trabalho criativo. Sua natureza é livre, só ocorre como atividade voluntária. Se imposta, deixa de ser jogo (Huizinga, 1951; Piaget, 1964/1990; Kishimoto, 2001; De Masi, 2000).

Há também ideias de Freud e Winnicott sobre dinâmica psíquica e elaboração simbólica pela linguagem e pelo brincar que elencaremos oportunamente. Além do lúdico como imaginação, abordaremos também o lúdico como jogo no ensino da literatura, para o desenvolvimento interpretativo.

Além de estar ligado ao viver imaginativo, o lúdico e a literatura estão também ligados ao prazer. Recordemo-nos como se dá a realização do desejo por Freud: em um primeiro momento, o desejo dá-se pelo princípio do prazer (a cessação do desprazer), maior sob o comando do processo primário, e sob os ditames da identidade de percepção. Em um segundo momento, o desejo realiza-se pela dialética de dois princípios: o princípio do prazer (obtido pela repetição do conhecido), de função conservadora, parte integrante das pulsões de vida (Eros) e morte (Thanatos); e o princípio da repetição automática (produzido pela compulsão à repetição), de função transformadora a partir da ruptura, até que o desprazer seja dirimido. Um exemplo significativo deste último é quando a criança pede que repitamos a mesma história incessantemente. Como afirma-nos Freud na sua obra *Além do princípio do prazer*.

Posteriormente, esse traço de caráter desaparece. Se um chiste é escutado pela segunda vez, quase não produz efeito; uma produção teatral jamais cria, da segunda vez, uma impressão tão grande como da primeira; na verdade, é quase impossível persuadir um adulto que gostou muito de ler um livro, a relê-lo imediatamente. A novidade é sempre a condição do deleite, mas as crianças nunca se cansam de pedir a um adulto que repita um jogo que lhes ensinou ou que com elas jogou, até ele ficar exausto demais para prosseguir. E, se contarmos a uma criança uma linda história, ela insistirá em ouvi-la repetidas vezes, de preferência a escutar uma nova, e sem remorsos estipulará que a repetição seja idêntica, corrigindo quaisquer alterações de que o narrador tenha a culpa, embora, na realidade, estas possam ter sido efetuadas na esperança de obter uma nova aprovação. Nada disso contradiz o princípio de prazer: a repetição, a reexperiência de algo idêntico, é claramente, em si mesma, uma fonte de prazer (FREUD, 1920, p. 46).

Retomemos as ideias de Freud e Winnicott sobre dinâmica psíquica e elaboração simbólica pela linguagem e pelo brincar: ao brincar, a criança adequa-se ao jogo e isto envolve compreender e adotar as regras do grupo. Dessa forma, o jogo converte-se em algo como um treino para a criança poder elaborar e superar as regras da sociedade (dinâmica das pulsões de vida e de morte). Ao invés de submeter-se passivamente às convenções sociais e por ela guiar-se (o que redundaria em timidez, conformismo, insegurança e embotamento intelectual), a criança encontra uma opção ativa através do jogo lúdico. Adequa-se às regras para poder participar, mas enquanto exercita tal *faz de conta* a criança de fato descobre soluções novas e nisso encontra o prazer. Por isso a criança repete o jogo, a brincadeira, a canção até que o desprazer cesse. Assim, o lúdico acede ao mundo imaginário, mas simultaneamente apoia-se em regras, mesmo que de um pequeno grupo ou próprias ao sujeito.

Daí constituir-se em oportunidade de elaboração psíquica: as representações aproximam e distanciam o sujeito da realidade para melhor compreendê-la e superá-la.

O jogo lúdico dá-se, portanto, nem dentro (interioridade discutível) nem fora (mundo externo), mas sim no espaço intermediário ou transicional (Winnicott, 1951), espaço infinito de separação entre o sujeito e sua fonte primitiva de prazer, espaço que também infinitamente será ocupado pela criação (arte, pensamento, humor, ciência). Esta é a importância do lúdico: ele não se desvanece com a brincadeira que termina, mas constitui-se para o sujeito (criança ou não) como a história de si que o próprio sujeito escreve. Isto é, imprime-se em sua experiência (do *eu sou*). É o que lhe dá a sensação verdadeira de ser, de *self* (Winnicott, 1957; 1971; 1972).

A realidade impõe à criança muitas frustrações e tanto o lúdico do jogo quanto o da alfabetização (entendida aqui também como um jogo) permite elaborar soluções de compromisso que possam acomodar as exigências da realidade às do desejo (que para a Psicanálise é sempre inconsciente). De tal modo a criança supera os ditames limitadores da realidade com a incursão de soluções dadas pelo lúdico enquanto elaboração simbólica. O brincar é a atividade mais séria que a criança realiza, mas não se brinca sem senso de humor ou quando este falta ao interlocutor - mesmo sendo o terapeuta/analista (Winnicott 1975: 61).

O brincar constitui o sagrado pelo profano, pois sua marca é atingir o inatingível. O sagrado é tantalizante, forja o UNO; enquanto, o lúdico, a arte recorrem ao profano para produzir o diverso, o múltiplo, o vário. Seu instrumento é a i-reverência, a não reverência, virar esta do avesso. O lúdico *profana* o sagrado pela irreverência, no melhor sentido de profanar: sacrifica-se o sacrificado. É, portanto denegação: enquanto nega, afirma, comemora (Freud, 1925b) como nos ritos tribais. Assim, o brincar/ler é uma via de mão dupla, conforme concepção freudiana do estranho, é uma *convivência* com o duplo que se dá na linguagem, ao mesmo tempo em que o leitor lê/está sendo lido, à medida que o texto é narrado, o narrador apropria-se do texto, com isso torna-se *dono do texto*, ou seja, a voz do contador se transformar na voz do narrador, o narrador é criação da pessoa, a escrita é já “ficção de uma voz” (GOTLIB, 2006, p. 13-14) .

Aquela operação de denegação do sagrado pelo profano (no lúdico, na arte) é a um só e mesmo tempo psíquica e linguística, e marca a saída do sagrado. O profano o dialetiza, humaniza-o. Pois a característica do profano é desconstruir a reverência, a totalização tantalizante, a onipotência fálica. Devolve-nos à não onipotência, à fragilidade corajosa do humano em permanente busca – se não se tornou antes um *abúlico*, como bem prognosticou William Blake (1789) no *Matrimonio do céu e do inferno*.

O que a criança mais gosta de fazer é brincar ou *jogar*. “Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrada?” (FREUD, 1908[1907], p. 135).

A criança, quando ela adentra no mundo do *Era uma vez*, ela toma esse mundo como real, e o leva a sério e coloca emoção neste brincar, apesar de tudo ela é capaz de distingui-lo perfeitamente da realidade, e liga seu mundo da imaginação com as coisas tangíveis do mundo real. O escritor faz o mesmo que a criança: “Cria um mundo de fantasia que ele leva muito a sério, isto é, no qual investe uma grande quantidade de emoção, enquanto mantém uma separação nítida entre o mesmo e a realidade. A linguagem preservou essa relação entre o brincar infantil e a criação poética”. (FREUD, 1908[1907], 135-136).

Enfim, exercitando o *faz de conta* a criança descobre soluções novas para seus dramas existenciais. Assim, encontra o prazer — aqui no sentido freudiano —, que permite que extrapole o universo concreto que a rodeia e adentre no universo do imaginário e do simbólico. A literatura é espaço para se ampliar o mundo simbólico no imaginário e o imaginário é o espaço em que a realidade textual se faz aparecer pela linguagem, mas que também é a própria linguagem e se dá não na interioridade (o dentro) e nem fora (mundo externo), mas no espaço intermediário entre os dois que, portanto, será ocupado infinitamente pelo ato de criar. É a partir deste pressuposto, da relação entre o criar do escritor (*criador*) e o brincar da criança, que se pode aproximar a criança/aluno do *fazer literário*, criando um ponto de identificação entre ele e a obra, pois trabalhar com a imaginação/lúdico é trabalhar dentro do universo do fazer artístico, do criar, o que implica tornar-se agente, tornar-se *sujeito*; afinal a palavra *criar* é inseparável da palavra *criança*, pois *para ser criança é necessário criar*, ou seja: *criançar*.

4. TECENDO COM OS FIOS DA VIDA: UMA PRÁTICA DOCENTE

Vida e palavra: matérias-primas do trabalho estético do escritor e do leitor, regada sempre pela imaginação. E a imaginação é a mãe da utopia. E o rebento da utopia é a revolução. E o rebento da revolução, bisneto da imaginação, é a liberdade.

(SILVA, Literatura e Pedagogia)

Neste capítulo partirei de minha experiência docente e história pessoal para tecer considerações no que tange a atual prática docente de uma maneira geral, para isso considerarei cursos ministrados para professores e posteriormente sobre a minha prática pedagógica propriamente dita, como professora de ciclo II, 4º. e 5º. anos.

Uma das coisas que mais me decepcionaram na minha prática pedagógica foi, ainda encontrar alguns professores descomprometidos com a educação dos seus alunos, exercendo a profissão por obrigação e colocando-se inalcançável para os alunos. Há ainda uns poucos outros um tanto menos inflexíveis, entretanto ainda resistentes a mudanças ou a outras perspectivas teóricas. Essa abordagem me fez lembrar um livro que peguei na mão certo dia numa livraria que ainda lerei, intitulado como **Professores e professauros**, de Celso Antunes, de modo que, mesmo sem conhecer seu conteúdo, tomarei emprestado o termo *professauros* e o utilizarei para referir-me a esta classe descendente (espero que cada vez mais ela descenda) de professores com conduta conservadora/tradicionalista e estão fechados a novas perspectivas.

A educação sempre se preocupou muito com a parte cognitiva em detrimento do desejo como já havia constatado Piaget: [...] virá um dia em que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise serão obrigadas a se fundir numa teoria geral que melhorará as duas, corrigindo-as uma e outra [...] (PIAGET, 1971, p. 41-42). Um exemplo clássico é a preocupação se a criança está na fase pré-silábica, fase silábica, silábica alfabética ou alfabética, que ainda tem uma especificidade, o valor. Sim, a preocupação com o valor sonoro é primordial, é preciso saber se ela está com ou sem valor sonoro. Pois bem, neste contexto podemos notar a importância outorgada ao som; de sorte que, não nos parece um contra-senso tal outorga sonora na aquisição da escrita diante da rejeição do valor sonoro das palavras ao se narrar uma história? Relegar este, que abstrai o valor sonoro das palavras, que é instaurado pelo narrador primordial, na construção da imagem, ou seja, no mundo da imaginação. Saussure há muito já discorreu sobre esse valor sonoro das palavras, cabe ainda alegar ignorância? Infelizmente sim! Nesta minha curta trajetória de magistério, deparei-me com vários tipos de professores, aqueles que alegam ignorância por conveniência, ou seja, se

autodenomina ignorante porque está enraizado a teorias ultrapassadas, e este posicionamento é confortável e conveniente. Mas em contraponto, e para o bem geral da educação, há aqueles que realmente desconhecem o poder da palavra, essa importância do valor sonoro das histórias trazidas pelo narrador primordial, e isto poderemos notar na breve análise que farei mais adiante sobre o curso “Tecendo com os fios da vida”. E os outros tipos de professores? É melhor deixarmos em suspenso, pois o que nos importa não são os professores, afinal estes pouco se importam com a educação dos seus alunos e esquecem que a fala pressupõe a escrita e ignora os recursos disponíveis para esta passagem da vida tão importante, a da fala para a escrita, um degrau a mais no processo de humanização. Dedico nosso discurrir aos professores que desconhecem e procuram conhecer qual forma seja, mas procuram pelo conhecimento, a eles os louros, pois o fato de procurarem o conhecimento já os torna vencedores e abençoados e privilegiados seus alunos. A vocês todo meu respeito e reverência!

Como se pode esquecer que a fala pressupõe a escrita na hora de trabalhar com as histórias? Foucault nos traz à luz, quando diz que existe nas sociedades uma espécie de desnivelamento entre os discursos àqueles que “se dizem” e “os que são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer”, discorro que o primeiro é o mais fácil de utilizar-se, pois não há um comprometimento, não envolve mudanças, não é trabalhoso, “pensar dói”, e tudo que pode nos conduzir a reflexões, e fazer com que olhemos para nós mesmos, o que não é agradável, nestes termos portanto mais fácil utilizar-se de um discurso descomprometido, exatamente o dos professores, acomodados. No caso do segundo, “os que são ditos...” o discurso origina atos novos que conduzem a retomadas, transformações e um posicionar-se, atitudes estas nas quais muitos professores não querem implicar-se; dentre esses discursos estão os textos literários. Se pensarmos pela perspectiva deste francês, de quem domina o discurso detém o poder, chegamos a seguinte pergunta, qual desses professores que quer dar poder aos alunos? Um professor dar a palavra aos seus alunos suscitará questionamentos, posicionamentos destes, dessa forma o professor é obrigado a dividir o poder, é neste momento que ocorre a interdição. Observemos um excerto do discurso de Foucault:

[...] suponho em que toda a sociedade toda produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, conhecemos é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo [...] (FOUCAULT, 2006, p. 8-9).

Diante deste panorama ressalta-se, por conseguinte, explicitamente ou não, o pouco espaço existente para o aparecimento do sujeito da argumentação, da negociação ou da demanda, esmagado pela arbitrariedade dos poderosos (professores) que se negam ao diálogo. Contudo a preocupação que suscita é quanto à capacidade da instituição escolar de transmitir conhecimentos básicos, que muitas vezes se prende a uma educação moralizante²⁶, herança da “era vitoriana”, e de dar uma formação moral ou ética que conduza à autonomia pessoal. Isto posto, voltamo-nos ao trabalho dos professores em relação à leitura, ou seja, na imposição de leitura de livros “politicamente corretos”, ou até mesmo na sua seleção para as contações de histórias, que desconhecem ou desconsideram a importância da utilização da contação de histórias e da escolha de determinados livros para leitura, no desenvolvimento dos processos de subjetivação da criança em idade escolar e nas estratégias de ensino-aprendizagem para leitura e escrita.

O professor com essa atitude de interdição causa uma morte simbólica, a qual exclui e domina por meio da linguagem. A nossa sorte é que temos muitos professores que não bebem desta água do interditado. De certa forma violência sutil impregnada no cotidiano escolar, relacionada a saberes que, em sua maior parte, são invisíveis e desconhecidos, praticada de forma que aparentemente não afetam o cognitivo. Para Bourdieu, o símbolo é, por excelência, instrumento de integração social, pois cria a possibilidade de consenso sobre o sentido do mundo. Enquanto instrumento estruturado e estruturante de comunicação e de conhecimento, os símbolos, constituídos em sistemas simbólicos, são fundamentais para o exercício da dominação na medida em que são “[...] instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra [...] contribuindo assim, [...] para a domesticação dos dominados.” (1989, p. 11). Diante disso, nada melhor e mais cômodo aos professores do que uma literatura moralizante, ou, “politicamente correta” que nos acompanha desde o século XIX.

Muitos professores atuam corroborando para esta domesticação à medida que vislumbram os alunos como seres fragmentados ensinando conteúdos separadamente, dividindo suas aulas em componentes curriculares, desconsiderando a interligação/relação entre as disciplinas, ou seja, dividindo o indivisível, tratando como díspares disciplinas que não as são, e ainda há quem pergunte - Porque muitas crianças e adolescentes submetidos à educação formal não conseguem aprender? – O ser humano é um todo, com cognição e desejos, o que não deve ser desconsiderado em educação. Entendemos que o humano situa-se

²⁶ Abordada com maior especificidade no capítulo anterior: Trajeto da literatura na educação.

como um dever, pois a construção do “self” é tarefa permanente, ponto de extrema importância que é desconsiderado na educação formal; posição esta que deve ser revista o quanto antes, uma vez que vivemos num mundo no qual os conflitos internos estão cada vez mais presentes, e principalmente, devido ao acesso a tecnologias que ainda nem chegaram à maioria das escolas. Neste aspecto, o que produz sentido para eles está fora da escola, que, contudo acaba perdendo o sentido. Isto constatei numa experiências vividas em sala de aula, relatarei a seguir uma delas com um aluno de 10 anos, numa das rodas de conversa que faço com minhas salas, nas quais eles podem falar sobre o que quiserem e o assunto é colocado para ser discutido por todos:

— *Professora a escola é a única droga que não vicia!* — *nesta hora a sala entrou em ebulição, todos se entreolharam, e começaram a expressar-se com gestos, posturas e falas, a espera da reação da professora.*

— *É Narciso? Porque você acha isso? Eu discordo, mas gostaria que explicasse porque você acha isso da escola!* — *neste momento eu sabia que poderia ouvir as coisas mais absurdas do mundo, mas me arrisquei e fiz esta colocação, dando-lhe a palavra, afinal esta tem o poder de cura, o poder matar e de fazer viver, e sempre tento utilizá-la como função terapêutica, uma vez que a fala é o tampão da angústia, e nesse caso era a angústia de Narciso e certamente a de muitos alunos.*

— *Ah! Professora não tem sentido eu vir aqui na escola pra aprender essas coisas: história, geografia, ah! tudo isso aí.* — *Silêncio total, até as moscas pararam para prestar atenção em como essa conversa terminaria.*

— *Ah! Narciso, mas nem com uma professora “linda e feliz como eu”, que adora estar com vocês? Espelho, espelho meu, existe professora mais linda e feliz que eu?* — *fiz isto olhando para um pequeno espelho que estava em minha mão* — *Eu já te contei meu segredo não é? Na verdade eu sou a branca de neve disfarçada de professora, é que no meu reino, quando acabou minha história, acabaram também as aventuras, então resolvi vir para o mundo de vocês, mas disfarçada de professora!* — *eu via nos olhos de cada aluno fascinação, surpresa, a vontade rir, a incerteza de alguns, que depois perguntaram, se era verdade o que eu dizia.*

Narciso sorriu pra mim e entrou na brincadeira:

— *Então Branca de neve...*

— *Psiu! Fala baixo, você não sabe que não é permitido princesas no mundo real? Se alguém escutar minha identidade será revelada e o portal de entrada para esse mundo será fechado*

para sempre. Vocês não sabem que se isso acontecer o mundo da fantasia acabará e ninguém mais poderá brincar de faz de conta?

— Então professora, eu acho que não tem sentido eu vir na escola porque tudo que você dá aqui dessas coisas de história, geografia, ciências eu encontro na internet, é só eu pesquisar, e vem rapidinho. Pra que vim na escola pra ver coisas que se eu quiser saber, é só ir lá no computador e pronto!

Nessa hora percebi que não havia contra-argumento, o único argumento que eu poderia usar era que na escola ele aprende a interpretar para fazer uso destas informações, mas com ele seria inútil, pois já o fazia com maestria. Ele tinha razão. Um outro aluno acrescentou:

— É professora, a gente sabe que tem tudo na internet, então se a gente for precisar de algum desses ou quiser saber sobre algum deles, é só ir lá e pesquisar. Além do mais, a gente escuta aqui na escola... faz as provas... mas passa alguns dias e a gente esquece tudo, eu só lembro das coisas que eu gosto.

— Essas coisas eu não vou usar em nada agora, depois a gente vai estudar de novo nos próximos anos. — acrescentou Narciso.

— Tá! Então me fala do que você gosta na escola, tem alguma coisa que você goste?—eu disse.

Com um sorriso maroto ele respondeu:

— Ah! Professora, agora a gente precisa brincar e conversar com os amigos, eu gosto da hora do intervalo e de quando você conta histórias, e das tertúlias; matemática até vai algumas coisas, porque a gente precisa aprender fazer conta pra ninguém passar a perna na gente quando for comprar alguma coisa.

Com esta resposta passei o diálogo a todos:

— Vocês concordam com o Narciso?

Claro que todos concordavam e a roda de conversa passou a girar em torno desta questão, como deveria ser a escola na opinião deles. Todos opinaram e pra finalizar acrescentei novamente à turma o que sempre falo:

— Vocês sabem que eu acho, assim como vocês, algumas coisas chatas na escola. Sei que é chato ficar sentado a maioria do tempo, que isso cansa. Sei também que é mais chato ainda vir pra escola estudar estes assuntos que o Narciso falou que estão disponíveis na internet, mas é assim que a estrutura das escolas funcionam e temos que fazer isso da melhor maneira possível, eu já não disse que vou estudar bastante e descobrir uma forma de mudar tudo isso, vocês vão ver, quando estiverem adultos e verem uma velhinha dando uma entrevista sobre

as mudanças que ela ajudou a fazer na educação, ficarão orgulhosos, e falarão: olha, ela foi minha professora!

Todos riram e acreditaram que um dia eu poderia mudar alguma coisa. Essa capacidade que eles têm de acreditar nas coisas é que deve ser aproveitada para incentivar o hábito de leitura, mostrando o caminho a ser trilhado e o prazer que ela pode proporcionar.

Narciso é um aluno que sempre trouxe questões polêmicas e desafiantes (no sentido de fazer uma provocação, subversão, transgredir e atingir o professor, e também, no sentido de ser uma desafio ao professor lidar com esse inesperado), esse comportamento dele no início era extremamente provocativo, sendo que ele já esperava sempre a mesma atitude do professor, que este considerasse falta de respeito e o mandasse à diretoria, ou seja, a interdição, Princesa Suprema regente de muitos professores. Entretanto sempre prefiro “dar a voz”²⁷ aos meus alunos, pois sei que dessa forma, suas angústias são amenizadas e o trabalho fica mais tranquilo; afinal, como já coloquei, a fala é o tampão da angústia. Essa foi uma das formas que encontrei para trabalhar com alunos considerados pela escola, indisciplinados. Narciso desde o primeiro ano na escola, nunca se adaptou aos professores, sua mãe me disse no início do ano letivo que seu filho era problemático e que era comum ela ter que comparecer à escola toda semana para resolver problemas que o filho criava, ele já era rotulado pela mãe e pela escola.

Nestes termos, é possível ter um panorama geral de como é Narciso. Nas primeiras semanas quase todos os dias ele tinha uma atitude como a narrada, mas no decorrer do tempo, com essas atividades de roda de leitura, roda de conversa e a tertúlia (descreverei mais adiante) Narciso foi deixando a forma prepotente que se dirigia a mim, e aprendeu a expressar sua opinião respeitosamente. Podemos observar no discurso de Narciso suas inquietações acerca do processo educativo, inquietações dele e de muitos alunos que por causa da “interdição” não expressam seus conflitos. A nossa conversa ilustra com propriedade que a aprendizagem só ocorre quando o assunto produz sentido.

Sabe-se que não é fácil lidar com o inesperado, com o desconhecido, pois no ser humano habita o desconhecido, “[...] os processos mentais são, em si, inconscientes, e só atingem o ego e se submetem ao seu controle por meio de percepções incompletas e de pouca confiança [...] o ego não é o senhor da sua própria casa” (FREUD, 1917, p. 152-153 – grifo do autor), e esta questão deve ser levada em consideração, a criança não é um cofrinho de

²⁷ Essa necessidade dos alunos de falar foi possível observar no relato das professoras que participaram do curso de extensão que apliquei “Tecendo com os fios da vida”, como no relato de Antígona e Medéia por exemplo.

informações que o professor chega e vai depositando informações, desconsideram o uso do pensamento inteligente. A literatura vem de encontro com esta questão para ajudar as crianças com seus conflitos, e prática pedagógica com atividades que envolvem a leitura/literatura é fundamental neste aspecto. As rodas de leitura, as contações de história e as tertúlias são ferramentas que colaboram na medida em que proporcionam discussões sobre as angústias, problemas e dramas das personagens, pois como já explicitamos no capítulo “A Palavra”, a verossimilhança é um fator decisivo, as crianças quando se identificam com seus personagens favoritos, incorporam seus conflitos e conseguem elaborá-los no *entre*, espaço da criação, é criando que se participa da condição de criador, neste caso, da criação de si próprio. É no simbólico que a morte deve ser efetivada, visto que se não matar no simbólico mata-se na vida real. A educadora que tem a criança dentro dela deve, neste momento, levá-la de encontro aos seus alunos.

Antes de prosseguir acho conveniente descrever brevemente como são as rodas de leitura, de conversa e tertúlias. As rodas de leitura consistiam numa reunião quinzenal nas quais cada um lia algo que escolhesse e se houvesse interesse da sala questões eram levantadas e discutidas por todos, neste espaço poderiam comentar sobre livros que leram e gostaram ou leram e pararam porque não gostaram. As rodas de conversas aconteciam também quinzenalmente e discutiam-se assuntos que os alunos quisessem, sobre a novela, um filme que gostou, jogos, sexualidade (muito discutido, pois tinham muita curiosidade em saber o motivo das mudanças no corpo), enfim era um espaço de liberdade para expressar alegria, raiva, emoção, indignação, amor, respeito, desrespeito, dentre outros também polêmicos, porém tratados por mim com respeito e esclarecidos á partir da ciência, ética e bons costumes. A tertúlia é uma prática que conheci na escola EMEB Antonio Stella Moruzzi, consiste numa reunião semanal essa atividade melhorou muito a cooperação entre a sala, o respeito, a leitura, que tem o princípio do dialogo igualitário, o qual todos têm algo para compartilhar. Escolhemos um livro a partir do melhor argumento, pois entrego a eles quatro ou cinco resumo de livros e a sala deverá escolher por argumentação e não votação. Escolhido o livro passamos a ler uma parte por semana, determinada também pelos acordos da sala, cada um lê se quiser até o ponto final, exclamação ou interrogação, mas todos acabam lendo, afinal tudo que não é imposto todos gostam. Após a leitura de uns 20 minutos, restam 30 minutos 25 para as discussões e impressões e 5 minutos para a leitura do que foi discutido. Para cada um falar tem que inscrever-se, e um aluno fica responsável pelas inscrições, têm preferência inicialmente a ordem das inscrições e depois aqueles que ainda não falaram. Tudo que é falado é registrado por um dos alunos ou pela professora, que é lido nos últimos 5 minutos

finais e colocado se estão corretos os registros, e se alguém quer acrescentar ou tirar algo. Sempre ficam questões não respondidas nos 30 minutos e estas são transferidas para o próximo encontro. Nesta próxima reunião antes das discussões levanta-se as que ficaram sem respostas; estas questões são respondidas normalmente por eles mesmos e o professor somente esclarece-as quando os alunos não o fazem. O professor nesta atividade é um participante como todos os outros cumprindo todos os combinados como os alunos. A tertúlia é muito esperada por eles e ajuda sobremaneira nos processos de subjetivação, bem como nos aspectos cognitivos.

Depois de discorrer sobre algumas atividades retomemos o assunto que estávamos discutindo. Muitos docentes não querem comprometimento, é muito mais fácil utilizarem seus diários de aula preparados há anos atrás, aplicar as mesmas atividades, também de anos atrás, não se tem trabalho algum; enfim, a ordem é tratar as turmas como homogêneas, assim como é o ser humano, um igualzinho o outro, todos com cognição a ser desenvolvida, mas e os processos de subjetivação onde entram? Cada um é absolutamente diferente do outro. Da forma que a educação está organizada eles ficam esquecidos, é fato que as pesquisas estão engatinhando nessa área, mas o maior problema que esbarram são essas atitudes de descrentes ou desconhecedores da importância dos processos de subjetivação para o processo ensino-aprendizagem..

É neste contexto que os educadores ainda tomam a literatura como instrumento de moralização, esta afirmação é presente porquanto durante as minhas pesquisas de mestrado optei por não pedir bolsa e continuar na minha função docente, que é a minha maior paixão, sendo que nesta condição constatei a “deficiência” de professores em trabalhar com a literatura. Fazer parte da história de muitas crianças e vê-las avançando passo a passo, dia após dia rumo à conquista de si mesma e do mundo por meio da linguagem, tornando-se críticos e reflexivos desde a tenra idade é indescritível, é como ver um filho crescer. A mãe é responsável pela transmissão própria à constituição do sujeito humano, o professor, embora numa transmissão mais formalizada, mas em continuidade com a anterior, dá prosseguimento ao processo de transmissão do acervo cultural que é passado de geração a geração, que se dá através da relação professor-aluno, conforme teoriza Leda Barone (1995).

Infelizmente o quadro que temos na educação não é favorável ao trabalho com textos literários, por conta de aspectos que já discorremos em relação às atitudes conservadoras, tradicionalistas de alguns professores, bem como pelo fato de muitos professores que querem trabalhar com a leitura e contribuir com a aproximação dos livros serem despreparados. Encontrei esse dois quadros nos curso de extensão que ministrei concomitantemente as

minhas pesquisas, os tradicionalistas e os eternos aprendizes. Os primeiros não faremos nenhuma ressalva, no entanto, no tocante ao despreparo em trabalhar textos literários farei outro relato de experiência vivida numa das aulas que ministrei num curso de extensão. O mesmo aconteceu numa das aulas de literatura inglesa que ministrei no curso de Letras quando pedi que falassem sobre a história.

Aquela aula seria uma breve introdução aos conceitos da psicanálise, uma vez que o curso tinha como tema o ato de narrar e processos de subjetivação e como nome “Tecendo com os fios da vida: a arte de contar histórias e a construção do sujeito”. O objetivo do curso era oferecer subsídios teóricos e práticos sobre a importância e a utilização da contação de histórias no desenvolvimento dos processos de subjetivação da criança em idade escolar e nas estratégias de ensino-aprendizagem para leitura e escrita. Por conseguinte era necessário fazer essa breve introdução, pelo fato do viés teórico ser psicanalítico.

Esse curso foi ministrado juntamente com um amigo e pesquisador em Teoria literária e para uma breve introdução sobre conceitos básicos de psicanálise escolhemos uma pequena história, que possui todas as características de um conto, para introduzirmo-los.

Entreguei uma cópia do texto para cada professor, disse que era um texto que costumava trabalhar em sala de aula, que as crianças gostavam muito, e que a partir dele explicarei alguns conceitos importantes de psicanálise, passei então a ler o texto:

ASDRÚBAL E SUAS MALDADES²⁸

Elvira Vigna

Asdrúbal, o Terrível, vinha andando muito satisfeito, assobiando a marcha fúnebre. Tinha acabado de cuspir numa borboleta e contava ainda de fazer um pipi caprichado em cima dos mariscos da praia.

Asdrúbal era um monstrinho ainda dos seus setecentos anos de idade que adorava fazer maldade com todo mundo que morava perto dele. Sua mãe sempre dizia:

— Asdrúbal, cuspir em borboletas não adianta nada, porque depois elas secam, tornam a voar por aí enfeitando tudo. Você tem que aprender a fazer maldades maiores, como seu pai.

O pai de Asdrúbal era Sigmundo, o Horrroso. Sua especialidade: entrar nos sonhos das pessoas, transformando-os em pesadelos.

²⁸ In: VIGNA, Elvira. **A breve história de Asdrúbal, o Terrível**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

Ao final da leitura pedi que fizessem comentários sobre o texto de suas impressões. Qual não foi minha surpresa quando uma das professoras levantou a seguinte questão:

— *Esse texto pode ser trabalhado para mostrar às crianças que não se pode fazer maldades.*

Era exatamente essa questão que gostaria que fosse levantada. De imediato já podemos observar que a postura da professora é de utilizar o texto como instrução moralizante, o que ocorreu com todos os professores que estavam na sala. Um outro ponto importante a observarmos é o fato de não estabelecerem o pacto ficcional, pois no universo do Asdrúbal era o que deveria ser feito, fazer maldades era um pressuposto social, e tinham que ser feitas maldades maiores para que ele conseguisse inserir-se da forma ideal no seu contexto social. Já na primeira abordagem do texto foi possível constatar o despreparo para trabalhar com texto e a forma como ele é tratado pelos professores, que não tinham a ideia de considerar o texto como um instrumento no processo de subjetivação. Continue:

— *Vocês devem atentar-se para o que é normal dentro do universo de Asdrúbal, a ficção deve ser entendida antes de qualquer coisa como uma portadora de vários mundos, nos quais tudo pode acontecer, inclusive a subversão da ordem.*

— *Verdade, esse é o mundo dos monstros e bichos papões, e o normal para eles é fazer maldades, como no filme Monstros S.A.* — disse uma das alunas.

A surpresa foi geral porque ninguém tinha se atentado para este fato, aproveitei para discutir o trabalho do professor com os textos. Conteí a eles uma experiência vivida por mim nas minhas contações de história:

— *Eu gosto muito de contar histórias para as crianças porque a gente consegue ver um brilho no olhar de cada uma, o prazer que sentem em ouvir e participar das histórias, quando faço perguntas sobre o que elas acham que vai acontecer, se pelo nome da história é possível saber do que se trata. Muitas vezes apresento um teatro²⁹ me visto de Scheerazade e minha filha de Duniazade, irmã da Scheerazade, e começamos a dialogar, fazemos uma apresentação de dança do ventre porque Duniazade é a melhor dançarina do reino e Scheerazade a melhor contadora de história do reino de Sharyar. Neste diálogo que antecede a história elas estão prestes a decidir o que fazer para o sultão parar de matar suas mulheres e chegam à conclusão de que Scheerazade ira contar histórias todas as noites e nunca terminá-las na mesma noite, para isso eles resolvem que devem começar a contar a história da Casa abandonada. Em outro momento de nossas aulas trarei o texto completo, mas o que quero abordar é o envolvimento das crianças com estas apresentações que faço,*

²⁹ Este teatro está na íntegra no anexo 1.

caracterizada de um personagem, junto com minha filha de 10 anos, que é impressionante, as crianças entram na história, participam e vibram com as personagens. Um ponto interessante é que os professores das salas, para as quais fazemos apresentação, avisam antes da apresentação que determinadas crianças são indisciplinadas, no entanto o que pude observar é que elas são as que mais participam e colaboram na apresentação teatral. Todas as crianças ficam encantadas também com o fato de uma criança como elas (minha filha) dançar e contar histórias. No final da apresentação, Marcela é o centro das atenções, todos querem por as mãos nela, conversar e algumas vezes pedem até autógrafos. É esse o prazer que a arte proporciona, sair alguns instantes do universo do real e viver personagens no universo ficcional; prazer para quem está assistindo e de quem está contando.

Com esse final a sala toda deu risada e algumas professoras falaram que também gostariam de viver personagens, mas que tinham vergonha. Prossegui.

— Agora vamos voltar na questão do Asdrúbal, como vocês acham que as crianças abordam esta história, da mesma maneira que vocês?

As respostas foram todas unânimes, respondera que sim, elas também achariam que não deveriam se comportar como Asdrúbal. Novamente o espanto foi geral quando eu disse que era o contrário, poucas crianças tomavam a mesma postura, somente algumas que ainda não sabiam fazer interpretação adequadamente. Disse que essas perspectivas seriam trabalhadas no decorrer do curso e passei então a trabalhar as questões da psicanálise no texto.

— Quem vocês acham que é Sigmundo? — perguntei.

— O pai de Asdrúbal! — essa foi a resposta de muitos, mas uma das professoras acrescentou:

— Esse é o primeiro nome de Freud, Sigmund Freud.

— Podemos chama-lo de São Freud cara colega, aliás, eu e Cido temos um altar em casa que todos os dias deixamos flores e fazemos orações.

O riso foi geral.

— Antes de fazer perguntas sobre o texto vou explicar alguns conceitos básicos de psicanálise e depois vamos localizá-los no texto. Primeiro falarei das pulsões, A pulsão de vida que tem como seus derivados a amorosidade, a criatividade, o desejo de expansão, a generosidade, enfim, tudo aquilo capaz de mobilizar a energia humana para a criação, expansão e manutenção da vida. E também a pulsão de morte que expressaria uma tendência para o retorno à imobilidade, que é o nosso ponto de partida (Tu és pó, e ao pó tornarás). Seus derivados seriam a auto e hetero destrutividade, a agressividade, o marasmo, a auto limitação de vida, e por aí vai. Provoca o surgimento do novo. Bem, com esta teorização bem

simplificada vocês vão pensando onde estão estas pulsões no texto. Agora, só pra complicar um pouquinho mais a vida de vocês, vou falar de três nomes que não devem ser nunca esquecidos (risos), Id, ego e superego. Explicarei também de uma maneira simplificada, pois retomaremos esses conceitos durante o curso. O id é concebido como um conjunto de conteúdos de natureza pulsional, relativo às pulsões que acabei de falar, e de ordem inconsciente é regido pelo princípio do prazer; logo pelo processo primário (Caos - ÚTERO), é o local onde se localiza as pulsões, o inconsciente. O ego estabelece o equilíbrio entre as exigências do id, da realidade e as “ordens” do superego. Procura dar conta dos interesses da pessoa. Altera o princípio do prazer no sentido de buscar a satisfação considerando as condições objetivas da realidade. E por fim, o superego que se origina com o complexo de Édipo, a partir da internalizações, das proibições, dos limites e a autoridade. É nele que encontramos a moral e os ideais. Refere-se às exigências sociais e culturais. Agora passemos novamente a Asdrúbal.

A conversa foi como esperávamos muitos tiveram dificuldades em perceber que o pai, Sigmundo, representava o Id e a mãe o superego. Trabalhamos bastante essas questões, inclusive a da mãe que era a interdição, daquele infans, afinal Asdrúbal não fala no texto.

Ainda em relação a este início de curso pude perceber a falta de conhecimento em relação aos processos de subjetivação e principalmente nos conhecimentos básicos sobre a linha teórica que embasa esses processos. Entreguei diversos materiais e o que eles mais gostaram foi uma tabela com instruções para contar histórias³⁰, mas alertei que são instruções não tão importantes, seriam como coadjuvantes no processo de contar histórias, e que não adiantaria contar histórias levando em contas somente a metodologia da tabela intitulada estratégias para contar histórias e não considerar os processos de subjetivação. Claro que para trabalharmos com o domínio de interpretar textos devemos usar histórias com “cobranças” sobre o texto, como inferências, localização de informações, aspectos de contextualização, dentre outras, mas trabalhar com o texto somente pelo prazer que ele proporciona é fundamental para a subjetivação, conseqüentemente aproximação com o literário, motivação para ser criador e reflexos no processo ensino-aprendizagem.

Posteriormente discorrerei melhor acerca das dificuldades encontradas no trabalho dos professores em lidar com a contação de história considerando os processos de subjetivação a partir da análise das considerações dos professores no curso ministrado.

³⁰ Esta tabela está no anexo 2.

Como contadora de história passo agora a relatar de algumas práticas que adotei que me ajudaram a na perspectiva que tenho sobre aproximação com o texto literário e na ciência de sua importância. Além da prática que contei para os alunos do curso de extensão relatada acima, que é caracterizar-se de um personagem sempre procurei fazer coisas diferentes que aproximassem meus alunos do universo da imaginação.

Como por exemplo: um espaço permanente poderá ser feito, criando um cantinho aconchegante e mágico, que possa envolvê-los, como um cantinho da minha sala que fica o baú do tesouro. Uma mesa decorada com panos transparentes, correntes douradas, moedas, tudo que possa ter num baú de tesouro do mundo da fantasia; em cima dela um baú de madeira com livros, que renovo toda semana. Quando eles terminam as atividades vão até o baú, escolhem um livro e literalmente brincam com ele, manuseiam os livros sem a obrigação de ler, até leem algumas partes, e às vezes se interessam e o leem inteiro. Algumas vezes de dentro do baú “saem” doces, pois em algumas contações de história o coloco no centro da sala, e além do tesouro costumeiro coloco chocolates que comerão ao final da atividade. Nesta mesa fica também um castiçal, com uma vela porque sempre na hora de contar histórias, nós arrastamos as carteiras da sala, emprestamos os colchonetes das aulas de educação física para eles se acomodarem como quiserem, formamos um círculo e acendemos as velas no centro. Apagamos as luzes e nos remetemos aos povos antigos que contavam histórias ao redor do fogo, é uma aventura, as crianças adoram. Fazemos isso uma vez por semana, e mesmo assim meus alunos ficam deslumbrados todas às vezes. Além das velas, algumas vezes acendemos incenso e colocamos música clássica bem baixinha. É o cenário perfeito para entrarmos no mundo da imaginação. Para esta atividade ficar ainda mais prazerosa confeccionamos com retângulos de TNT tapetes mágicos, toda vez que iríamos contar histórias eles queriam usá-los. Os tapetes foram decorados das mais variadas formas, com tinta, com brocado, glitter, entreguei diversos materiais para que criassem o que e como quisessem.

Essa ambientação é esperada e muito importante e a bem como a entrega à atividade que começa pela atitude corporal, tanto da professora como dos alunos. Etchebarne (1991) sugere, por exemplo, que a narradora conte sempre sentada junto das crianças, que se “apequene” diante delas, deixando implícito que não está prestes a partir, e sim a ficar com elas: tem que despertar a confiança. “Ao sentar-se, [a narradora] dá aos ouvintes uma sensação de *entrega* [...] como se a partir daquele instante o relógio parasse, os problemas pessoais desaparecessem, o mundo exterior não mais existisse. Só a voz humana desenhando no ar o movimento quase ritual do conto, ao passe de mágica do “Era uma vez...”[...] (Etchebarne, 1991:121).

Práticas como essa criam um clima mágico propiciando a aproximação com o livro, pois eles sempre procuram na biblioteca o livro que a professora estava lendo ou o livro da história que a professora contou.

A melhor técnica para narrar histórias de maneira sedutora, prazerosa e envolvente para crianças é, em primeiro lugar, ser um contador absolutamente apaixonado pelo mundo do "faz-de-conta". Estar envolvido afetivamente com a narrativa é ponto fundamental. A história tem que ser narrada com paixão, sentimento, entrega, partilha, afinal cada história tem um pedacinho de nós.

Além disso, existe todo um ritual na contação de histórias que, de alguma forma, mesmo nos dias de hoje, deve ser levado em consideração. Contar uma história exige que se prepare a devidamente o ambiente. Que os ouvintes sejam preparados para a entrega, que possam confiar naquele que narra, pois penetrar nas densas florestas, cabanas no bosque, mares sem fim, castelos encantados, grutas e cavernas exige confiança. Portanto, o contador deve estabelecer um vínculo com a sua audiência. Foi assim desde os primeiros tempos, existe uma verdadeira tradição das narrativas serem contadas ao redor do fogo ou da água, conforme a época do ano. Se analisarmos o conteúdo simbólico desse gesto perceberemos que o fogo, a fogueira trazem o sentido de proteção. Junto ao fogo se está protegido dos animais e dos perigos do mundo. O corpo se aproxima do calor e ao redor da fogueira se realiza uma aliança entre os que ouvem. Entretanto, contar histórias junto às fontes e riachos também faz parte da tradição. A água purifica, regenera, espiritualiza, batiza uma nova vida, enfim protege e afasta os maus espíritos. Há também outros elementos como a noite, a escuridão que guarda segredos impossíveis de ser revelados a luz do dia.

Quando contamos histórias é necessário criar um ambiente e convidar os alunos envolvendo-os neste ambiente de entrada no mundo da imaginação que nos proporciona aquisição de conhecimentos, ou seja, facilita o encontro do saber com o prazer, da aprendizagem com a Cultura, por meio do lúdico proporcionado pelo mundo simbólico da literatura. Considerando que numa sociedade como a nossa, que dessacralizou a realidade e eliminou quase todos os ritos, privando as pessoas do apoio coletivo frente às passagens do tempo e gera dificuldades na criação do senso de identidade dos indivíduos e dos grupos. Nossa sociedade é capaz de reconhecer o papel dos ritos para os povos primitivos, mas não enxerga essa importância para a sua própria constituição. Imbuídos destes pressupostos criamos um ambiente, tornando o momento da leitura um ritual, criando uma identificação com o pequeno público, a literatura — os contos de fadas, populares e literários, dentre outros — que funcionam como uma espécie de *rito de passagem* antecipado. Isto é, não só

auxiliam a criança a lidar com o presente, mas ainda a preparam para o que está por vir, a futura separação de seu mundo familiar e a entrada no universo dos adultos.

Motivar as crianças é muito importante antes de contar as histórias. Cito alguns exemplos em grandes obras que o autor usa como motivação:

a) No livro **Várias Histórias**, de Machado de Assis, encontramos um conto intitulado “entre Santos”, que começa: “quando eu era capelão de S. Francisco de Paulo (contava um padre velho) aconteceu-me uma ventura extraordinária” (ASSIS, 2009). O que teria acontecido com o padre velho?

b) Agora admiremos a fórmula curiosa (também motivadora) com que Alexandre Herculano inicia a sua famosa lenda “A dama pé-de-cabra”:

Vós, os que não credes em bruxas, nem em almas penadas, nem em tropelias de Satanás, sentai-vos aqui ao lado, bem juntos, ao pé de mim, e contar-vos-ei a história de dom Diogo Lopes, senhor de Biscaia.
E não me digam no fim: — “não pode ser” (1998).

c) Vejamos a estratégia ao final de cada noite, de uma das maiores motivadoras e contadoras de história, Scheerazade:

Então a aurora chegou e Scheerazade parou de falar. A mente do rei Sharyar ficou ocupada com o restante da história e, nessa primeira manhã, Duniyazade disse á irmã: “como são belas e espantosas as suas histórias!”. Respondeu Scheerazade: “isso não é nada perto que vou contar na próxima noite, caso eu viva e caso este rei me poupe. A continuação da história é melhor e mais espantosa d que o relato de hoje. E o rei pensou: “por Deus que não a matarei até escutar o restante da história”. Mas na próxima noite eu a matarei” (LIVRO..., 2006, p. 58).

Tanto a narração de histórias por meio da oralidade como pelos textos literários facilita a emergência de um sujeito/criança/adolescente mais conhecedor de si e do outro, plenamente capaz de se reconhecer nos textos, como também criar outros universos a partir das portas que se abrem durante a escrita/leitura.

Dentro dos vários trabalhos que fiz em sala de aula desenvolvi atividades que transportam o aluno para dentro do texto, proporcionando às crianças interagir com o texto e tornarem-se agentes/autores dialogando com os textos. Elaborei atividades em que um dos objetivos era considerar os processos de significação, constituição do sujeito e práticas discursivas, no preparo destas baseando-me no currículo escolar. Elencarei resumidamente algumas destas atividades que apliquei.

- com desenhos, dobraduras, recorte e colagem (durante ou depois do trabalho com as histórias);
- leitura de obras de arte e releitura a partir da criação individual ou coletiva de novas imagens,
- criamos de uma rádio literária na qual eles eram os criadores do programa que envolveram leitura de textos literários que trabalhamos em sala, na rádio para outras salas;
- Dramatização de textos lidos e/ou confeccionados por eles;
- Atividades leitura e interpretação de textos a partir de gincanas integradas com atividades de educação física. (Atividades, por exemplo, de caça ao tesouro pela escola, a partir de pistas sobre a história, de circuito de atividades física no qual terá em cada “casa” uma atividade relaciona ao texto, dente outros);
- Realização tertúlias literárias, momento no qual eles podem colocar suas impressões, opiniões e tirar dúvidas, a partir da leitura dos livros; atividade muito bem aceita e esperada pelas crianças, e que melhora muito a cooperação entre os alunos da sala, o respeito e a leitura;
- Utilização/confecção de fantoches para contar e/ou criar histórias;
- Utilização/confecção de máscaras para contar e/ou criar histórias;
- Dramatização/criação/interpretação/vivência de músicas;
- Dramatização/criação/ interpretação/vivência de poesias;
- Atividades de leitura e criação de livros de tecido, que conforme vai se desdobrando o livro (tecido), ele vai aumentando o tamanho, sendo que ao final, ele está maior que a criança, e esta pode entrar literalmente dentro dele.
- Criar livros a partir de leitura de textos;

Discorrerei das dificuldades encontradas no trabalho dos professores em lidar com a contação de história considerando os processos de subjetivação a partir da análise das considerações dos professores no curso ministrado.

Durante minhas pesquisas bibliográficas sobre o distanciamento do texto literário comecei a perceber a importância do ato de narrar. Sempre gostei de contar histórias, fosse leituras dramatizadas ou sem livros, meus alunos reclamavam o dia que não fazia a hora do conto. Como já mencionei, o preparo para as histórias é como se fosse um ritual, cada dia uma nova aventura, uma nova viagem pelo mundo da imaginação. Por causa das pesquisas o meu olhar para o ato de narrar, o narrador primordial, mudou, e atitudes que não dava importância passaram a ter uma atenção maior.

Comecei a perceber que o corpo estava implicado em cada ato de narrar, o narrador e o ouvinte fundiam-se numa mesma sintonia e os corpos reagiam, seja num suspiro, numa respiração mais ofegante, num olhar de medo, de suspense querendo saber o final. Nestas atividades de hora do conto os alunos tinham liberdade para ficar como quisessem, muitos deitavam nos colchonetes, e quando a história aproximava-se do clímax alguns pulavam das suas posições e punham-se como se fosse num estado de alerta, vivendo as emoções junto com os personagens, seguindo-o até o desfecho. Era possível observar expressões do corpo inteiro e certamente era impossível deixar de observar as expressões dos rostos nas sobrancelhas abaixadas, sinônimo de concentração, seriedade, reflexão, ou nas sobrancelhas levantadas sinônimo de surpresa, espanto, alegria, é a nossa linguagem corporal que anseia por afirmar nosso eu. O nosso corpo expressa os nossos pensamentos, as nossas emoções e as nossas reações instintivas. Foi nesta hora “sagrada” de contar histórias que percebi o quanto esta técnica era importante na construção do sujeito e na sua aproximação com os livros a partir das histórias contadas nestes rituais.

Todas as manifestações verbais estão ligadas aos demais tipos de manifestações e de interação de natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, corporal, etc. O corpo é a sede de toda aprendizagem, um campo de expressão e o movimento um meio da expressão se realizar. Expressamo-nos com o corpo, com o movimento igual ao do outro que também fazemos com a palavra, a escrita e o desenho; e muitas vezes essa expressão dispensa qualquer palavra. Construimos nosso próprio movimento a partir da interação dos estímulos de nosso meio com as estruturas que possuímos, tal qual fazemos com a fala e no jogo.

A brincadeira é o espaço por excelência da imaginação e da fantasia. Brincar significa libertar-se das coisas postas e imaginar, criar um mundo próprio (Benjamin, 1984). É poder ver, numa cadeira, mais do que a possibilidade de sentar-se para assistir a uma aula. É poder colocá-la de pernas para o ar e fazer dela um castelo. O brinquedo quanto a brincadeira devem ter/ser espaços de imaginação e fantasia.

O espaço não é algo vazio. Ele é sempre construído, modificado, (re)significado a partir das relações que se estabelecem dos sujeitos entre si ou do sujeito consigo mesmo (Lima, 1989: 14). De acordo com Lima (1989) as crianças interagem com os espaços, criando neles ambientes, ou seja, dando significados a esses espaços a partir dessas interações. Surge assim *o espaço-medo, o espaço-alegria, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão* (Idem, 30).

Lima estabelece uma relação entre espaço e poder. Enfatiza a questão de que os espaços são usados para expressar dominação e poder. A maneira como se organizam os espaços pode favorecer o controle ou a liberdade. A autora questiona as estruturas das escolas que, na maioria das vezes, entendem a criança como aquele sujeito que precisa ser controlado. Como nos diz a autora, *o domínio sobre o movimento do corpo faz parte da estratégia de controle do pensamento da criança* (Lima, 1989:39). Esse conceito é trazido por Foucault, ao trabalhar com a ideia do exercício do poder de modo a domesticar o corpo para controlar a alma (Basílio, 1998: 104). Consequentemente, a falta de liberdade impede a criação, a imaginação e conduz à repetição, que não é a repetição que faz o novo, mas que produz a mesmice.

A criança precisa de espaços em que possa deixar suas marcas, onde possa voltar amanhã e se perceber ali, em algum rabisco, em algum montinho de areia, em algum objeto fora do seu lugar habitual. As crianças necessitam de espaços que, de alguma forma, possam ser transformados por ela, que possam acolher suas manifestações, uma vez que domesticar o corpo atrás de carteiras enfileiradas, torna-se inviável, e cansativo. Proporcionar às crianças a um espaço que favoreça sua liberdade, é de extrema importância, uma vez que o criar só acontece livre de imposições e quando produz significados, afinal ela é dona de sua imaginação. Espaços estes, onde o corpo esteja solto e as crianças possam interagir com os espaços, criando neles ambientes, ou seja, dando significados a esses espaços a partir de interações com a literatura e a representação.

Poderíamos considerar que numa sociedade como a nossa, que dessacralizou a realidade e eliminou quase todos os ritos, os contos de fadas, populares e textos literários funcionam como uma espécie de *rito de passagem* antecipado. Isto é, não só auxiliam a criança a lidar com o presente, mas ainda a preparam para o que está por vir, a futura separação de seu mundo familiar e a entrada no universo dos adultos.

Diante de constatações importantes, e de conhecer a falta de preparo dos professores para trabalhar com o texto literário considerando sua importância para a entrada no simbólico, bem como o pouco conhecimento que estes textos podem contribuir nos processos de

subjetivação, resolvemos ministrar um curso de extensão para professores do ensino fundamental, sob estas perspectivas. É possível observarmos nos anexos, com a ementa do curso e o conteúdo trabalhado em cada aula, todo o trajeto que fizemos para abordar as questões, e, é justamente nestas abordagens e discussões que percebemos o quanto muitos professores estão despreparados.

Quando o Prof. Ms. Aparecido Donizete Rossi³¹ e eu iniciamos o curso, a única coisa que não tínhamos definido era como seria a avaliação final, achamos pertinente iniciar as atividades e detectar qual seria a melhor maneira de avaliarmos e ao mesmo tempo proporcionarmos ao grupo uma experiência significativa para/nas suas atividades pedagógicas.

Trabalhamos com os professores vários conceitos psicanalíticos assim como vários gêneros textuais, e o gênero que mais foi abordado pelos professores foram os contos. Eles contavam do interesse dos seus alunos pelos contos de fadas, e também que nunca trabalharam os contos de outra forma que não fosse a com intuito de instrução moralizante. Nestas discussões apresentamos os vários simbolismos presentes nos contos, como por exemplo, a cor vermelha da história de Chapeuzinho Vermelho, que simboliza paixões violentas e arrojadas em contraposição ao diminutivo Chapeuzinho indicativo da condição pueril de fragilidade e delicadeza; temos então configurados os conflitos pelos quais a heroína passará gerados pelo sentimento de docilidade e obediência, de um lado, e o desejo de aventuras e grandes emoções, de outro. Chapeuzinho vermelho é a pré-adolescente ou a criança menor que vive experiências novas e incomuns, devendo, portanto vencer obstáculos, no caso da história é atravessar a floresta; na vida real poderia ser, por exemplo, a entrada na escola e o contato com pessoas estranhas ao círculo familiar. Para vencer o obstáculo a menina, na floresta defronta-se com a dificuldade maior, o lobo, personalização da maldade, da astúcia, da esperteza e da força bruta que as pessoas enfrentam em sua vida em sociedade. No entanto, o lobo também é um símbolo da sedução a qual Chapeuzinho sucumbe quando aceita o convite de colher flores, o que permite o lobo chegar antes que ela à casa da avó. Entre o prazer e cumprir uma tarefa ela opta pelo primeiro, levada pela proposta atraente que recebe e ansiosa por fazer descobertas sobre o mundo ainda desconhecido. Na casa da avó percebemos que a compreensão de mundo é essencialmente sensorial, daí os questionamentos acerca dos traços da avó, todos referentes aos sentidos (audição, visão, tato, paladar).

³¹ Mestre e Doutorando em Teoria literária pela UNESP e Professor de Literatura em Língua Inglesa da UNICASTELO – Universidade Camilo Castelo branco – Campus Descalvado.

Na tentativa de vencer o obstáculo, Chapeuzinho parte sem defesas e cai nas garras do lobo, das quais não consegue se desvencilhar sozinha. O caçador, simbolizando a figura paterna e protetora, tem a função de restabelecer a ordem, opondo-se ao lobo, o destruidor das personagens femininas. Entretanto há, junto com a ação do caçador, a valorização da ação de Chapeuzinho, pois ela toma a iniciativa de colocar pedras na barriga do lobo, neste momento percebe-se que o papel da criança não é passivo, ela participa do processo de solução. A história fornece à infância algumas mensagens fundamentais para o seu desenvolvimento. É justamente por apostar nesta capacidade da criança vencer situações conflituosas, que a história se perpetua na preferência da infância de todas as idades.

A apresentação dos simbolismos nos contos de fadas os interessou sobremaneira, foi então que decidimos fazer uma avaliação com a produção de um conto por cada grupo de professores e que estes deveriam conta-lo para as crianças utilizando-se de recursos de contação apresentados durante o curso. Podemos apreciar diretrizes para a avaliação no anexo 3. Escolhemos os Contos de fadas porque estes simbolismos podem ser identificados facilmente neste tipo de texto, justamente por causa de inúmeros estudos consolidados nesta área, ao contrário de outros textos literários que também possuem simbolismos em nível de inconsciente que corroboram com os processos de subjetivação e elaboração de conflitos. Julgamos importante o conhecimento destas questões nos textos literários e um estudo nesta perspectiva ajudaria os professores posteriormente identificar estas características simbólicas em outros tipos de textos literários, como é o caso de Harry Potter.

Nos cinco livros publicados até o ano de 2004, acompanhamos o crescimento de Harry, assim como seu aprimoramento enquanto um bruxo valente, obstinado e melancólico. O mundo e a cabeça de Harry vão se tornando cada vez mais sombrios, e as personagens cada vez mais ambíguas. Ao longo da trama, ele precisa desvendar secretas histórias passadas de traições, sacrifícios pessoais e disputas políticas. O mundo dos bruxos não cessa de surpreender com figuras mágicas como centauros, dragões, lobisomens, hipogrifos e outras figuras resgatas da mitologia celta, por exemplo; os vilões, neste desenrolar vão ficando cada vez mais conflitos psicológicos inerentes ao mundo infante juvenil, os pesadelos, a depressão e as incômodas mudanças que a adolescência também impõe ao herói.

Rowling situou universo mágico dentro da primeira e principal experiência social da vida das crianças de hoje, entre o dentro e o fora da escola, entre o mundo dos bruxos e o dos trouxas, embora o mundo mágico possua outros cenários além da escola estes são secundários para o enredo. Hogwarts é mais que uma instituição de ensino, pois, por se tratar de um lugar de iniciação, é uma escola de vida; é justamente na conta dessa expansão do papel da escola

atualmente que a identificação se insere. Nesta escola o aperfeiçoamento subjetivo e moral dos alunos também são importantes e ocorrem no confronto com as personalidades dos professores; esta sabedoria que se vai obter em Hogwarts é a necessária para atravessar a crise adolescente: um passado povoado de fantasias mágicas, alguns truques, uma visão muito crítica dos adultos, uma relação ambígua com os limites e, principalmente, a curiosidade de descobrir sobre tudo aquilo que for segredo, condições *sine qua non* para ser um adolescente.

No universo de Rowling acredita-se na tradição, os jovens podem ter a ousadia própria da sua idade, a que é importante para eles passarem por esta fase, mas eles demonstram consciência da necessidade de aprender uma sabedoria ancestral, representada por professores velhos (o narrador primordial detentor de conhecimentos ancestrais), que estão muito longe de ser vistos como gagás ou obsoletos. Esta aquisição de uma sabedoria ancestral é um dos pontos-chaves para que ocorra os processos de subjetivação, e que pode ser transmitida, na ausência deste narrador primordial, pelos textos literários, afinal a partir deles podemos conhecer a história da humanidade, é a manutenção da identidade a partir do outro³². Dado que esta interação com o outro dificilmente ocorre, pois crescemos sem muito contato com as gerações que nos precederam e sem notar a continuidade que existe entre o que somos e a história dos nossos antepassados.

Outro aspecto simbólico de Rowling é o neologismo que criou para definir os não — bruxos — *muggle*, palavra provavelmente derivada de *mug*, que significa simplório, pateta, ingênuo, que evoca um hábito adolescente de ter vocabulário próprio. Na fantasia, o acesso ao inconsciente é possível como na brincadeira, mas, embora o personagem seja o próprio sonhador, ele não se sente completamente implicado, sabe que é outra cena que não a real. Não é necessário arcar com as consequências do que se vive nessas cenas, pois brincando ou devaneando está tácito que se está fora da realidade.

Brincar para a criança e fantasiar para o adolescente são recursos de elaboração como já discurremos pelos quais o sujeito entra em contato com seus ideais e conflitos de uma forma leve e sem maiores compromissos. Este universo criado por Rowling é ideal para se respirar aliviado do ambiente familiar, pelo menos enquanto se vive dentro desses livros. Esses mundos constituem um acervo que se levará junto através da adolescência e talvez para o resto da vida. Afinal, para ganhar mundo tem que se perder o lar da infância.

³² O outro aqui é o texto literário, capaz de conduzir o leitor na brincadeira da imaginação, viver a personagem, identificar-se com os dramas por ela vividos, é como participar de uma ficção da qual se é autor e ator, é uma fantasia vivida, mas com a possibilidade de sair da cena.

A outra vantagem da magia é nunca ter sido um pensamento dominante, sempre esteve à margem, é a adversária eterna das religiões; como nunca foi um sistema de pensamento totalizado e coerente, pode ser moldado hoje a nosso bel-prazer. Na verdade, quando falamos magia, estamos colocando no mesmo caldeirão conhecimentos antigos estruturados, como a astrologia ou a alquimia e todo um conjunto disperso de mitologias e superstições medievais, enfim, tudo que é pré-científico. Este é o saber de Hogwarts, uma visita do mundo anterior à ciência moderna.

Estas análises que abordamos não tem intuito de julgar a qualidade de uma obra, mas destaca-la pela profundidade psicológica que ela é capaz de atingir e sobre como ela oferece esquemas que coloquem as crianças a pensar.

O espelho de *ojesed*, capítulo doze do primeiro livro de Rowling, **Harry Potter e a pedra filosofal**, também nos proporciona a observação do simbolismo. Dentro do espelho, Harry vê seus pais e posteriormente descobre que eles só existiam no espelho:

Os Potter sorriram e acenaram para Harry e ele retribuiu o olhar, carente, as mãos comprimindo o espelho como se esperasse entrar por dentro dele e alcança-los. Sentiu uma dor muito forte no peito, em que se misturavam a alegria e uma terrível tristeza (ROWLING, 2000, p. 180).

Entalhado no alto da moldura do espelho estava escrito "Não mostro seu rosto, mas o desejo em seu coração!" de trás para frente, para ser lido num espelho, assim como *Ojesed* é a palavra desejo escrita ao contrário. Quando Dumbledore (narrador primordial) percebe os fascínio dos meninos com as imagens que o espelho lhes oferecia esclarece a Harry o que este espelho é capaz de fazer.

Agora, você é capaz de concluir o que é que o Espelho de Ojesed mostra a nós todos?

Harry sacudiu negativamente a cabeça. [...]

Harry pensou. Então respondeu lentamente:

— Ele nos mostra o que desejamos... seja o que for que desejemos...

— Sim e não - disse Dumbledore. - Mostra-nos nada mais nem menos do que o desejo mais íntimo, mais desesperado de nossos corações. Você, que nunca conheceu sua família, a vê de pé à sua volta. Ronald Weasley, que sempre teve os irmãos a lhe fazerem sombra, vê-se sozinho, melhor que todos os irmãos. Porém, o espelho não nos dá nem o conhecimento nem a verdade. Já houve homens que definharam diante dele, fascinados pelo que viram, ou enlouqueceram sem saber se o que o espelho mostrava era real ou sequer possível.

"O espelho vai ser levado para uma nova casa amanhã, Harry, e peço que você não volte a procurá-lo. Se algum dia o encontrar, estará preparado. Não faz bem viver sonhando e se esquecer de viver, lembre-se. [...]" (ROWLING, 2000, p. 184-185).

Esse tipo de espelho, como o da bruxa de Branca de Neve, ou o da mitologia grega, em **Narciso**³³, permite acesso a uma verdade que está inalcançável para o sujeito, no caso da primeira é não ser a mulher mais bela, e no caso do segundo, é o fato dele apaixonar-se por ele mesmo. O espelho faz com as personagens o mesmo que com a palavra *ojesed-desejo*, desinverte, para que aquilo que já estava escrito pudesse ser lido, só dependia de ser decifrado. É o inconsciente que para ser entendido tem que ser decifrado e o espelho é o alter ego de Harry, é um outro eu inconsciente. Outro exemplo e alter ego acontece no conto **William Wilson**, de Edgar Allan Poe, que ao matar o outro William Wilson (personagem idêntico ao protagonista que acredita ser este seu perseguidor) ele próprio morre; ou no caso de Dorian Gray, personagem de Oscar Wilde, que ao destruir a pintura de sua imagem, [...] Ouviu-se então um grito e o ruído de um corpo que caía. [...] (WILDE, s.d., p. 235). É este outro eu que Rowling representa no espelho que os adolescentes procuram, a eterna busca do “quem sou” predominantemente latente no adolescente. Olhar-se no espelho significa olhar para dentro de si e deparar-se com os maiores medos, com os melhores ou piores desejos, os maiores sofrimentos, e estar diante das pulsões de vida e morte, enfim, como Alvo Dumbledore afirma é o reflexo do nosso desejo mais íntimo. Há um reconhecimento de um outro estranho a ele mesmo, embora familiar e o espelho representa tudo que deveria permanecer secreto que veio a luz. É a relação de duplo que conceitualizamos no capítulo *A palavra*.

É nesses detalhes que a riqueza do texto de Rowling se mostra, nesse caso, oferece às crianças um objeto mágico para apresentar o que se oculta de forma mais enigmática na nossa alma, os nossos desejos.

Outro detalhe dos conflitos possíveis para os adolescentes que Rowling presenteia-nos simbolicamente é a representação excelente da imagem da depressão, que encontramos em uma de suas criaturas, tão consistente, principalmente para um público jovem, quanto o melhor livro de psiquiatria: os dementadores, o monstro mais aterrador do universo potteriano. Eles são os guardas da Prisão de Azkaban. Eles parecem parentes dos Nazgul, descritos em *O Senhor dos Anéis*, que também são espectros que trazem o mal pela sua simples presença. Os Dementadores roubam a força vital, sugam as boas lembranças. Depois de encontrar um deles, uma pessoa se sente como se nunca mais fosse ser feliz na vida. Ser influenciado por eles assemelha-se a viver num pesadelo do qual não se consegue acordar, e os adolescentes vivem neste limiar, por estarem no entre (não serem mais crianças e ainda

³³ Neste caso é o lago que exerce a função do espelho e produz o reflexo da imagem pela qual ele se apaixona, sem saber que se tratava de sua própria imagem.

não serem adultos, portanto marginalizados). Exatamente neste momento que o dementador, residente na nossa própria trincheira, poderá aparecer, ou seja, a maior fonte de dor provém de nós mesmos.

Não é necessário ficção, nem fantasia, para a criança ir a outro mundo, basta começar a brincar com qualquer pedaço de madeira ou pedrinha que encontre no caminho. Uma prova dessas boas doses de realidade que se misturam à fantasia nesses livros é a recorrência da morte, a qual, como no nosso mundo, não tem conserto. Uma das problemáticas das histórias é a assimilação dolorosa da morte dos pais de Harry e não há magia capaz de dar jeito nisso, ele terá de sofrer, conformar-se e ainda encontrar forças para seguir vivendo.

A história de Harry Potter está recheada de situações como essas, para cada aventura há uma representação simbólica, e dentro da narrativa de Harry existe um livro correspondente aos nossos contos de fadas, que também é usado no universo potteriano, carregado com significações simbólicas para as elaborações de conflitos na vida dos bruxinhos. O livro é intitulado de **Os contos de Beedle, o Bardo**, uma coletânea de histórias populares do mundo dos bruxos, e são tradicionalmente contadas na hora de dormir; assemelham-se aos nossos contos de fadas nos quais os vícios são castigados e normalmente a virtude é premiada.

São simbolismos desta natureza, abordados superficialmente na obra de Rowling, que a partir do estudo dos Contos de Fadas, gostaríamos de apresentar e dar alguns subsídios para que os professores pudessem identificar em outros tipos de textos literários. Portanto, deixamos nosso curso ser conduzidos de acordo com as necessidades apresentadas pelos professores e aplicamos a avaliação que culminou numa prática reflexiva dos professores que tomaram contato com uma outra perspectiva do contar histórias, narradas para cantar, encantar e criar, no mundo da imaginação, no qual todos, professores e alunos poderiam/puderam *tecer com os fios da vida*. No início do curso entregamos um quadro que continha estratégias de como contar histórias com o livro e sem o livro, conforme o anexo 2, isso pareceu aos professores uma fórmula mágica para ajuda-los na hora de contar histórias, mas ao final do curso alguns professores chegaram a conclusão de que o contar histórias é muito mais do que seguir uma simples receita de bolo.

Bruno Bettelheim, que na obra *Psicanálise dos contos de fadas*, faz uma recuperação do sentido verdadeiro do significado dos contos de fadas para as crianças. A linguagem usada nos contos é a mesma das crianças é o que existe de real dentro delas, é o belo e o maravilhoso, se partirmos desta linguagem em termos de inconsciente. Os contos falavam da questão do mundo infantil tal e como ele é puro e inocente.

A criança à medida que se desenvolve, deve aprender passo a passo a se entender melhor; com isso, torna-se mais capaz de entender os outros e, eventualmente, pode se relacionar com eles de forma mutuamente satisfatória e significativa. (BETTELHEIM, 2007, p. 10)

Abarcando o lado emocional, estes textos literários desenvolvem a capacidade do fantasiar infantil, fornece escapes necessários falando aos medos internos da criança, seus anseios, ódio, e superação a rejeição, como pudemos vislumbrar nas análises superficiais de **Chapeuzinho Vermelho** e **Harry Potter**. Cabe ressaltar que estas histórias também ajudam elaborar conflitos em relação a morte, violência, crueldade, sofrimentos, também presente nos “ finais não felizes”, como na obra a “Pequena Sereia”, de Andersen, que a bruxa do mar tem uma casa construída com ossos humanos, de naufragos, associando-se ao grotesco e ao monstruoso, em que seu domínio é marcado pela deterioração, a morte e a destruição. Ou, ainda em outras versões de **Chapeuzinho Vermelho** em que predomina “um final não feliz”, e até mesmo em **Harry Potter** que temos a assimilação dolorosa da morte dos pais.

Os símbolos nos contos de fadas relacionam-se ao mito e o arquétipo, ou seja, conduz a uma linguagem simbólica que serve de ponte entre mundo real e fantasia. Neste último encontramos personagens como reis, rainhas, sapos, príncipes, princesas dentre outros, simbolizando o nosso interior que ora se ausenta no mundo exterior.

O símbolo é responsável pela representação ou expressão daquilo que nos é desconhecido; por ele o mundo exterior se torna presente em nossas mentes, passa a ter significados concretos dentro do campo da representação. Segundo Joana Cavalcante (2002) uma criança, quando nasce, mesmo sem ter consciência do que vem a ser o símbolo, se utiliza deste a priori como única forma de comunicação possível. A criança se manifesta através de choro, gritos e balbucios, resmungos, sorrisos e outros tipos de manifestações sonoras. Desta forma ela interage com seus pais diretamente e outras pessoas indiretamente. Todos estes gestos são manifestações simbólicas que, transformadas em comunicação, se concretizam em um resultado satisfatório. Temos em **Chapeuzinho Vermelho**, a cor vermelha, o lobo, a floresta, o caçador, a mãe (instauradora de discursividade e do superego).

A problemática prende-se bastante com a forma de transmissão oral, o perigo, os obstáculos, as masmorras, a coragem são alguns elementos presentes nos contos de fadas, os quais tem lugar no espaço mágico de um reino distante, o qual põe a prova os mais fortes e os mais fracos. Para J.R.R. Tolkien³⁴, o mais importante nos contos de fadas é sua função e o

³⁴ TOLKIEN, Sobre histórias de fadas, p. 46, São Paulo: Conrad do Brasil, 2010.

fato de permitir a recuperação, a consolação e o escape para além de uma contribuição pedagógica para o desenvolvimento moral e social da criança.

Apesar de nomearmos o gênero conto de fadas, este não é obrigatoriamente sobre fadas, mas sobre *Faërie*³⁵ (o espaço da fantasia) o reino ou estado onde habitam seres mágicos e fantásticos como bruxas, anões, elfos, ogros, trolls, gigantes, dragões e outras criaturas, portanto o que se destaca é o espaço, o cenário onde decorrem as aventuras e que põe à prova quem nele se arriscar.

Hoje em dia os contos perderam parte do seu poder de sedução, porque o contador de histórias deixou de ser o transmissor por excelência do conto ao ser substituído pelos livros. Como já abordamos em muitas culturas, a vida intelectual da criança dependia essencialmente de histórias míticas ou religiosas e de contos de fadas (BETELHEIM, 2007, p. 35), uma vez que eles expunham de maneira clara e simples dilemas existenciais com os quais a criança iria debater-se, mostrando que a vida não tem apenas o lado bom, há obstáculos a superar e o sofrimento, o envelhecimento e a morte fazem parte da vida.

A fantasia constitui no fundo um gênero sem público definido e, segundo Tolkien³⁶ e C. S. Lewis, tanto as crianças como os adultos apreciam os contos de fadas, é um gosto que pode não aparecer, e que certamente não diminui com a idade.

[...] Quando tinha dez anos, eu lia contos de fadas escondido e ficava envergonhado quando me pilhavam. Hoje em dia, com cinquenta anos, leio-os abertamente. Quando me tornei homem, deixei para trás as coisas de menino, inclusive medo de ser infantil e o desejo de ser muito adulto. [...] somos acusados de retardamento porque não perdemos um gosto que tínhamos na infância. Mas na verdade, o retardamento consiste não em recusar-se a perder as coisas antigas, mas sim em não aceitar coisas novas.[...] (LEWIS, 2009, p. 744)³⁷

Diante de todo este contexto e constatações que os adultos também gostam de contos de fadas abordamos ao final do nosso curso este tema, como podemos notar na fala da professora *Nicteida* “a fantasia atrai todos nós, inclusive os adultos e, especialmente os alunos” e de *Mnemosyne* “Foi uma experiência muito gratificante, espero ter a oportunidade de fazer mais cursos como este, pois acho muito interessante esse contato com as crianças, que muitas vezes para elas, é mágico. (Para mim também).”.

De acordo com o que retomamos a pouco, que contador de histórias deixou de ser o transmissor por excelência do conto, podemos constatar nas atitudes das crianças quando os

³⁵ Traduzida do francês como belo reino.

³⁶ TOLKIEN, Sobre histórias de fadas, p. 35.

³⁷ Considerações que C. S. LEWIS faz ao final do livro *Crônicas de Nária* sobre maneiras de escrever para crianças.

professores seguiram as diretrizes da avaliação final, colocando-se na posição de narrador primordial, e relatando-nos suas impressões.

As histórias foram contadas em salas de diferentes faixas etárias do ensino fundamental e uma sala de Educação de Jovens e adultos, sendo que todos os professores fizeram ambientação, uns com mais detalhes, outros com menos. Cada professor mesclou estratégias propostas por nós para ambientação, fato apreciado por todas as classes. As salas analisadas foram: quatro 3os. Anos, quatro 3as. Séries, duas 4as. Séries, uma 5ª. série, duas 6as. Séries, uma sala de EJA e um grupo com alunos de 1ª., 2ª. e 3ª. séries, totalizando 15 salas. Mesmo tratando-se de salas com diferentes faixas etárias, os anseios foram os mesmos, mudando eventualmente o nível crítico de discussões ou acrescentando questões latentes específicas de cada idade, como no caso do “namorar” para as 4as. séries.

Na maioria dos relatos³⁸ encontramos nos tópicos respondidos o desejo dos alunos de terem o narrar do **narrador primordial** com frequência, como podemos observar no relato de Antígona “pois eles (os alunos) gostam de histórias com capítulos a serem contados todos os dias da semana”; no de Nicteida “Gostaram muito e pediram outros”; de Atena e Prometeu “e pediram que a professora toda semana contasse uma história com cenário próprio”; no de Afrodite que trabalha com o EJA, de alunos entre 21 e sessenta anos “O retorno dos alunos foi gratificante, pois houve muitas solicitações de contação de histórias com temas diferentes, como esse.”; Erifila “No termino da atividade, observei a classe ainda concentrada. Os alunos pediram para realizarmos esta atividade outras vezes, pois eles a apreciaram bastante”. Diante dos relatos é possível entender que narramos para manutenção da vida, da nossa identidade material, cultural, individual, histórica. É o narrar que nos permite a identidade, pois é através dele que somos instaurados no universo da linguagem ainda no ventre materno; ele que nos possibilita entender as ações alheias, porque entendemos as nossas próprias vidas enquanto narrativas que se desenrolam gradualmente. Somos partes de uma civilização construída e edificada a partir da tradição oral como discurremos no capítulo dedicado a este tema. Por conseguinte, conto de tradição oral oferece ao professor e ao aluno o contato com uma obra de arte de tempos imemoriais, e este estudo, que permite recriar o conto nas mais diferentes formas artísticas, dá ao professor a oportunidade de encontrar e ordenar suas próprias imagens internas, configurando suas significações essenciais, e assim ele se conta sua própria história de aprender e tornar-se capaz de ensinar. Apenas através do conhecimento de como aprendeu

³⁸ Todos os relatos aqui reproduzidos constam dos Anexos.

— contando sua própria história — sua prática pedagógica será fecunda culminando num diálogo professor aluno primordial.

Outro aspecto que abordamos no decorrer desta dissertação é o **efeito de real** que os textos literários causam no leitor, e com o relato dos professores sobre o retorno dos alunos observamos, inevitavelmente, a comparação dos textos com a vida real mesmo estando presentes nas histórias elementos mágicos³⁹ como no relato de Atena “A aluna Mariana comentou que as histórias contadas pelas suas professoras deviam ser sempre “assim”, ou seja, com cenários, músicas e com “cheirinho”. Disse também que esse conto fala de um fato verídico e acabou de forma diferente.” Comparação também encontrada no relato de Antígona “os alunos fizeram vários comentários sobre a história, dentre os comentários mais relevantes foram o romantismo presente na pessoa de Arnold e Flor-de-Liz, a justiça de que o rei Deus do fogo plantara em seus súditos e que todos deveriam ter como exemplos para viver a vida e também o ciúme de Ravengaard, pela sobrinha e que isso não seria bom para as pessoas que viviam no reino e nem para as pessoas que vivem entre nós.” Dessa forma, a criança cria um modelo de realidade em que os acontecimentos e as coisas não podem ser explicadas por uma lógica convencional, embora essas coisas e acontecimentos guardem certa verossimilhança com a realidade. Nesse modelo de mundo criado, os desejos e as fantasias do indivíduo podem realizar-se, pois, ao construir-se um mundo fantasioso, instaura-se uma lógica diferente da convencional que passará a reger os acontecimentos de modo que esses satisfaçam as expectativas e os desejos do homem. As forças motivadoras dessas fantasias são os desejos insatisfeitos, e toda fantasia é a realização de um desejo, uma correção da realidade insatisfatória. Assim, através da experimentação dessa realidade, subtraem-se e repõem-se as peças de um jugo alimentado pela imaginação criadora, que retificam, no mundo real, aquilo que não atende às aspirações do homem e, conseqüentemente, não o satisfaz.

Durante o desenvolvimento do curso ressaltamos a importância da **ambientação** na contação de histórias a fim de envolver os alunos numa atmosfera de mistério e fantasia proporcionada pelos textos literários, por isso é importante que se prepare devidamente o ambiente, a fim de prepará-los para a entrega, para que possam confiar naquele que narra, pois penetrar nas densas florestas, cabanas no bosque, mares sem fim, castelos encantados, grutas e cavernas exige confiança. Portanto, o contador deve estabelecer um vínculo com a sua audiência. Foi assim desde os primeiros tempos, existe uma verdadeira tradição das narrativas serem contadas ao redor do fogo ou da água carregada de conteúdo simbólico. Esta

³⁹ Na história narrada por Atena haviam animais que falavam, e uma semi deusa Flor de Lis com poderes mágicos, o deus do fogo seu pai, dragão, elementos fantásticos.

ambientação foi feita por todos e nos relatos dos professores fica evidente a importância da entrega, vejamos Atena [...] “Sempre contei histórias para meus alunos, porém, essa vez foi especial, acredito que pelo cenário, um ambiente que eles não estão acostumados [...] o olhinho daquelas crianças brilhando ao ouvir vale qualquer esforço, e por isso deve ser uma das atividades mais planejadas do ensino.” Ou ainda na fala de sua aluna Mariana dizendo que todas as histórias deveriam ser assim com cenários, músicas e cheirinho; Medeia “As estratégias que utilizei foi envolvê-los no mistério, pois, havia comunicado que aquele dia era especial, era uma aula diferente.”.

O ambiente de entrada no mundo da imaginação nos proporciona aquisição de conhecimentos, ou seja, facilita o encontro do saber com o prazer, da aprendizagem com a cultura, por meio do lúdico proporcionado pelo mundo simbólico da literatura. Nestes relatos pudemos perceber que o trabalho de contar histórias é norteado por uma outra perspectiva, focada somente no cognitivo em detrimento do subjetivo, ou seja, na aquisição de conhecimentos para produção de textos, pois nos relatos dos professores é comum percebermos que muitos recorreram a aplicação de atividades de reescrita, de interpretação, modificar o final, leitura, produção de texto coletiva, contudo constatamos que o tipo de atividade pedida por nós é incomum. Nos relatos as crianças no contexto das dinâmicas mostraram-se surpresas, entusiasmadas, queriam falar, questionar, participar, como observamos na fala de Hera “Tudo isso, causou um grande impacto nas crianças, que não estavam acostumadas com este tipo de aula” e a surpresa desta professora no impacto causado por uma aula que produz sentido para os alunos “Fiquei surpresa com a capacidade que as crianças têm para imaginar sequências diferentes”. Erifila “Os alunos ficaram entusiasmadíssimos, nunca tinham feito algo parecido”. Mesmo com nossa orientação de contar a história simplesmente pelo prazer de narrar/ouvir, os professores mostraram-se resistentes.

Constatamos também que os alunos ainda são tratados como *inf-ans* (aquele que não fala). A criança desempenha o papel de ator social em um determinado espaço e tempo, não podemos ver a criança sozinha, isolada desse contexto, pois é nele e a partir das interações que a criança faz, dos sentidos produzidos por ela que poderemos mediar as suas produções culturais. É sob esta perspectiva que reconhecemo-na como sujeito, como alguém que tem ideias, desejos, expectativas e que há realidades sociais que só ela poderá esclarecer. A partir deste viés é que procuraremos entender sua realidade, não do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista da criança. E isso implica ouvi-la, tirando-a da condição de *inf-ans*, dando a oportunidade de falar, de explicar como vê e sente o mundo. Ouvir e validar os sentidos e

representações que a criança cria é um desafio que se põe para todos nós, educadores e pesquisadores, *a produção de conhecimento é aproximar saberes de experiências*⁴⁰. Esta necessidade do professor “dar a voz”, é latente nos relatos das professoras, afinal a fala é o tampão da angústia. Alguns professores deram oportunidade para algumas discussões. Vejamos algumas falas: Antígona “os alunos sentem necessidade de falar quando a professora explica algo e foi difícil para começar a leitura com o grupo. [...]”; Nicteida “comportamento: Alguns alunos participativos, que gostam de teatro e muito questionados, porém há alunos desinteressados e indisciplinados.”; Atena “a adesão à história foi muito interessante, todos queriam opinar.”; Prometeu “De um modo geral os alunos gostaram participaram da discussão que o professor fez, prestaram atenção do início ao final da história, todos queriam opinar [...]”; Jocasta “Após a leitura alguns alunos se manifestaram questionando sobre determinada situação ocorrida na trama, o contexto onde tudo aconteceu, porque as pessoas agiam daquela forma [...]”; Héstia “Ao final da história, os alunos juntamente com a contadora discutiram sobre os acontecimentos principais de cada episódio, além de darem suas opiniões para um novo desfecho.”; Medusa “reservamos um momento para comentar os fatos, cada um por vez levantava uma plaquinha para fazer seu comentário sobre a história. E como já era esperado, ouvi muitos comentários [...]”; Erifila “A turma interveio por várias vezes, questionando-me o que estaria por vir. [...] No início, todos falavam ao mesmo tempo, pois estavam eufóricos” Enfim, o ser humano representa-se na fala é nessa hora que uma palavra do educador produzirá o acolhimento. O eu é constituído pela fala da mãe que institui o outro, e num segundo momento, embora numa transmissão mais formalizada, mas em continuidade com a anterior, o professor dá continuidade a esta instauração. O professor é como a mãe, intermediários entre o lúdico e o real, com isto é possível “soltar a língua da criança” para tentar entender o que ela está vivendo.

A questão **disciplina** foi mencionada por alguns professores, o mais contundente foi o relato de Prometeu “A história foi apresentada a um grupo de alunos de 4 ° Série do Ensino Fundamental de Oito Anos, os alunos têm em média 11 anos, apresentam comportamento indisciplinados, com pouco interesse nos deveres escolares, e sem nenhum hábito de leitura. [...] Retorno dos alunos: De um modo geral os alunos gostaram participaram da discussão que o professor fez, prestaram atenção do início ao final da história, todos queriam opinar, e pediram que o professor toda semana contasse uma história com cenário próprio, [...] Essa experiência foi bem rica, sempre contei histórias para meus alunos, porém, essa vez foi

⁴⁰ Grifos meus.

especial, acredito que pelo cenário, um ambiente que eles não estão acostumados, a adesão à história foi muito interessante, todos queriam opinar. [...] *fiquei muito surpreso até pela demanda da turma que são tão difíceis, desinteressados tiveram muita vontade de participar*⁴¹, fiquei muito empolgado com o resultado dessa experiência”. Como contadora de histórias, em muitos episódios das minhas práticas narrativas pude perceber que os alunos mais inquietos e com ressalvas dos professores a mim antes da narração, dizendo que eram “terríveis”, foram os que mais prestaram atenção e participaram das atividades. Houve relatos também de Mnemosyne “É uma sala boa, mas com alguns alunos quem tem comportamento inadequado. [...] O retorno foi muito gratificante, eles queriam participar. [...] e de Erifila “Esta sala é falante e apresenta alunos com déficit de atenção”. [...] No termino da atividade, observei a classe ainda concentrada. Os alunos pediram para realizarmos esta atividade outras vezes, pois eles a apreciaram bastante”. É possível observarmos que mesmo em salas com problemas de comportamento inadequado relatado pelos professores, atividades como essa que trazem produção de sentido e estão intimamente ligadas à subjetivação, auxiliam neste casos.

A **identificação do autor** como sendo o professor causou interesse pelos alunos, pois é presente no relato da maioria dos professores, Medeia “Entre outros comentários o grupo adorou a história narrada e ficou surpreso, por que no final contei que ela tinha sido escrita por 5 pessoas(professoras), inclusive Eu!”; Mnemosyne “No dia que foi aplicada a história eles estavam ansiosos, pois eu já havia lido a outra história e eles já tinham gostado, ainda mais quando eu coloquei nos autores o meu nome [...]”; Héstia “Quando os alunos tiveram conhecimento que a autora da história era a própria contadora, ficaram curiosos para ouvi-la.”; Medusa “Professora, foi você quem escreveu essa história, porque aparece o seu nome lá no autor”. Este interesse dos alunos é fundamental, pois eles se projetam nos professores e criam um ponto de identificação, vislumbrando o professor como um criador como eles, e sentem-se importantes pelo privilégio de serem contemplados com uma história feita pelo professor especialmente para eles. Temos neste caso o amor e a palavra, é nesse momento que o professor está aberto a outras significações, como que se abre para a condição de “sonhante” do outro, pois ele é o suporte da energia pulsional do educando, visto que no processo transferencial é no professor que serão lançadas expectativas, frustrações, agressividades e outras angústias ou alegrias. É o educador suficientemente bom.

⁴¹ Grifos meus.

Como já havia percebido nas minhas práticas o **corpo fala** com um *start* dos textos literários, é impossível deixar de observar as expressões dos rostos, por exemplo, nas sobrancelhas abaixadas ou levantadas sinônimo de concentração ou surpresa. Os professores também mencionam isto, Afrodite que trabalha com adultos do EJA e continua “A expressão no rosto de cada um mostrava a curiosidade e interesse pela história contada.”; Medeia “Em alguns momentos, havia nos alunos expressões de tensão e expectativa. Eles estavam vivenciando a narração da história. A aluna Bárbara foi a que demonstrou mais expectativa para chegar ao final da história. E quando a narração chegou ao final, a sua expressão ficou mais aliviada, até teceu diversos comentários sobre a história”. Enfim, o nosso corpo expressa os nossos pensamentos, as nossas emoções e as nossas reações instintivas; é a nossa linguagem corporal ansiando por afirmar nosso eu.

Relataram do encantamento proporcionado aos alunos e o retorno gratificante como Mnemosyne e Atena quando fala que para ver o olhinho das crianças brilhar vale a pena qualquer esforço, e até mesmo Héstia dizendo que foi uma experiência muito prazerosa, que pretende repetir outras vezes. E ainda conseguimos mesmo que timidamente despertar a reflexão nos professores sobre a importância da abordagem psicológica das histórias, pois estavam acostumados somente com o trabalho cognitivo, como Medusa nos relata “Concluindo, contar história, é algo que venho realizando a tempos, mas notei que a minha prática estava um pouco distante da proposta do curso. Até então, não tinha parado para pensar sobre as influências que as histórias contadas exerciam sobre as crianças, e nem mesmo entendia porque pediam para ler várias vezes a mesma história (acreditava que era porque tinham apenas gostado dos acontecimentos). Também nunca tinha pensado em preparar o ambiente, e durante esta semana, só pelo fato de escolher uma música e deixá-la como fundo durante a contação da história, notei um maior interesse pelos alunos.”

O fato de termos plantado algumas sementes despertando a reflexão em alguns professores nos dá esperança de alçar voos maiores, disseminando a importância do narrar e ouvir histórias para seguirmos tecendo com os fios da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da concepção de Adélia Bezerra de Meneses, no seu ensaio intitulado “Scheerazade ou do poder da palavra”, que considera **As mil e uma noites** como a obra máxima de apologia do poder da palavra, que a partir do narrar faz o sultão passar do princípio do prazer para o princípio da realidade. É a palavra que cura, pois Scheerazade ofereceu ao “doente” Sharyar a linguagem, com isso propiciou-o uma transformação interior, consistida numa reorganização estrutural da realidade; processo este parecido com o que ocorre às crianças em relação aos contos de fadas.

Esta interação da ciência do inconsciente reciprocamente se iluminam e se fecundam, norteou nossa pesquisa. Tratamos do texto literário e suas influências e reflexos no leitor, e os processos de subjetivação que se instauram em consequência destes textos. A Literatura, esse lugar de exercício radical da palavra e a Psicanálise fornecem uma leitura do ser humano, elas possuem conjunções desde a utilização da palavra enquanto matéria-prima até a concepção lacaniana do “inconsciente estruturado como linguagem” que culmina com a emersão do inconsciente. A primeira é arte, espaço que permite o inconsciente aflorar; a segunda é o reconhecimento deste inconsciente.

A partir destas perspectivas acreditamos que na narrativa há poder de transformação, e ele se deve aos componentes desta como o insinuativo, do assertivo, do fantástico dissertado no subcapítulo “O estranho e a importância da literatura fantástica na aproximação da leitura”, que abrem caminho com ou sem consentimento do ouvinte, para finalmente engloba-lo e inseri-lo num mundo onde a realidade e ficção, concreto e simbólico, verdade e fantasia não se distinguem mais, e podem existir em igualdade de condições.

A leitura do humano é o solo comum que radicam Psicanálise e Literatura; a primeira vista do ângulo da segunda propicia um instrumento de leitura para o literário, e nossa abordagem psicanalítica é um recurso para interpretar, re-velar e des-vendar (no sentido de conhecer o engano, descobrir o “eu”. Para tanto abarcamos a criança e o poeta que cria, recria e inspira o criar e o criar, é o *criator* que ao brincar com a palavra ajusta em forma nova os elementos de seu próprio mundo como toda criança faz ao brincar e comporta-se como *criator* e cria um mundo novo, torna-se *criadora*, é um *fazer literário*. Os dois *criadora* e *criator* trabalham com imaginação/lúdico estão, portanto dentro do universo do fazer artístico, têm o privilégio de estar em contato com o mundo do Id, onde brinca de esconde-esconde a fantasia e o Desejo faz estripulia. Neste abarcar arrebatamos a arte (do poeta e da criança) para nortear nossas premissas, pois afirma Freud, que ela é uma reconciliação dos dois

princípios: do prazer e da realidade. E elegemos a Literatura como o caminho que conduz ao viver de outras vidas levando-nos a transgressão dos próprios limites, para que tenhamos limites; evidentemente a elegemos porque nela há algo de brincar, de lúdico, e o que é a arte para Freud senão um substituto do jogo infantil?

Aqui também damos espaço para o reconhecimento da força da palavra, pois a palavra é mágica, Platão n'A República reconhece que a Literatura age no nível dos afetos, quando expulsa da polis o Poeta, pois este “conhece o segredo de suscitar emoções”. Na narrativa oral a palavra é corpo, modulada pela voz humana, carregada de valor significante e de marcas corporais, iniciadas pela mãe.

A criança na luta do narrar-se é conduzida pela mãe a submeter-se ao simbólico, a mãe espreita a criança no seu ser (a condição daquele que não fala) para fazê-la aparecer no seu (da mãe) escrever. O literário, mesmo sendo negado ao infante, é o lugar de possível existência da coisa que não é apenas explicitada, mas tornada concreta na linguagem, o que humaniza ser humano. Quando a mãe chama o filho à vida, pela palavra, conversando com o infante, religa-o, num processo de passagem para o mundo no dizer. O filho pelos sons emitidos percebe que a mãe o atende, o choro é sua falta de comunicação, é por ele que procura se fazer presente e dar-se a reconhecer, passa a tentar reproduzir os sons, com urgência ele tem que tornar-se uma coisa que pode ser vista e ouvida, se ele não disser e contar ninguém o conhece. Inicia-se assim o nascimento da linguagem.

É contemplando e co-participando é possível descobrir como a criança rompe seu silêncio e se comunica. É perceber os movimentos, os gestos, os brinquedos, o tom da voz, os sinais. Assim o sujeito emerge sujeitando-se as intenções alheias, saindo de si e indo em direção ao outro. O surgimento de uma cadeia de significantes, um significante remetendo a outro significante.

Tal fato remete-nos ao jogo do *fort-da*, jogo da presença-ausência, “no qual uma criança constrói as primeiras simbolizações sendo algo prazeroso uma vez que na simbolização existe uma brincadeira inerente à linguagem, visto que a palavra “brinca” com a ausência da coisa”. Enquanto este jogo se desenvolve, a criança cria um objeto que permite simbolizar a ausência da mãe e presentificar a primeira experiência de brincar. Este objeto passa a ser construído no campo do outro, visto que ele representa a emergência do desejo e este sempre ocorre no campo do Outro. Para Freud, a criança brinca porque deseja.

Ao observar a brincadeira de seu neto, Freud constata que o jogar o carretel vinha acompanhado dos fonemas Fort e Da. Para ele, o brincar sequenciado pela verbalização elevava aquele ser à posição de Sujeito: “Ele se relacionava à grande realização cultural da

criança, a renúncia pulsional (isto é, a renúncia à satisfação pulsional) que efetuara ao deixar a mãe ir embora sem protestar” (FREUD; 1975:25). Ao agir dessa maneira, o Sujeito inscreve-se na ordem da linguagem; se aventura no domínio da perda do objeto e assim percebe-o como faltante. Neste momento, ocorre a apropriação do objeto pela linguagem. Há assim, a instauração de uma falta no simbólico, à palavra, o símbolo, nasce sobre o fundo da ausência.

Neste momento que o sujeito se inscreve na ordem da linguagem podemos perceber o poder da palavra como condição humanizante e retomáramos a relação mãe-criança na transmissão de uma saber e ascensão desta última a linguagem e a relação professor-aluno como continuidade com a anterior, prosseguindo o processo de transmissão, de uma maneira mais formalizada, mas não menos afetiva. É o professor fazendo a função de maternagem, função também da literatura, pois nascemos do narrar.

Como vimos o processo de aceder à linguagem parte do simbolismo gestual, em que o infante precisa falar para ser reconhecido, para o simbolismo verbal, que num determinado momento da vida deixa de ser supremo e a necessidade de “ler” o mundo faz com que o sujeito busque o simbolismo escrito, porque a malícia dos objetos assim nos obriga. Esta ascensão a escrita é a parte formal deixada nas mãos do educador, que também tem o dom de narrar como a mãe; neste sentido a criança ao ser embalada pela narrativa do professor projeta inconscientemente neste a figura materna e sente-se segura, é neste processo que o professor exerce a função de maternagem, quando ao contar um conto reconduz a criança ao mundo seguro (sempre proporcionado pela mãe) da fantasia/literatura no qual ela pode brincar e retornar ao real são e salvo.

Focando agora relação criança-escola podemos observar que aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança.

Esses fatos tornam problemáticas as relações entre a literatura e o ensino. De um lado, o vínculo de ordem prática prejudica a recepção das obras; o jovem pode não querer ser instruído por meio da arte literária; e a crítica desprestigia globalmente a produção destinada aos pequenos, antecipando a intenção pedagógica, sem avaliar os casos específicos. De outro, a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada,

muito menos desmentida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destinatário mirim.

Apontamos a literatura como espaço próprio para se ampliar o mundo simbólico, já que a linguagem, objeto da literatura, é a responsável pela entrada no universo do simbólico, e que é a partir desta entrada que estabelecemos nossa relação com o mundo. Daí que vislumbramos a importância da literatura na educação para a construção do saber e edificação do Ser, pois, por meio da literatura somos capazes de elaborar conflitos, de nos reconduzir para realidades esquecidas, talvez nunca reveladas na memória do presente, mas possíveis de sublimar nossos desejos mais arcaicos, já que somos marcados pela condição da incompletude; porém, se a incompletude é nossa primeira marca, somos recompensados pela capacidade de simbolização, capacidade esta, a partir da literatura, contribui nos processos de subjetivação.

Precisamos da forma narrativa para entender as ações alheias, porque entendemos as nossas próprias vidas enquanto narrativas que se desenrolam gradualmente, E, acrescentamos, através dos ensaios narrativos em que vai tecendo as histórias da cultura aos fios de sua experiência. A voz narrativa e a semelhança com a realidade, o tom de verdade que a história adquire quando se passa para a voz narrativa (lembranças da tradição oral) Relatamos para manutenção da vida, da nossa identidade material, cultural, individual, histórica.

A antiga arte milenar de contar histórias é uma excelente técnica, inicialmente, para criar condições de aproximação com o texto literário, afinal, contar histórias também é educar como afirmou Cláudio de Moura Castro, no artigo da revista veja, em 10 de junho de 2009. Contar histórias é uma atividade que exige envolvimento do contador e acima de tudo, gostar de narrar a vida, afinal cada história tem um pedacinho de nós. Muitos professores não se identificam com a contação de histórias, e um professor responsável pela interação entre a biblioteca e a escola (professores e alunos), poderá auxiliar professores na escolha e no preparo de atividades de leitura, uma vez que preparar estas atividades demanda tempo.

É importante narrar histórias de maneira sedutora, prazerosa e envolvente para crianças é, portanto fundamental, ser um contador absolutamente apaixonado pelo mundo do "faz-de-conta". Estar envolvido afetivamente com a narrativa é ponto fundamental. A história tem que ser narrada com paixão, sentimento, entrega, partilha. Além disso, existe todo um ritual na contação de histórias que, de alguma forma, mesmo nos dias de hoje, deve ser levado em consideração.

Os ritos nos garantem certas formas de memória e consciência. Sua perda privaria o indivíduo de elementos que conferem sentido à existência social ou individual. No entanto, o desprendimento dos ritos também propicia o despertar de consciência face a novas situações. Por isso, os ritos não estão "desaparecendo" com o tempo. Eles estão apenas ressurgindo modificados. Essa característica flexível torna possível a adaptação dos ritos aos sucessivos instantes da vida, o que, de fato, os caracteriza como contemporâneos (Ciência Hoje On-line 26/08/02).

Nossa sociedade dessacralizou a realidade e eliminou quase todos os ritos, os contos de fadas, populares e literários funcionam como uma espécie de *rito de passagem* antecipado, que, não só auxiliam a criança a lidar com o presente, mas ainda a preparam para o que está por vir, a futura separação de seu mundo familiar e a entrada no universo dos adultos.

É necessário formar professores capazes de trabalhar/instituir a literatura, não como meio de instrução moralizante que menospreza o imaginário e a fantasia da criança, mas sim, como fio condutor para a construção do sujeito, como espaço de escrituras. A fim de que não se pratique mais a “violência invisível” que está impregnada no cotidiano escolar, dos sabres que são invisíveis e desconhecidos, praticada de forma imperceptível. Violência esta que se exerce pelo poder das palavras que negam o outro.

Evidentemente o caminho que propomos não é uma *fórmula mágica* para o surgimento instantâneo de uma sociedade de leitores, porém poderá apontar para uma prática mais significativa no sentido de oferecer ao público infanto-juvenil uma intimidade e aproximação, bem como um significado maior do mundo da literatura. Acreditamos que formar adultos reflexivos e conscientes depende do que nos dispomos a fazer para as crianças de hoje. Ensinar a ler significa muito mais do que instrumentalizar o sujeito para o exercício do código linguístico.

Certamente que incorremos, inconscientemente, em falhas que, possivelmente, alguém — ou nós mesmos — apontará e discutirá em trabalhos futuros, assim como reconhecemos que faltam capítulos ou partes que poderiam acrescentar muito, como uma maior teorização sobre a psicanálise e a literatura, por exemplo, que, em nossa opinião, poderia acrescentar muito para uma melhor compreensão das ideias vislumbrada, mas tempo e espaço, inimigos obstinados que são, não nos permitiram fazê-lo nesta dissertação. Todavia, este não é um fim, gostaríamos de fechar — e não concluir — essas quase cento e sessenta páginas de elucubrações, ciente de que ainda falta muito a aprender, a discutir, a criticar, e contribuições sempre serão bem vindas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES. Arte poética. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica**. Trad. Jaime Bruna. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BARTHES, R. **Da obra ao texto**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BARTHES, R. Brinquedos. In: _____. **Mitologias**. 6. ed. São Paulo: Difel, 1985.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre** a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- _____. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. 1).
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BLAKE, W. **Matrimônio do céu e do inferno**. São Paulo: Madras, 2004.
- BOJUNGA, L. **O sofá estampado**. Rio de Janeiro: CasaLygia Bojunga, 2006.
- BORGES, J L. **Narraciones, Hyspamérica**. Buenos Aires, 1982.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes. 1999.
- CÂNDIDO, A.. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 24, n. 9, p. 806, set. 1972.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.
- CHARLOT, B.. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- COELHO, N. N. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987. (Série Princípios, 103).
- _____. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Editora moderna Ltda, 2008.
- DE MASI, D. **Ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- DICKENS, C. **A Christmas Carol**. New York: Dover Publications, 2006.
- ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972. (Debates, 52).
- FREUD, S.. Além do princípio do prazer. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

_____. El creador literano y el fantaseo. In: _____. **Obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1979, v 9.

_____. Gradiva. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

_____. O ego e o id. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2003. v. 19.

_____. O estranho. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2003. v. 17.

_____. Uma nota sobre o “Bloco Mágico”. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 2003., v. 19.

_____. *Essais de psychanalyse appliquée*, Gallimard, Paris, 1933.

GREGÓRIO FILHO, F. **Lembranças Amorosas**. São Paulo: Global, 2000.

GOTLIB, N. B.. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006.

HEGEL, F.. **Estética. Poesia**. Lisboa, Guimarães, 1980, vol. VII.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva: 1999.

JOLLES, A.. O conto. In: _____. **Formas simples**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 181-204.

KISHIMOTO, T. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Pualo: Cortez, 1997.

_____. **Jogo e educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. São Paulo: Vozes, 1993.

KLEIN, M.. _____. A psicanálise de crianças. _____. **Obras completas de Melanie Klein**. Rio de Janeiro: Imago, 1997, v.2.

LIVRO DAS MIL E UMA NOITES. Trad. Mamede Mustafá Jarouche. São Paulo: Globo, 2006 (v. 1: Ramo sírio).

MOISÉS, M.. **A criação literária: prosa**. São Paulo: Cultrix, 1997.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. (1971) Inconsciente afetivo e inconsciente cognitivo. Em Jean Piaget, **Problemas da epistemologia genética**. Lisboa. D. Quixote, 1983.

PINTO, M.. Infância como construção social. In: PINTO, Manoel; SARMENTO, Manoel Jacinto (Cord.). **As crianças: contextos e identidades**. Coleção infans – Centro de Estudos da Criança. Universidade do Moiminho, 1997.

PINTO, M; SARMENTO, M. J.. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____ (Cord.). **As crianças: contextos e identidades**. Coleção infans – Centro de Estudos da Criança. Universidade do Moiminho, 1997.

PROPP, V. **Morfologia do conto maravilhoso**. Trad. Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

RADINO, G. **Branca de Neve educadora: o imaginário em jogo**. 2001. 343 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia – Psicologia e Sociedade). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Assis.

SARTI, F M. **O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar**. Revista Educação: Teoria e Prática. UNESP. Rio Claro, vol. 18, No. 30 (2008).

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975. (Debates, 98).

WILDE, O. **O retrato de Dorian Gray**. São Paulo, Circulo do livro S.A., s.d.

WINNICOT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

_____. **El nino y el mundo externo**. Buenos aires: Ed Hermé, 1965.

_____. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

WATT, Ian. **A ascensão do romance**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990

WELLS, H. G. **A guerra dos mundos**. Alfaguara Brasil, 2007.

ZILBERMAN. R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARONE, L. M. C. **E ler o desejo ao desejo de ler**. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.
- BATAILLE, Georges. Emily Brontë. In: _____. **A literatura e o mal**. Lisboa: Ulisseia, 1957.
- _____. William Blake. In: _____. **A literatura e o mal**. Lisboa: Ulisseia, 1957.
- BLAKE, William. **Poesia e prosa selecionadas**. Trad. e prefácio de Paulo Vizioli. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.
- BURGUESS, Anthony. **A literatura inglesa**. São Paulo: Ática, 2002.
- CAMBI, F. A educação do imaginário: o romance, o teatro e a literatura infantil. In: _____. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento: 2007
- CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho. Edição comentada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CARVALHO, B. V. de. **A literatura infantil**. Visão histórica e crítica. 4. ed. São Paulo: Global, 1985. (Série Crítica e Teoria Literária).
- CEVASCO, Maria Elisa; SIQUEIRA, Valter Lellis. **Rumos da literatura inglesa**. São Paulo: Ática, 1993.
- CONTOS DE FADAS: edição comentada e ilustrada. Edição, introdução e notas Maria Tatar. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- CORSO, D. L. **Fadas no divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmede, 2006.
- CUNLIFFE, Marcus. **História da literatura dos Estados Unidos**. Lisboa: Europa-América, 1990.
- DÓNOFRIO, S. **Teoria do texto**: 1. Prolegomenos e teoria narrativa. São Paulo: Ática, 1995.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- EVANS, Ifor. **História da literatura inglesa**. Lisboa: Edições 70, 1980.
- FRANZ, Marie Louise von. **O significado psicológico dos motivos de redenção nos contos**
- FEBVRE, L. MARTIN, H.J. **O aparecimento do livro**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2006

GUINSBURG, Jacob. **O romantismo.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

HIGH, Peter B. **An Outline of American Literature.** New York: Longman, 1986.

KUPFER, M C. **Freud e a educação: o mestre do impossível.** São Paulo: Editora Scipione Ltda., 1989.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para pensar as aprendizagens.** A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: vozes, 1992.

LEITE, D. M. **Psicologia e literatura.** São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

LEWIS, C. S. **As Crônicas de Nárnia.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCELLINO, N. C. Lúdico: a busca da possibilidade ausente. In. MORAIS, R. **Filosofia, educação e sociedade.** Campinas: Papirus, 1989.

OLIVEIRA, M. L. de. (org.). **Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectivas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. **O acolhimento do desejo na educação - um desafio para educadores.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

_____. **Pesquisa em educação e psicanálise.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

PAVONI, A. **Os contos e os mitos no ensino.** São Paulo: EPU, 1989.

PENNAC, D. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PORTUGAL, A. M. **O vidro da palavra: o estranho, literatura e psicanálise.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RODARI, G. **Gramática da Fantasia.** São Paulo: Sumus Editorial Ltda, s.d.

ROSSI, Aparecido Donizete. Manifestações e configurações do gótico nas literaturas inglesa e norte-americana: um panorama. **Ícone. Revista de Letras,** São Luís de Montes Belos (GO): Universidade Estadual de Goiás – UnU de São Luís de Montes Belos, v. 2, p. 55 – 76, Jul. 2008.

SARAIVA, António José. O romantismo. In: _____. **História da literatura portuguesa.** Porto: Porto Editora, 1985. (fala sobre todos os romantismos antes do romantismo português)

SENA, Jorge de. **A literatura inglesa.** São Paulo: Cultrix, 1963.

SILVA, Alexander Meireles da. **Literatura inglesa para brasileiros**. São Paulo: Ciência Moderna, 2005.

TODOROV, Tzvetan. A crise romântica. In: _____. **Teorias do símbolo**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VASCONCELOS, Sandra Guardini. **Dez lições sobre o romance inglês do século XVIII**. São Paulo: Boitempo, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VILLARI, Rafael Andrés. *Literatura e psicanálise: Ernesto Sábato e a melancolia*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2002.

WEIL, P. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. Petrópolis: Vozes, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1: Teatro

Teatro: Scheerazade e Duniazade contam a primeira história das mil e uma noites

(Começa a cena com Duniazade tentando dançar uma música árabe. Entra Scheerazade).

SHEERAZADE : nossa irmãzinha, essa música você está dançando pro festival?

Porque você não dança a do habib? É uma música nova, ninguém conhece... E você fez uma coreografia tão bonita pra ela!

DUNIAZADE: Ah! Sei lá, tenho medo de apresentar uma dança com uma música nova e as pessoas não gostarem da música...

SHEERAZADE: que nada!! Você sabe que você é a melhor dançarina do reino, a música não faz diferença, vamos, dança pra eu ver...

DUNIAZADE: Hum, num sei não... *(Duniazade olha pra plateia)* — vocês querem que eu dance?

PLATÉIA:

(Scheerazade pede pros músicos tocarem Habib e Duniazade dança)

Acaba a música.

SHEERAZADE: Adorei, vocês também num gostaram?

PLATÉIA:

SHEERAZADE: (pensativa) Queria dançar como você... Adoro dançar, mas não tenho tanto jeito como você!!

DUNIAZADE: Obrigada minha irmãzinha, mas você também tem algo de especial, conta histórias como nunca vi! Você consegue encantar e hipnotizar as pessoas com suas lindas histórias. Eu queria contar histórias como você...

SHEERAZADE: Espera aí irmãzinha! (fica pensativa) Você acabou de me dar uma ideia!

DUNIAZADE: qual, qual?

SHEERAZADE: Me responda uma coisa, você escutou o papai falar alguma coisa sobre a nova esposa do sultão?

DUNIAZADE: Sim, mas nem queria ter escutado, mas o que isso tem a ver com sua ideia? Aaaaaiii, já num to entendendo nada!!

SHEERAZADE: você acabou de dizer que minhas histórias encantam e hipnotizam não é?

DUNIAZADE: (brava) urrrrrrrh! E o que tem a ver com sua ideia, para de fazer suspense!! Suspense só é legal nas histórias!! To ficando agoniada, conta logo senão vou morrer de catapora!!!

SHEERAZADE: Calma! Vou contar tudo, e tem mais, vou precisar da sua ajuda! Acho que tenho um plano pra acabar com as loucuras do sultão!!

DUNIAZADE: Ai não, lá vem você com suas ideias mirabolantes, tenho até medo de saber o que é!! Quer saber, perdi a vontade de saber qual sua ideia, vou ensaiar mais uma música.

(Começa a tocar outra música e Duniazade começa a dançar, Sheerazada sai do cômodo irritada, mas não se conforma e volta logo em seguida)

SHEERAZADE: Pára, pára tudo! Irmãzinha, é uma loucura mas acho que pode dar certo, ouça! Vou pedir a papai que quero ser a próxima esposa do sultão, acho que tenho como fazer ele parar de matar suas esposas.

DUNIAZADE: Ai! Num falei que nem queria ouvir, queria ser surda, surdinha da silva!!

SHEERAZADE: mas foi você mesma que falou que minhas histórias encantam e hipnotizam, então, quando me casar com ele eu contarei história todas as noites e não as terminarei, sempre deixarei ele querendo saber o final, e ele curioso o encantado me deixará viver, mais uma noite, até que ele se apaixone por mim.

DUNIAZADE: e eu ainda tenho que participar dessa loucura? Como? Como você vai saber se ele quer ouvir suas histórias?

SHEERAZADE: aí que você entra queridinha... quando eu e o sultão formos dormir, você entra no quarto chorando, dizendo que você não consegue dormir sem ouvir uma história minha, e eu peço a ele por favor pra me deixar contar a última história da minha vida pra minha irmãzinha querida, ele não há de negar.

DUNIAZADE: *(para a plateia)* Eu tinha que abrir minha boquinha mesmo, porque eu não fiquei de biquinho fechado? *(para Scheerazade)* Ah, ta! Aí ele não deixa você contar história nenhuma e mata eu e você, e pronta viramos nós a história!!! Aí minha filhinha você vai contar história lá no céu pros anjinhos, sua maluca!

SHEERAZADE: todos no reino conhecem minha fama de boa contadora de história, ele nunca ouviu nenhuma história minha, todas as pessoas tem curiosidade, e gostam de um bom causo, tenho certeza que ele vai querer ouvir.

DUNIAZADE: *(para a plateia)* Devo estar maluca também do que vou dizer agora... *(Para Scheerazade)* tudo bem maninha, sempre fiz o que você me pediu e sempre deu certo, espero que dessa vez também funcione! Mas afinal, qual história você vai contar para o sultão na primeira noite?

SHEERAZADE: Estou pensando em várias, mas ainda não decidi.

DUNIAZADE: eu tenho uma sugestão, aquela do eu caio...

SHEERAZADE: mas... quem é caio? Não conheço nenhum caio!

DUNIAZADE: *(para a plateia)* minha irmã tomou suco de canudinho pela orelha, e o suco foi parar no cérebro!! Scheerazade, aloooou, a história da casa abandonada!

SHEERAZADE: Ah!! Lembrei! Essa é bem legal!

DUNIAZADE: Conta pra mim agora!

SHEERAZADE: Ah, num sei não! *(para a plateia)* Vocês querem ouvir?

PLATÉIA:

SHEERAZADE: Então vou precisar da ajuda de vocês. Toda vez que eu começar a falar eeeeeeeeeeu, vocês falam juntos, eeeeeeeeeeeeeeeu caaaaaaaaaaaaaaaaaaio! Porque vou dizer isso várias vezes. Certo? Eu vou levantar as mãos assim *(levanta as mão para cima)* vocês me acompanham e vamos bater as mãos juntos e dizer TUM!

(Scheerazade começa a contar a história da casa abandonada.)

ANEXO 2: Estratégias para contar histórias

CONTAR HISTORIA COM LIVRO	CONTAR HISTÓRIA SEM LIVRO
1. Conhecer o texto com profundidade 2. Sensibilizar o grupo para o momento da escuta 3. Criar "ambiência", convidando para entrar no mundo do "faz-de-conta" 4. Depois de estabelecida a confiança e intimidade, iniciara contação 5. A história não é pretexto, ela é o texto 6. O livro deve ser apresentado ao grupo. Dizer o título, autor, editora. Mostrar a capa 7. Segurar o livro aberto sobre as mãos, com cuidado e carinho, denotando respeito (relação com o universo sagrado da palavra) 8. Ler, pausadamente, mas demonstrando intimidade com o texto e entusiasmo pela leitura 9. Pontuar corretamente, prestando atenção no tom, ritmo, volume 10. Evitar gestos e expressões faciais exagerados, como recursos de narração. Pois, quando se lê a história, a carga de tensão deve estar contida na própria relação das palavras, frases 11. A voz deve ser bem impostada, mas nunca "dramatizada" com exageros 12. A cada página virada, deve-se mostrar aos ouvintes as imagens (ilustrações/desenhos/palavras) 13. Relacionar o dito oral com o dito escrito 14. Durante a leitura, procurar não interromper a narrativa 15. Ler com entusiasmo e atenção, mas não esquecer que a leitura está sendo realizada para outros, portanto é necessário que, entre um parágrafo e outro, o contador dirija o olhar para o grupo, perceba o movimento, o nível de tensão, a atenção. Que seja um momento compartilhado 16. Ficar sensível as reações dos ouvintes. No final, fechar o livro com respeito e permitir que os ouvintes expressem seus sentimentos com relação aos diversos aspectos do texto	1. Conhecer o texto com profundidade 2. Sensibilizar o grupo para o momento da escuta 3. Criar "ambiência", convidando para entrar no "mundo do faz-de-conta" 4. Depois de estabelecida a confiança e intimidade, iniciar a contação 5. A história nunca é pretexto, é o texto 6. A voz. deve ser bem impostada 7. Procurar teatralizar por meio da voz (ritmo, timbre, pausas, sonoridade) 8. Teatralizar por meio de movimentos (mãos, faces) 9. Os movimentos devem ter intensidade, mas nunca impulsos exa-geradamente agressivos 10. Usar a criatividade para dar "vida" às personagens. Ser, absolutamente, espontâneo 11. Prestar atenção nas expressões dos ouvintes, criando sinergia com o grupo 12. Ir adaptando a "interpretação do texto" de acordo com o que se percebe no grupo Exemplo: se, nas partes mais tensas da história, os ouvintes apresentarem expressões muito angustiadas, então o contador deve aliviar o nível de tensão, sem perder o nível de intensidade 13. Não se perder cio texto, "inventando" situações que não pertencem à história 14. Agir com naturalidade e repassar emoção são fatores de sucesso no momento da contação 15. O contador de história é alguém que deve ler capacidade de interpretação, como também de provocar o imaginário do ouvinte. E portanto um "ator". Alguém capaz de usar a persona sem perder o contato, o olhar, a ternura, o encanto próprio ao fabulador 16. Ao final da narração utilizar-se da tradição popular que em geral conclui as narrativas, como: "Entrou por uma perna de pinto, saiu por uma perna de pato, seu rei mandou dizer que você contasse quatro..." ou " na ladeira do escorrega..."

ANEXO 3: Curso Tecendo com os fios da vida.

Prática

Algumas crianças ao chegarem à escola, já são capazes de representar o que leem: pegam o livro, põe-no na posição correta, abrem-no, olham-no atentamente, soltam um discurso num determinado tom de voz – diferente do coloquial – passando as páginas, etc. A linguagem que usam é uma imitação da linguagem que se escreve. Supõe-se portanto, que a criança sabe o que é ler. Desde cedo, as crianças mostram interesse pelo mundo da leitura e escrita, perguntam sempre para os pais o que está escrito em diversos lugares, e muitas vezes “brincam” de ler, esse comportamento, é claro, quando atingem uma determinada idade em que já sabem que o mundo é constituído por códigos.

Como seria bom se este interesse permanecesse nos pequenos durante a idade escolar, entretanto, por diversos fatores, inclusive pela imposição da leitura por obrigação, quando estes aprendem a ler, distanciam-no dos textos: eles perdem o controle da brincadeira, portanto o interesse, deixa de produzir significado para ele, passando a significar somente para o outro.

Seria muito importante que as crianças tivessem contato com a leitura desde cedo, e os que tiveram provavelmente são bons leitores. Esse contato com o hábito da leitura é fundamental e o ideal seria conseguir esta conduta nos alunos. O modo de fazê-lo é servir-lhes de modelo na tarefa de ler: ler muitas histórias pra eles e todo tipo de material que se preste para ser lido em sala de aula. O sentido dessas leituras, o prazer que provocam nos alunos, a emoção que produzem, o bem estar que experimentam na situação de leitura, o tom afetivo que cerca a situação de ler, etc. marcam, sem dúvida, a motivação das crianças, tanto para aprender a ler como para ler, aos que já aprenderam.

Meu ponto de partida é aquele, único, a partir do qual um psicanalista se autoriza: a sua própria experiência. Para tanto apresento a avaliação final das professoras que participaram de um curso de extensão ministrado por mim e pelo Prof. Ms. Aparecido Donizete Rossi, na UNICASTELO Campus de Descalvado, que relatam nesta avaliação suas experiências com o criar e narrar histórias para seus alunos.

Ressalto que seus nomes foram alterados, já que não fazem diferença nesta pesquisa.

Antes de apresentar os relatos, apresentaremos a ementa do curso, o programa, as diretrizes para a criação da história e avaliação final pedida aos professores.

1.1 – EMENTA

CURSO DE EXTENSÃO

TECENDO COM OS FIOS DA VIDA: A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

DOCENTE RESPONSÁVEL:

Prof. Ms. Aparecido Donizete Rossi – UNESP/Araraquara

DOCENTE CONVIDADO:

Vívien Monzani Fonseca – UNESP/Rio Claro

CARGA HORÁRIA:

40 horas

TEMA:

O ato de narrar e os processos de subjetivação da criança.

OBJETIVO:

Este curso pretende oferecer subsídios teóricos e práticos sobre a importância e a utilização da contação de histórias no desenvolvimento dos processos de subjetivação da criança em idade escolar e nas estratégias de ensino-aprendizagem para leitura e escrita.

JUSTIFICATIVA:

O momento em que a criança ingressa na vida escolar é decisivo para seu desenvolvimento posterior. Se a angústia que esse momento desencadeia, além dos conflitos inerentes ao seu processo de subjetivação, não puder ser internalizada ou elaborada, a criança terá dificuldades não só no seu aprendizado, mas em todo o seu desenvolvimento psíquico posterior. É através da fantasia — o narrar e o ouvir histórias — que a criança constrói uma linguagem pré-verbal, fazendo uma ponte entre seus mundos interno e externo. A figura do professor, com seus conhecimentos e sua habilidade de contar histórias, é decisiva para a elaboração dessa ponte.

Contudo, o que se nota ainda hoje, nas instituições escolares, são professores despreparados para criar situações que possibilitem a construção dessa ponte pela criança de maneira vinculada ao processo de subjetivação e ensino-aprendizagem.

O presente curso de extensão pretende oferecer aos participantes instrumental para criar essas situações de maneira produtiva.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- * A abordagem psicanalítica do ato de narrar e dos processos de subjetivação e ensino-aprendizagem;
- * O ato de narrar;
- * A figura do narrador e do contador de histórias;
- * A tradição oral: ritos, mitos, lendas, fábulas, sagas e contos de fadas;
- * O imaginário: estrutura e mecanismo de construção;
- * Metodologias da contação de histórias: a escolha do texto e as estratégias do narrar;
- * Oficinas de contação de histórias;
- * Avaliação.

METODOLOGIA:

- * Leitura de textos teóricos;
- * Leitura de textos da literatura infanto-juvenil;
- * Discussão de textos teóricos e literários;
- * Oficina de leitura dramatizada.

AVALIAÇÃO:

Trabalho em grupo (análise de um texto de literatura infanto-juvenil a partir das teorias e discussões lidas e realizadas no decorrer do curso).

BIBLIOGRAFIA:

- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. 1).
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CASSIRER, Ernest. **Linguagem e Mito**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. Teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**. Teoria e prática. São Paulo: Ática, 1986.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. 18.

_____. O estranho. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1919, v. 17.

_____. O mal-estar na civilização. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 21.

_____. Uma nota sobre o “Bloco Mágico”. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 19.

GOMES, Purificacion Barcia. **O método terapêutico de Scheerazade**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

HERRMANN, Fábio Antonio. **O que é Psicanálise**. São Paulo: Brasiliense, 1983 (Primeiros Passos, 86).

JOLLES, André. **Formas simples**. Legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. São Paulo: Cultrix, 1976.

LACAN, Jacques. O estágio do espelho como formador da função do eu. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

BIBLIOGRAFIA DOS TEXTOS LITERÁRIOS A SEREM ANALISADOS/COMENTADOS:

BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de Feiurinha**. São Paulo: FTD, 1993.

LIVRO das Mil e Uma Noites. Trad. Mamede Mustafa Jarouche. São Paulo: Globo, 2005 (volumes 1 e 2: ramo sírio; volume 3: ramo egípcio).

MONTEIRO LOBATO. **O picapau amarelo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

TATAR, Maria (ed.). **Contos de fadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

VIGNA, Elvira. Asdrúbal e suas maldades. In: CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**. Teoria e prática. São Paulo: Ática, 1986.

1.2 – PROGRAMAÇÃO

- AULA 1

1. Apresentação dos ministrantes.
2. Conteúdo: A abordagem psicanalítica do ato de narrar e dos processos de subjetivação e ensino-aprendizagem;
3. Aula introdutória:
 - O que é a psicanálise e a suas aplicações nos processos de subjetivação ensino aprendizagem e no ato de narrar, introduzido à partir da apresentação de um trecho do filme Star Wars;
 - Distribuição e leitura do conto “Asdrúbal e suas maldades”; discussão do conto;
 - Introdução às teorias psicanalíticas de abordagem da literatura e da pedagogia a partir do conto “Asdrúbal e suas maldades”; (Interações entre Psicanálise, Educação e Literatura no ato de narrar).

Embasamento bibliográfico desta aula:

HERRMANN, Fábio Antonio. **O que é Psicanálise**. São Paulo: Brasiliense, 1983 (Primeiros Passos, 86).

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v. 18.

_____. O estranho. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1919, v. 17.

_____. O mal-estar na civilização. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 21.

_____. Uma nota sobre o “Bloco Mágico”. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 19.

VIGNA, Elvira. Asdrúbal e suas maldades. In: CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**. Teoria e prática. São Paulo: Ática, 1986.

- AULA 2

1. O ato de narrar

* A figura do narrador e do contador de histórias;

- a. Abordagem a partir da leitura pedida do Texto: O narrador.
- b. como a psicanálise entra nesta abordagem narrador/ouvinte;
- c. porque do nome do curso “Tecendo com os fios da vida”
- d. Leitura dramatizada de um trecho do livro “O fantástico mistério de feiurinha)

2. Imaginário e o lúdico: estrutura e mecanismo de construção

Embasamento bibliográfico desta aula:

BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de Feiurinha**. São Paulo: FTD, 1993.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: ____.

Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. 1).

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GOMES, Purificacion Barcia. **O método terapêutico de Scheerazade**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

LIVRO das Mil e Uma Noites. Trad. Mamede Mustafa Jarouche. São Paulo: Globo, 2005 (volumes 1 e 2: ramo sírio; volume 3: ramo egípcio).

- AULA 3

1. * Poder da palavra;

* Palavra que influencia a vida e a muda.

2. Finalização da discussão sobre o poder da palavra.

* “O conto dos três irmãos”, de J. K. Rowling – o matar pela palavra;

* “Pra que serve um sorriso?”, de Glória Radino – o fazer viver pela palavra.

3. Dinâmica do baú do tesouro para discussão sobre a importância dos livros e da leitura, e principalmente de como aproximar as crianças dos livros.

4. Gêneros textuais.

- * Rito: dinâmica do baú;
- * Lenda: Saci (parte da dinâmica);
- * Fábula: “A cigarra e as formigas”, de Esopo;
- * Conto de fadas: **Os músicos de Bremen**, de Grimm;
- * Mito: Cavalo de Tróia;
- * Narrativa: “O retrato oval”, de Edgar Allan Poe.

Embasamento bibliográfico desta aula:

CASSIRER, Ernest. **Linguagem e Mito**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

JOLLES, André. **Formas simples**. Legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso, memorável, conto, chiste. São Paulo: Cultrix, 1976.

LACAN, Jacques. O estágio do espelho como formador da função do eu. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

MONTEIRO LOBATO. **O picapau amarelo**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

TATAR, Maria (ed.). **Contos de fadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

• AULA 4

1. Finalização dos gêneros textuais.

- * Conto de fadas: **Os músicos de Bremen**, de Grimm.

2. Conclusão das reflexões teóricas do curso.

- * Texto “Ensinar é contar histórias”, de Cláudio de Moura Castro.

3. Introdução às oficinas de contação de histórias.

- * “Condutas do contador de histórias”, de Joana Cavalcanti.

4. Oficinas de contação de histórias.

* Tertúlia com o capítulo “O bicho-papão no armário”, de Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban, de J. K. Rowling.

* Com a ponta dos dedos e os olhos do coração.

* Criação de histórias.

5. Instruções para a avaliação final.

6. Avaliação do curso.

Embasamento bibliográfico desta aula:

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. Teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**. Teoria e prática. São Paulo: Ática, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

1.3 – DIRETRIZES PARA A CRIAÇÃO DE HISTÓRIAS

Elabore uma história (enredo), em grupo, utilizando as seguintes diretrizes/aspectos:

Personagens

- ❖ Herói: Flor-de-Lis, princesa-guerreira, filha do Deus do Fogo.
- ❖ Vilão: Ravengaard, Senhor das Trevas, irmão do Deus do Fogo e padrinho de batismo de Flor-de-Lis.
- ❖ Vítima: Arnold, o lenhador, noivo de Flor-de-Lis.
- ❖ Ajudante do herói: Sidnelson, o dragão.
- ❖ Personagem secundária (pode ser utilizada ou não): a serva Cremilda.

Espaço

- ❖ Algum lugar do Mundo da Fantasia.

Tempo

- ❖ O tempo dos contos de fadas.

Narrador

- ❖ Em primeira pessoa.
- ❖ Não participa dos fatos narrados.

1.4 – AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO

INDIVIDUAL

1. Re-elaborar a história criada pelo grupo que você participou.
2. Em seguida, selecionar uma sala em que você ministre aula e/ou um grupo de alunos e contar a história re-elaborada.
3. Elaborar um relatório da experiência de contação que contenha os seguintes itens:
 - a. Caracterização da sala e/ou grupo de alunos para quem a história foi contada (série, faixa etária, comportamento, hábitos etc.);
 - b. Descrição detalhada do ambiente e das estratégias utilizadas para a contação da história;
 - c. Retorno dos alunos;
 - o Geral (grupo como um todo);
 - o Particular (algum membro específico do grupo);
 - o Retorno dos alunos;
 - d. Impressões e/ou considerações gerais do professor/contador.

1.5 – TRABALHO DAS PROFESSORAS

A reprodução dos trabalhos (história e relatório) entregues é fiel à original, estão exatamente como as professoras entregaram. Não foi feita qualquer intervenção, excetuando-se a formatação para fins estéticos.

As três primeiras histórias não foram reelaboradas pelas professoras, portanto apresentamos as histórias e depois segue os relatórios de cada uma.

Nas histórias seguintes, que foram reelaboradas conforme a proposta de avaliação, segue primeiramente o nome mítico de cada professora, a história que ela reelaborou e contou aos alunos, e seu respectivo relatório.

- 1ª. História em grupo
- **As quatro caixinhas**

Em um reino bem distante da realidade, reinava o Deus do Fogo que administrava a tudo e a todos. Vivia feliz em seu castelo com a filha Flor-de-Lis, princesa guerreira, possuidora de dons especiais. A felicidade só não era completa porque a esposa do rei ao dar a luz a sua tão esperada filhinha, acabou falecendo. Cremilda, serva antiga e de plena confiança do casal, passou a tomar conta da princesa. Juntamente com o rei e a princesa morava o irmão mais velho do rei chamado Ravengaard. Ele foi escolhido pela rainha, antes de sua morte, para batizar Flor-de-Liz, porém, mesmo sendo seu padrinho não lhe desejava o melhor: a inveja, a ganância, o ódio e o ciúme da princesa eram muito fortes. Por pensar sempre em maldades, por ter um coração maldoso e por suas atitudes também serem maldosas, foi considerado “Senhor das Trevas”.

O rei e sua filha sempre cultivaram a honestidade, segurança, coragem e lealdade em seus súditos. Como o dia-a-dia de Flor-de-Lis era muito agitado: viagens, reuniões, decisões a tomar, etc., quase sempre chegava ao entardecer no castelo. Seu pai, cauteloso e preocupado com esta situação, presenteou-a com um dragãozinho, no qual colocara o nome de Sidnelson e, de imediato os dois se tornaram amigos e companheiros, dormindo aos pés da cama da princesa. Passou um tempo. A princesa guerreira foi percebendo que necessitava de um companheiro para dividir as responsabilidades e comandar todo o reino. Comunicou então, seu querido pai, o qual lhe deu o total apoio.

Para não cometer erros e também não ser injusta em sua decisão, utilizaria seus dons especiais. Subiu até a torre do castelo e do seu esconderijo retirou de um baú quatro caixinhas. Cada uma delas representava um elemento da natureza: água, terra, fogo, ar. Lançou então seu desafio: aquele que conseguisse se esconder dela quer fosse no mar, na terra, no fogo ou no ar e, principalmente não fosse encontrado, este seria digno de ser seu noivo e futuro marido.

A partir desse dia, cada pretendente iniciou um plano sem se esquecer de usar honestidade nas ações. Um marinheiro planejou se esconder num barril vazio, colocado entre outros barris com vinho, que seriam transportados em alto-mar para outra localidade. Outro carregador em um paiol misturou-se às palhas, imaginando estar seguro.

Já Ravengaard, acostumado com maldades e um forte concorrente que, praticamente venceria o desafio, também tentaram se esconder. O concorrente seria Arnold, um lenhador da aldeia, amigo e protetor dos demais moradores. O temido “Senhor das Trevas” facilmente

descobriu o local de trabalho do lenhador e raptou-o, disfarçando que nada havia acontecido com o lenhador.

Ravengaard estava pronto para colocar seu plano em ação, pois também participaria do desafio para se apoderar da fortuna da princesa. Com a ajuda de seu comparsa, o bruxo, tomou uma poção mágica, transformando-o num dragão igual a Sidnelson para que quando o verdadeiro dragão se ausentasse, este tomava seu lugar perto da princesa.

Flor-de-Lis, consultando suas caixinhas, rapidamente descobriu os atrapalhados e desleais concorrentes: o do mar e o da terra, ordenando que fossem embora do reino. Nas caixinhas do fogo e do ar, mesmo olhando e utilizando seus poderes, não percebeu nenhuma imagem; com certeza por medo e covardia das consequências doloridas.

Ao anoitecer, Flor-de-Liz dirigiu-se ao seu quarto e se preparava para dormir, quando olhou para Sidnelson que se encontrava perto da janela, todo encolhido. Achou estranho ele não estar perto da cama e aproximou-se para conferir, assustando-se com o amigo: o dragão se parecia com seu padrinho, pois o efeito da poção estava se desfazendo, voltando o dragão à forma humana. Flor-de-Liz correu chamar seu pai e ambos acordaram Ravengaard percebendo outra de suas malvadezas, podendo assim expulsá-lo do castelo.

Ravengaard correu para o esconderijo onde prendera Arnold para eliminá-lo de uma vez por todas, não dando chance de ele contar mais uma de suas armadilhas. Adentrou pela floresta e parou diante de uma casinha velha; abriu a porta e... ficou perplexo, desapontado e com muita raiva com o que encontrara: NADA; NINGUÉM.... Tratou de sumir dali, antes que os guardiões fossem atrás dele. Na manhã seguinte Flor-de-Lis acordou e se arrumou para tomar café com seu pai. Muito conversaram, lembrando os acontecimentos do dia anterior e também sobre o tio mal-agradecido, que não reconheceu quanto era amado e respeitado na família.

A princesa, após o café, dirigiu-se mais uma vez à torre do castelo para localizar o último pretendente que participava do desafio, Arnold. Olhou várias vezes para a floresta, para a vila próxima ao castelo, porém, dessa vez não conseguia ver nada, e as caixas também não revelavam nada a ela. Desiludida, desapontada, cansada de tanto observar, dando-se por vencida, se cansara de localizar o misterioso concorrente.

O pai consolava a princesa quando de súbito uma pulguinha saltou de seu corpete e voltou a ser o lenhador. Pai e filha, perplexos e surpresos, aguardavam uma explicação. Arnold contou que um amigo da aldeia, o mago do bem, sugeriu este plano astuto, inteligente e divertido, enganando inclusive Ravengaard.

Flor-de-Lis começou então a rir e cumprimentou

o lenhador por tamanha coragem. Marcaram o casamento e planejaram a festa que duraria vários dias. O casamento durou quatro dias com muita comilança e danças típicas para todo o reino.

O príncipe e a princesa foram felizes até morando no castelo até que Ravengaard resolveu voltar e desafiar Arnold para um combate de lanças. Arnold aceitou o desafio.

A intenção de Ravengaard era voltar à nobreza e a de Arnold era de mostrar para Ravengaard sua lealdade e pureza de espírito. A batalha teria a condição de que o vencedor continuasse no castelo e o perdedor se retirasse para sempre do reino. A batalha aconteceu num dia de sol, com o reino todo presente. No decorrer da disputa, Arnold mostrou destreza com a lança e de cima do cavalo derrubou Ravengaard, vencendo a disputa sem ferir o seu oponente, mostrando mais uma vez sua nobreza e assim confirmando que era digno de permanecer em sua missão de conduzir o reino ao lado da princesa Flor-de-Liz.

1.5.1 – Antígona

Relatório – As quatro caixinhas

a) Caracterização da sala e/ou grupo de alunos: são 19 alunos matriculados, porém no dia da contação de histórias haviam 15 alunos presentes.

Série: é uma sala de 3ª série, porém com nível de 2ª série

Faixa etária: de 9 a 11 anos

Comportamento: os alunos se encontravam sentados no fundo da sala de aula, com a vela acesa e o incenso também; no início houveram grandes dificuldades na escuta das regras de tertúlia, porém aos poucos foram se habituando com a fala da professora de acordo com as regras colocadas para o grupo;

Hábitos: os alunos sentem necessidade de falar quando a professora explica algo e foi difícil para começar a leitura com o grupo; a leitura com a vela acesa e o incenso já fazem parte da hora da leitura da sala; quando surgem dúvidas de palavras que não entenderam ou da própria história estes levantavam a mão e se inscreviam para sanar a dúvida.

Outras informações: de acordo com a história contada, os alunos tiveram dificuldades em compreender o tempo histórico típico da Idade Média, pois não tiveram a oportunidade de ouvir histórias similares durante o semestre, somente fábulas, lendas e histórias mais curtas.

b) Descrição detalhada do ambiente e das estratégias utilizadas para a contação de histórias: o ambiente foi preparado pela professora no qual deixou acesa uma vela e um incenso para a obtenção de um ambiente propício à transmissão da história, sendo esta contada dentro da sala de aula, com cortinas e portas fechadas. Durante a fala da professora, esta teve o cuidado de transmitir a história de acordo com o enredo em tons e expressões que pudessem tornar o entendimento mais fácil para os alunos. A história foi contada pausadamente, pois os alunos tinham necessidade de questionar sobre o que iria acontecer.

c) Retorno dos alunos:

1-Geral (grupo como um todo): os alunos fizeram vários comentários sobre a história, dentre os comentários mais relevantes foram o romantismo presente na pessoa de Arnold e Flor-de-Liz, a justiça de que o rei Deus do fogo plantara em seus súditos e que todos deveriam ter como exemplos para viver a vida e também o ciúme de Ravengaard, pela sobrinha e que isso não seria bom para as pessoas que viviam no reino e nem para as pessoas que vivem entre nós. Houve comentários de posse por ciúmes de alguém e como é ruim quando há esse tipo de sentimento. Pode-se perceber também a reação dos alunos por se tratar de uma história mais curta do que estão acostumados, pois eles gostam de histórias com capítulos a serem contados todos os dias da semana. Foi uma surpresa para os alunos saberem que teriam que tirar conclusões e questionar sobre a história da princesa Flor-de-Liz e seu príncipe Arnold. Houve discussões sobre o tipo de vestimentas utilizadas na época, pois eles não tinham muitas referências de filmes ou qualquer outro recurso de comunicação, mas quatro alunos comentaram sobre filmes da Barbie, Rei Arthur entre outros que chegariam mais perto do tipo de vestidos e roupas masculinas que eram utilizados na época.

2-Particular (algum membro específico do grupo): alguns alunos se destacaram nas opiniões sobre a história e diziam o que pensavam no meio da leitura, levantando as mãos para perguntar sobre, por exemplo, roupas, lanças, armaduras de ferro, castelo, sobre Ravengaard que era um homem feio e mal, etc.

Retorno dos alunos: idem ao c – 1

d) Impressões e/ou considerações gerais do professor/contador: foi um momento agradável de contação da história citada, porém os alunos ficaram bem agitados de saber que precisariam questionar sobre o texto, e assim teriam que ficar bem atentos. A sala em geral

aceitou bem o novo esquema de contar histórias, pois é de costume que se conte histórias maiores e que os alunos não questionem muito.

1.5.2 – Medéia

Relatório – As quatro caixinhas

2-Crianças do Projeto criança, base-motora, de 6 a 8 anos.

3- a) O grupo m que a história foi contada foi uma turma de base-motora (Projeto Criança),a faixa etária entre 6 a 8 anos, que frequenta a escola no período contrário,nos 1ª,2ª e 3ª.O grupo é disciplinado,atento e participativo.Com um bom desempenho em todas as atividades propostas, portanto,com excelente comportamento.

b) O ambiente utilizado foi a sala de recreação na Jundu, que é equipada com brinquedos e jogos, baú com diversos livros de histórias, tapetes coloridos almofadas coloridas de vários tamanhos e com letras do alfabeto.

As estratégias que utilizei foi envolvê-los no mistério, pois, havia comunicado que aquele dia era especial, era uma aula diferente.

Ao entrar na sala, comecei a falar para eles entrarem num mundo de fantasia e comecei a dar vida à história.

c) O grupo em geral prestou atenção na história, isto é, se envolveram num mundo de faz - de -conta. Em alguns momentos, havia nos alunos expressões de tensão e expectativa. Eles estavam vivenciando a narração da história.

A aluna Bárbara foi a que demonstrou mais expectativa para chegar no final da história.E quando a narração chegou ao final, a sua expressão ficou mais aliviada, até teceu diversos comentários sobre a história:

_ Que linda!

_ A flor-de-lis é muito corajosa!

Entre outros comentários o grupo adorou a história narrada e ficou surpreso, por que no final contei que ela tinha sido escrita por 5 pessoas(professoras), inclusive Eu!

d) Percebi que a cada momento em que havia suspense, todos ficavam tensos, mais no final todos ficaram aliviados com o final surpreendente.

1.5.3 – Nicteida

Relatório – As quatro caixinhas

a) Caracterização da sala e/ou grupo de alunos:

- série: 6^a
- faixa etária: 11 a 14 anos
- comportamento: Alguns alunos participativos, que gostam de teatro e muito questionados, porém há alunos desinteressados e indisciplinados.
- hábitos: _Perguntar sobre vários assuntos, discutir e opinar bastante

b) descrição detalhada do ambiente e das estratégias utilizadas para a contação de histórias:

Cartazes colados na parede com desenhos de castelos, floresta e casas antigas. Contação da história, os alunos fizeram uma reescrita da história contada e Depois disso, escolhi alguns alunos que se candidataram para encenarem o texto, criamos algumas falas improvisadas e eles encenaram a peça.

c) retorno dos alunos:

- geral (grupo como um todo): Os alunos ficaram muito interessados desde o início do trabalho quando comecei a leitura, a maioria dos alunos da classe reescreveu a história e eu li e durante a encenação da peça, eles ficaram bem entusiasmados.
- retorno dos alunos: As reescritas foram entregues e eu pude ler cinco para a sala. Gostaram muito e pediram outro

d) impressões e/ou considerações gerais do professor/contador:

A fantasia atrai todos nós, inclusive adultos e, especialmente os alunos.

- 2^a. História em grupo

Um caso de amor

Em tempos muito distantes, onde os animais falavam e palácios eram facilmente encontrados vivia uma princesa guerreira chamada Flor-de-Lis, filha do Deus do fogo.

Era uma princesa muito bonita e tinha sob seu domínio todos os poderes de seu tempo; mas, como era tempo de paz, suas habilidades guerreiras foram esquecidas e substituídas por um interesse cada vez maior pelo seu povo e pelas suas terras. Percorrendo seu reino, conhecendo

seu povo, encontrou certa vez Arnold, um lenhador muito interessante: bonito, traço grego e muito sedutor.

Flor-de-Lis se encantou e passou então a se encontrar constantemente e às escondidas com seu amado. Mas, o segredo não foi mantido por muito tempo; nos salões reais o comentário era geral e não demorou muito para que seu tio Ravengard, Senhor das Trevas, irmão do Deus do Fogo e padrinho de batismo de Flor-de-Lis soubesse do fato.

Descontente, irado tomou atitudes passionais, seqüestrando o lenhador e mantendo-o na torre mais alta de seu castelo, certo de assim impedir o romance. Flor-de-Lis, por sua vez, visita várias vezes o local de encontro, mas... tudo em vão, sofre calada e espera por notícias de seu amor.

Cremilda, uma serva de Ravengard, conhecedora dos segredos de seu amo, não suportando a tristeza da princesa visita-a e conta sobre seqüestro e o local para onde foi levado o lenhador.

Flor-de-Lis ficou desesperada, o castelo de seu tio era indevassável e a missão de salvar Arnold parecia-lhe impossível. Pensou, consultou todos os seus sábios, buscou seus conhecimentos à respeito dos homens e da guerra e finalmente arquitetou um plano, montou uma nova estratégia.

Mandou que seus guardas trouxessem à sua presença Sidnelson, o dragão, preso em suas torres depois dos últimos estragos que fizera nas plantações do reino, pusera fogo por puro divertimento.

Já em sua presença, a princesa sentenciou: Sidnelson, para ter sua liberdade novamente eu preciso de um favor seu e, contou a ele o seu plano, que foi prontamente aceito pelo dragão.

À noitinha, Flor-de-Lis montada em suas costas, voando conseguiu transpor as barreiras do castelo e chegar ao seu amor. O encontro foi mágico, o tempo e as dificuldades tornaram aquele amor ainda mais forte. Beijaram-se e passaram então a traçar o retorno e um merecido castigo para o seu tio, o Senhor das Trevas.

Felizes e decididos montaram às costas de Sidnelson e levantaram vôo. Já fora do castelo, o dragão se pos a cuspir fogo, incendiando o castelo e as imediações. Já no palácio, Flor-de-Lis e Arnold cumpriram a sua promessa de liberdade à Sidnelson, se casaram e viveram felizes para sempre.

1.5.4 – Atena

RELATÓRIO – Um caso de amor

1) Caracterização do grupo de alunos para quem foi contada a história (faixa etária, série, comportamento e hábitos).

A história foi apresentada a um grupo de alunos de 3º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. A maioria das crianças tem oito anos, apresentam comportamento disciplinado, com muito interesse nos deveres escolares, com muito gosto pela leitura e principalmente pela contação de histórias.

2) Descrição da situação e das estratégias utilizadas para a contação da história.

A sala de aula foi preparada com muito suspense e emoção. As cadeiras foram colocadas em círculo e o ambiente estava bem escuro; apenas iluminado com as luzes de vela e incenso para completar o ambiente místico. Foram usadas estratégias lúdicas para a contação da história como vozes adaptadas para os personagens, fantoches e músicas.

3) Retorno dos alunos

➤ Geral (o grupo como um todo)

Os alunos de um modo geral disseram que nunca haviam ouvido uma história com um cenário de faz de conta, ficaram tristes com o fim trágico, esperavam o final que sempre ocorrem nas histórias de contos de fada.

➤ Algum membro específico do grupo

A aluna Mariana comentou que as histórias contadas pelas suas professoras deviam ser sempre “assim”, ou seja, com cenários, músicas e com “cheirinho”. Disse também que esse conto fala de um fato verídico e acabou de forma diferente.

➤ Retorno dos alunos

De um modo geral os alunos gostaram e participaram da discussão que o professor fez, prestaram atenção do início ao final da história, todos queriam opinar, e pediram que a professora toda semana contasse uma história com cenário próprio.

4) Impressões da professora

A experiência foi significativa, pois houve uma grande interação e envolvimento entre os participantes. A preocupação centrou-se na maneira de como contar a história,

tornando-a atraente à plateia. O objetivo era despertar a imaginação lúdica de quem a escutava, pois queria que os ouvintes "viajassem" por um mundo de poesia e imaginação.

Essa experiência foi bem rica, possibilita a interação do aluno com várias áreas do conhecimento de forma agradável, lúdica e aproxima a criança do mundo da literatura, desenvolvendo nela o gosto pelos livros, como também a criatividade, a socialização e serve como suporte cognitivo, ensinando a criança a lidar com seus medos e expectativas, ampliando sua visão de mundo.

Sempre contei histórias para meus alunos, porém, essa vez foi especial, acredito que pelo cenário, um ambiente que eles não estão acostumados, a adesão à história foi muito interessante, todos queriam opinar. E na sequência dei a eles a oportunidade de reescrever a história, com criatividade. O grupo achou a experiência de contar histórias prazeroso, muito construtiva, todos aprendemos muito, o olhinho daquelas crianças brilhando ao ouvir vale qualquer esforço, e por isso deve ser uma das atividades mais planejadas do ensino.

1.5.5 – Prometeu

RELATÓRIO – Um caso de amor

- 1) Caracterização do grupo de alunos para quem foi contada a história (faixa etária, série, comportamento e hábitos).

A história foi apresentada a um grupo de alunos de 4 º Série do Ensino Fundamental de Oito Anos, os alunos têm em média 11 anos, apresentam comportamento indisciplinados, com pouco interesse nos deveres escolares, e sem nenhum hábito de leitura.

- 2) Descrição da situação e das estratégias utilizadas para a contação da história.

A sala de aula foi preparada para recebê-los, as cadeiras colocadas em círculo, o ambiente físico estava bem escuro, e as luzes eram de velas, incenso para completar o ambiente místico, foi usado estratégias lúdicas para a contação da história como vozes adaptadas para os personagens, fantoches e músicas.

- 3) Retorno dos alunos

- Geral (o grupo como um todo)

Os alunos de um modo geral disseram que nunca haviam ouvido uma história com um cenário de faz de conta, ficaram tristes com o fim trágico, esperavam o final que sempre ocorrem nas histórias.

- Algum membro específico do grupo:
- Um aluno comentou que as histórias são montadas para agradar as pessoas e não retratam a verdade dos fatos. E esse conto fala de um fato verídico e acabou de forma diferente.
- Retorno dos alunos

De um modo geral os alunos gostaram participaram da discussão que o professor fez, prestaram atenção do início ao final da história, todos queriam opinar, e pediram que o professor toda semana contasse uma história com cenário próprio.

4) Impressões do professor

Essa experiência foi bem rica, sempre contei histórias para meus alunos, porém, essa vez foi especial, acredito que pelo cenário, um ambiente que eles não estão acostumados, a adesão à história foi muito interessante, todos queriam opinar. E na sequência dei a eles a oportunidade de reescrever a história, eles confeccionaram textos maravilhosos e com muita criatividade, fiquei muito surpreso até pela demanda da turma que são tão difíceis, desinteressados tiveram muita vontade de participar, fiquei muito empolgado com o resultado dessa experiência.

1.5.6 – Jocasta

RELATÓRIO – Um caso de amor

A atividade proposta foi aplicada em uma sala da 3ª série do ensino fundamental da escola EMEF PROF. FRANCISCO FERNANDO FARIA DA CUNHA, situada no município de Descalvado.

A sala está composta por 17 alunos frequentando, sendo cinco meninas e doze meninos com idade entre 8 e 9 anos de idade.

O planejamento escolar feito no início do ano letivo, consta com atividades de leitura em classe feita pelos alunos e pela professora em um momento na contação de histórias,

portanto, a atividade proposta contou com um hábito praticado por mim professora e pelos alunos.

Diariamente é trabalhado em sala diferentes gêneros textuais, dentre os quais é explorado a capacidade de concentração e interpretação dos alunos, seja na forma escrita, reescrita ou simplesmente um reconto oral da história contada.

Quando li a história “Um caso de Amor” usei alguns recursos já utilizados na atividade diária “ Hora da Leitura” com: entonação, gesticulação, jogo de vozes, luzes, cenário, música, o que foi perceptível no discorrer da história sentimentos como; amor, compaixão, carinho, romantismo, raiva, fragilidade, poder desejo entre outros.

Após a leitura alguns alunos se manifestaram questionando sobre determinada situação ocorrida na trama, o contexto onde tudo aconteceu, porque as pessoas agiam daquela forma, a coragem da serva de Ravengard o Senhor das Trevas em contar a princesa sobre o plano para seqüestrar Arnold o lenhador e porque naquela época havia tanto temor e a vida dos menos favorecidos não tinha tanto valor.

Um momento muito rico durante a aplicação da atividade foi a contextualização da história contada e como as situações são tão diferentes nos dias atuais, como as pessoas tem liberdade de expressão, são livres para escolher seus parceiros, para amar e serem felizes. Tudo era muito difícil nesta época, hoje tudo é mais fácil, ”fala de alguns alunos”, gostaria de ter vivido nesta época, havia mais romantismo... “fala de algumas alunas”.

Os objetivos propostos na atividade foram atingidos à medida que houve um reconto oral, sugestões de mudanças nas atitudes de alguns personagens, convergência de pontos de vista e continuação da história “Um caso de Amor”.

- 3ª. História

Mais uma história de amor....

Era uma vez, num lugar muito distante, longe mesmo, lá pertinho da terra do Nunca, naquela nuvenzinha branca, vizinha do gigante.... aconteceu essa história que vou lhes contar.

Há muitos e muitos e muitos anos atrás, nascia ela, a princesa mais linda que eu já vi, a filha do Deus do Fogo com a Deusa do Amor.

Seu nome não poderia ser outro senão Flor de Lis, pois a pequena princesa era uma flor de formosura.

Houve uma grande festa para comemorar seu nascimento e seu pai, que estava muito feliz, quis escolher o padrinho. E como para ele os laços sanguíneos são muito importante, não pensou em outra pessoa que não fosse o seu único irmão, Ravengaard, Senhor das Trevas.

Havengaard, como um “bom” padrinho que se preza ofertou-lhe um presente.

É claro que vindo do Senhor das trevas não poderia ser outra coisa que não fosse uma terrível maldição.

Não que ele fosse tão terrível assim, mas ele era contra essa história de Deuses se envolverem com mortais e como estava “na moda” essa história de liberdade de escolha, ele quis se precaver e assim desejou:

- Se algum dia, minha pequena afilhada se apaixonar por um mortal, tudo o que ela tocar irá se transformar em cinzas. Sendo assim, ela deverá viver aqui no Olímpo e não ter contato com ninguém que não seja um Deus.

E assim aconteceu...

Os anos se passaram e a nossa heroína cresceu se transformando em uma bela jovem.

Mas como toda a jovem que se preza, ela ficou meio rebelde e questionadora.

Quis saber por que ela era a única Deusa que não podia se misturar com mortais. Por que ela não podia descer a Terra. Por que seu vestido tinha que ser rosa... Nossa eram tantos por quês que não caberiam aqui.

Seu único e fiel amigo era um dragão, o Sidnelson, que carinhosamente ela chamava de Sid...

Certo dia, com muitas dúvidas sem respostas, nossa heroína decidiu quebrar um pouco o regra e desceu a Terra. Junto com ela estava seu fiel escudeiro... Meio temeroso e cuspiendo fogo ao vento, Sid.

E foi lá, naquela floresta, aquela que tinha umas casinhas estranhas (de palha, madeira e tijolos), e mais adiante um lobo na espreita de uma menina estranha que carregava uma cesta e usava um capuz vermelho, foi que ela avistou um lindo rapaz cortando lenhas. Ela resolveu se aproximar.

Quando seus olhares se encontraram aconteceu o inevitável...

Ela tropeçou e caiu no lamaçal, pois quem não olha onde pisa está sujeito a tudo!

O lenhador achou aquela situação muito engraçada, não conseguia parar de rir. Mas mesmo assim foi ajudá-la.

Ele resolveu levá-la para sua casa, para que ela se limpasse. Afinal Arnold demonstrou que apesar de seu trabalho exigir certo esforço físico, cavalheirismo nunca era demais.

Isso fez com que Flor o visse com outros olhos. E ao conversarem uma mágica aconteceu... a mágica do amor.

Dois corações apaixonados e muitas dúvidas sobre o futuro deles.

A partir desse dia, os dois começaram a se ver escondidos, até noivos ficaram.

Sid, que era sempre cúmplice desses encontros, começou a ficar com medo do que pudesse acontecer, já que ele conhecia muito bem a história de Flor e sabia do que o Senhor das Trevas era capaz, quando era contrariado.

Mas a princesa, não conseguia sentir medo, tão pouco ser cautelosa, pois achava que o amor fazia tudo ficar mais fácil.

Até que um dia, quando eles estavam passeando, uma figura estranhíssima estava bisbilhotando, e nossos heróis nem se deram conta do ocorrido.

Essa figura era Cremilda, a criada cretina de Ravengaard. E como uma má criada que era... (sabe essas pessoas que são infelizes por natureza e detestam ver a felicidade das pessoas? Pois é, essa era a Cremilda), foi correndo contar para seu patrão o que vira.

Ao saber do ocorrido, Ravengaard ficou muito irritado e quis logo resolver essa situação.

Primeiramente sequestrou Arnold, o acorrentando em um lugar sombrio e úmido. Depois fez valer sua maldição sobre sua afilhada.

E como ela não podia mais tocar em nada, ela apavorou-se com a ideia de transformar em cinzas o seu amado.

Mas Sidnelson, como um bom amigo que era resolveu ir junto com a amiga. E assim, entre lugares estranhos, escuros e assustadores os dois seguiram.

De repente, eis que surge, Cremilda, a criada cretina, mas dessa Flor teve o prazer de se vingar e com um simples toque ela a transformou em cinzas.

E quando estavam quase chegando, Havengaard apareceu. Eles travaram uma grande batalha e Sid caiu quase que desfalecido, então Flor aproveitou-se do momento em que seu padrinho iria dar o golpe final no dragãozinho, ela o tocou fazendo-o cair em cinzas perto da entrada de ar, na qual fez com que suas cinzas se espalhassem no ar.

E com a morte de seu padrinho a maldição acabou-se.

Flor correu para os braços de seu amado o libertando.

E os dois, no dorso de Sid, que incrivelmente escapou da morte, transformando-se em um dragão branco alado, seguiram viagem rumo ao desconhecido.

Mas essa história, vocês vão saber numa outra oportunidade.

1.5.7 – Mnemosyne

Relatório – Mais uma história de amor

A sala na qual eu apliquei a história, foi a sala na qual eu leciono. Um 3º ano (segunda-série);

Os alunos variam de 7 a 9 anos;

É uma sala boa, mas com alguns alunos quem tem comportamento inadequado. São crianças falantes, mas em muitos momentos participativas.

Eles adoram o momento de leitura e nesse momento eles ficam “encantados”, principalmente quando há certa suspense e imagens para verem.

No dia que foi aplicada a história eles estavam ansiosos, pois eu já havia lido a outra história e eles já tinham gostado, ainda mais quando eu coloque nos autores o meu nome e lhes expliquei a proposta da história.

Cheguei mais cedo e preparei a sala, deixe-a mais escura, coloquei um sonzinho ambiente, coloquei as cadeiras em círculo.

Usei muita entonação e modifiquei a voz. Eles adoraram.

Depois escolhi alguns alunos para lerem a história para a sala.

O retorno foi muito gratificante, eles queriam participar. Só me questionaram a respeito das figuras, mas eu disse que não havia dado tempo de providenciar, mas que o farei assim que possível.

Tenho uma aluna que escreve muito bem, a Letícia, então sugeri que ela fizesse uma história com esses personagens, ficou muito legal.

Vou fazer essa atividade com a sala assim que possível. Creio que vai ser muito interessante.

Foi uma experiência muito gratificante, espero ter a oportunidade de fazer mais cursos como este, pois acho muito interessante esse contato com as crianças, que muitas vezes para elas, é mágico. (Para mim também).

1.5.8 – Perséfone

Relatório – Mais uma história de amor

A história foi contada, para os meus alunos do 3º ano C, da escola E.M.E. F Francisco F.F. da Cunha em Descalvado.

A sala é formada por 24 alunos, com crianças numa faixa etária de 8 anos de idade.

Os alunos já estão habituados a ouvir histórias, leituras de textos de diferentes gêneros diariamente. Toda semana visitamos a biblioteca para fazermos trocas de livros e ouvir uma história diferente contada pela bibliotecária e posteriormente um aluno por semana é escolhido para fazer a leitura de seu livro aos colegas da classe.

Todos apreciam, gostam de ouvir histórias e participam interativamente desse tipo de atividade.

Na semana passada a história “Uma linda história de amor” foi contada na hora da leitura (como acontece todos os dias).

No dia anterior pedi aos alunos que trouxessem alguma almofada ou travesseiro de casa e fomos para a biblioteca da escola, onde há um canto com tapetes e várias almofadas, todos se acomodaram, deitando pelo chão, apaguei as luzes acendi um incenso, disse o nome da história, procurei questionar sobre o título, despertando a curiosidade pela história.

(A aluna Ana Beatriz, gosta muito de histórias que envolve casais, namorados e casamento, ficou super curiosa e pedindo para que eu começasse logo a história).

Levei uma caixinha com pedaços de TNT coloridos e iniciei a contação de histórias, no decorrer da mesma cada personagem era representado por um dos pedaços de TNT envolvido numa de minhas mãos, com mudança no tom de voz durante as falas.

Os alunos ficaram atentos, vidrados durante a história, gostaram muito.

Após a história, fizemos uma interpretação (todos queriam participar, responder), que posteriormente parte da história acharam mais interessante. Dois alunos sugeriram um outro final para a história, um deles foi prender Ravengard na mesma torre que estava Arnold e Sidnelson colocar fogo em seu castelo e ele morreu queimado.

Ao voltarmos para sala de aula fizemos um texto coletivo sobre a história.

O aluno Yuri fez colocações de fatos importantes para serem destacados na elaboração do texto.

Para finalizar cada aluno encheu uma bexiga branca e com alguns materiais criou o rosto do personagem que mais gostou na história.

1.5.9 – Afrodite

“CONTAR UMA HISTÓRIA É DAR UM PRESENTE DE AMOR”

LEWIS CARROL

Sedução, intrigas e assassinatos no mundo da fantasia

Há tempos, em um tempo como no tempo dos contos de fadas, havia um lugar, em um mundo de fantasias, no qual, quem reinava era o grandioso Deus do fogo, nomeado assim por ter um forte apetite sexual para com suas súditas (ao menos nessa época), hoje conhecido como Fagulha (e ainda assim, devido a medicação do tipo daqueles pequenos comprimidos azuis).

Também no reino viva sua filha Florisbela Deodelinda Lisboa, para os íntimos Flor-de-Lis. Flor-de-Lis era uma linda princesa guerreira, assim descrita pelo seu pai. Na verdade era apenas uma encenqueira e briguenta, segundo os aldeões da vila.

Flor-de-Lis estava para se casar, e a vítima (digo, o noivo) era um humilde lenhador, o qual atendia pela alcunha de Arnold, vulgo Quazímudo, apelido este dado pelos aldeões por sua incrível semelhança com um grande herói lendário, protagonista da Obra de Victor Hugo, que se dependurava pelas torres e os sinos da catedral Notre-Dame, na França, traçando em miúdos, o corcunda.

O importante que era um casal feliz. Ela linda, elegante e de uma personalidade incrivelmente tosca e grosseira e ele uma pessoa bondosa, porém com aspecto igual ao de um anuro com câimbras. Porém, nem tudo eram flores na vida desse pitoresco casal. Havia, também no reino, o “puxa-saco” real, o lorde Ravengardenal, irmão do Deus do Fogo e padrinho de batismo de Flor-de-Lis, o qual se intitulava Senhor das Trevas, apelido este dado devido a um grave problema intestinal de flatulência crônica. O tal Ravengard, morria de ciúmes dos pombinhos e fazia de tudo para separá-los, pois devido sua orientação sexual, era profundamente apaixonado por Arnold Lenhador Schwarzenegger e não era correspondido.

Certa noite solitária, após ter visto o DVD do filme “O segredo de Brockeback Mountain” nosso vilão, Ravengard, em um acesso de extrema paixão e psicose, dirigiu-se até a choupana de Arnold e em posse de uma faca, olhou fundo nos olhos dele e disse:

Se você não for meu, não será de mais ninguém. E desferiu três golpes de faca na corcunda no pobre noivo de sua afilhada, deixando-o mais morto do que um cadáver.

Ravengard agora era um assassino e contava com a certeza de ninguém ter presenciado o fato, porém, uma criatura havia testemunhado todo o acontecimento, e essa criatura era Sidnelson dragão, apelido este, devido um pequeno problema com bebida alcoólica e seu famoso hálito. Sidnelson, também, era conhecido por sua grande discrição, motivo esse, pelo qual não existia imprensa escrita ou falada no reino, pois o mesmo se

encarregava de dar todas as notícias. Não demorou muito, até que a notícia da morte do medonho, porém bondoso lenhador, chegasse até o conhecimento de Flor-de-Lis e esta com a notícia da morte de seu futuro marido ficou aliviada, pois afinal de contas quem gostaria e casar com lenhador pobre e feio como o capeta, e apesar dele ser muito bom com ela, Flor-de-Lis, na flor de sua idade com apenas setenta e oito anos, descobriu que era lésbica e resolveu juntar sua escova de dentes com sua criada Cremilda, uma bela jovem de dezoito anos.

Todos viveram felizes para sempre, exceto é claro, Arnold, o lenhador “presunto” e Ravengaard, que acabou sozinho e preso, não pelo assassinato de Arnold, pois a única testemunha encontrava-se embriagada e sim por ter sido investigado na CPI da pedofilia, pois o mesmo andou convidando crianças para assistir High School Music em seus aposentos.

Prólogo:

O que a história não conta, é que a lidíssima Cremilda, na verdade só iniciou uma união estável com Flor-de-lis, por ter interesse em herdar todo o reino.

a. Caracterização da sala:

A história foi contada em uma sala de EJA. Total de vinte e três alunos presentes. Todos adultos, idade entre vinte e um anos e sessenta anos. Alunos que trabalham durante o dia e se esforçam para ir à aula à noite. Sala tranquila e com alunos (as) muito interessados em aprender.

b. Descrição do ambiente e estratégias utilizadas:

O ambiente foi disposto com cadeiras organizadas em círculo no pátio da escola, não foi possível disponibilizar muito conforto devido as condições da escola.

A estratégia utilizada foi em um primeiro momento contar essa história mais do que uma vez; pedir para que os alunos fechem os olhos e imagine o cenário, os personagens, o tempo; manter boa postura e olhar sempre para todos, pois o olhar diz muita coisa; A história foi contada calmamente, porém com ritmo e entusiasmo; não foi moralizada e nem dado explicações psicológicas.

c. Retorno dos alunos:

No geral a história tecida foi muito bem aceita pelos alunos possibilitando ampliar e aproximar, no sentido de intimidade, a relação e interesse na construção da leitura de histórias com repertórios variados, mostrando que é possível a criação de contos, basta usar a imaginação.

Houve algumas perguntas em particular sobre o filme citado na história “O segredo de Brokeback Mountain”, e até mesmo curiosidade de assisti-lo.

O retorno dos alunos foi gratificante, pois houve muitas solicitações de contação de histórias com temas diferentes, como esse. A expressão no rosto de cada um mostrava a curiosidade e interesse pela história contada.

Foi solicitada por um aluno que reescrevessem um novo fim para a história, os quais foram os mais diversificados e interessantes.

d. Impressão e/ou considerações gerais:

Foi possível conseguir muitos risos, porém, alguns alunos não compreenderam a sátira da história com temas contemporâneos e culturais.

O ato de ler envolve as representações que temos sobre o que é ler, como e o que pode ser lido. Ler também envolve conhecimentos diversos mobilizamos saberes trazidos pela nossa história de vida, além do que é fundamental também o conhecimento lingüístico sobre o funcionamento do sistema da escrita, sobre o vocabulário, sobre os diferentes tipos de texto e os estilos de linguagem.

É importante compartilhar um repertório de um vocabulário diferenciado do qual estão acostumado em seu dia a dia, trabalhando uma diversidade cultural.

Com esse trabalho, esperou-se formar sujeitos capazes de assumir com autonomia sua própria vida. Seres autores de uma prática nova no novo mundo que a leitura e a escrita começam a lhes possibilitar, criando seu próprio papel no contexto mais amplo e perceber-se como alguém que pode vir a contribuir na grande história humana que se constrói com a soma de todos.

1.5.10 – Hera

Flor-de-Lis

Há muito tempo atrás, na Ilha dos Amores, havia um casal que aguardava ansiosamente a chegada de um bebê.

Durante a noite, a esposa sempre acordava com desejos estranhos, como comer girassóis, tomar sopa de primavera, beber suco de margarida e outras coisas estranhas. Seu marido, Deus do Fogo, sempre atendia prontamente aos seus desejos mais exóticos, e naquela noite dormia profundamente, quando foi acordado por sua mulher pedindo chá de flor-de-lis. Ele até tentou oferecer outra coisa, um picolé de samambaia, um chá de samambaia, um chá de cravo, mas a esposa não o deixaria dormir até tomar o chá de flor-de-lis, uma flor muito rara na Ilha dos Amores.

O marido ainda sonolento lembrou que certa vez vira essa flor no jardim de seu irmão, o poderoso Ravengaard, Senhor das Trevas. A princípio exitou em buscar a flor, pois seu último encontro com o irmão não havia sido muito agradável, já que Ravengaard nunca aceitara que o irmão era muito melhor no jogo de xadrez. Como se não bastasse, Ravengaard tinha muito ciúmes do Deus do Fogo por achar que ele sempre fora o queridinho da mamãe.

O marido acabou cedendo aos caprichos da esposa e se dirigiu até o castelo do Senhor das Trevas. Já no jardim, decidiu por roubar a flor, mas foi surpreendido por seu irmão, que chegava, naquele instante, de uma convenção de bruxos. O Deus do Fogo tentou logo se explicar, mas foi subitamente interrompido pelo Senhor das Trevas:

- Como ousa invadir o meu jardim e roubar as minhas flores? Agora você me deve algo. Quero ser padrinho do bebê que sua esposa está esperando.

O Deus do Fogo achou que o nascimento da criança talvez pudesse trazer de volta a harmonia entre os dois irmãos e aceitou o pedido.

A esposa se deliciou tomando o chá e disse:

- Esse foi o chá mais gostoso que já tomei. Se o bebê for uma menina ela se chamará Flor-de-Lis.

E foi assim que aconteceu. Flor-de-Lis, princesa guerreira, era realmente linda como uma flor e muito destemida.

Durante sua infância, ganhou muitos presentes de seu padrinho, o senhor das Trevas, dentre eles um dragão chamado Sidnelson. Os dois se tornaram grandes amigos, e por diversas vezes o fiel amigo dragão salvou a princesa de grandes perigos.

Flor-de-Lis cresceu e se tornou uma moça muito bonita. Seu padrinho lhe arrumou vários pretendentes, mas ela se apaixonou pelo lenhador Arnold. Escondidos fizeram juras de amor e prometeram que seriam um do outro por toda eternidade.

Ao descobrir o romance, o padrinho ficou uma fera. Decidiu dar um jantar em família e convidar o lenhador, pois tinha intenção de envenená-lo com vinho.

Ravengaard nunca se casara e não tivera filhos. Tinha por Flor-de-Lis grande amor e queria que ela se casasse com alguém rico e poderoso.

O jantar foi servido em grande estilo. Flor-de-Lis até chegou a acreditar que seu padrinho havia concordado com seu romance.

Ravengaard pediu para que sua criada Cremilda servisse o vinho, primeiramente ao convidado mais especial da noite – Arnold.

O lenhador tomou o vinho e caiu duro no chão.

Ele não morreu, apenas dormiu profundamente, pois o amor puro e a bondade de seu coração o salvaram.

Flor-de-Lis chorou sete dias e sete noites sem parar e jurou nunca mais olhar ou dirigir a palavra ao seu padrinho.

Não aguentando o desprezo da afilhada, o poderoso Ravengaard disse:

- Não posso viver pela eternidade sem o seu amor, me perdoe. Existe único jeito de trazê-lo de volta. Vá além das montanhas, pois lá existe uma caverna, dentro dessa caverna há uma nascente com águas mágicas que poderão salvar Arnold. Porém, as águas são protegidas por uma serpente.

Flor-de-Lis, princesa guerreira, juntamente com seu fiel companheiro o dragão Sidnelson, saiu em busca dessas águas milagrosas. Enfrentou animais perigosos, areias movediças, matou a perigosa serpente e conseguiu pegar a água salvadora.

Voltando para a Ilha dos Amores, molhou a boca de seu amado, que já estava muito gelado, e ele acordou morrendo de frio, mas logo foi abraçado por sua princesa.

A família de Flor-de-Lis fez uma festa para comemorar a volta da guerreira destemida. O poderoso Ravengaard descobriu a força de um amor verdadeiro, se arrependeu e acabou se tornando uma pessoa melhor. Graças à sua afilhada Flor-de-Lis.

RELATÓRIO

Primeiramente, preparei todo ambiente para a contação da história. Coloquei as carteiras todas no fundo da sala, espalhei colchonetes de ginástica pela sala, onde cada aluno escolheu o lugar que mais lhe agradava. Fechei as cortinas da sala e, a porta também. Acender uma vela e um incenso. Aí, me inspirei na aula da Vivien (risos). Coloquei uma musica de fundo e, espalhei alguns livros pela sala. Pronto! E o clima já estava apropriado.

Tudo isso, causou um grande impacto nas crianças, que não estavam acostumadas com este tipo de aula. Comecei então, a contar a história para a minha 5ª Série A, escolhi esta série por se tratar de uma sala que gosta muito de histórias contadas por mim. Iniciei a história, caprichei bem na entonação da voz, no suspense e, por diversas vezes parei e perguntei: O que será que acontece agora? Fiquei surpresa com a capacidade que as crianças têm para imaginar sequências diferentes. Não parei por aí... Trabalhei a interpretação da história e pedi para que cada aluno continuasse um pouco mais a história contada. Quando os alunos terminaram, leram para os amigos de classe.

Isso tudo ocorreu no dia 28 de Agosto no período de duas aulas com alunos da 5ª Série A, da Escola Dirce Sartori Serpentino.

No dia seguinte, fizemos ilustrações da história contada e montamos um pequeno painel no fundo da sala de aula. Por se tratar ainda de uma sala bem infantil, concluí o meu trabalho com muito êxito e, contei com a participação de 100% da sala de aula. Gostei bastante. Já tenho o hábito de contar histórias para eles, e esse curso foi muito bom e muito proveitoso para mim. Vocês estão de parabéns... Já vão pensando em um outro curso e voltem para dividirmos mais momentos legais como esses em que passamos juntos.

1.5.11 – Héstia

“A HISTÓRIA FELIZ DE FLOR-DE-LIS”

Era uma vez em um reino tão, tão distante vizinho à Terra do Nunca, onde vivia a princesa guerreira, cujo nome era Flor-de-Lis, a filha do Deus do Fogo. Mas havia um terrível feitiço sobre ela: caso se apaixonasse por alguém que não tivesse o poder da imortalidade, viveria na mais profunda solidão. O responsável por tal maldição foi seu padrinho, o terrível Ravengaard, Senhor das Trevas e irmão de seu pai, o grande Deus do Fogo.

Certa vez, a princesa estava caminhando pela floresta quando tropeçou em uma pedra e caiu. Arnold, o lenhador que estava próximo ao local cortando lenha percebeu o ocorrido e pôs-se a ajudá-la:

- Precisa de ajuda princesa? – disse o lenhador.
- Acho que torci meu pé. Não consigo levantar-me – disse Flor-de-Lis.

Arnold então conduziu a princesa até seu reino. Após este dia tornaram-se amigos e constantemente encontravam-se na floresta. Com o passar dos dias, descobriram estar apaixonados.

Ao sentir a paixão por Arnold, a princesa resolveu compartilhar sua felicidade com Cremilda, a criada. Mas Cremilda, que sabia de sua maldição e não era tão confiável assim, contou o acontecido a Ravengaard que ficou furioso e resolveu castigá-la.

Flor-de-Lis foi trancafiada no quarto mais alto da torre mais alta no castelo do reino das trevas, guardada por um terrível dragão que cuspia fogo, de nome Sidnelson.

Passados alguns dias e compartilhando da solidão da princesa e sentindo pena ao vê-la triste, o dragão resolveu ajudá-la, desobedecendo assim as ordens do Senhor das Trevas:

- Vou pensar em algo para tirá-la daqui – disse o dragão.
- Oh! Obrigada, percebi que tem um bom coração – disse a princesa.

Desde então, Sidnelson decidiu ajudá-la e tornou-se o seu fiel amigo.

Contudo, Flor-de-Lis não sabia que a maldição só poderia ser quebrada com o primeiro beijo do amor, cujo segredo foi desvendado por Sidnelson, após a descoberta.

O dragão saiu em busca do lenhador para libertar a princesa, porém não o encontrou tão facilmente. Cansado de tanta procura, finalmente Sidnelson encontrou-o vagando pelo reino das trevas à procura de sua amada.

Imediatamente o dragão levou Arnold até a torre onde a princesa estava aprisionada. O que não esperavam era deparar-se com Ravengaard que havia descoberto a traição do dragão.

No mesmo instante o Senhor das Trevas e o lenhador travaram uma terrível batalha na qual o bem venceu o mal, com a ajuda da Princesa Guerreira.

O grande beijo entre Flor-de-Lis e Arnold marcou o final da terrível maldição e viveram felizes para sempre no reino do Deus do Fogo, juntamente com o seu novo amigo, o dragão Sidnelson.

2 – Turma em que foi contada a história:

A história re-elaborada foi contada para uma turma de 8 e 9 anos (3ª série).

3 – a) Caracterização da turma:

A turma é composta por 23 alunos de faixa etária entre 8 e 9 anos.

Em geral é uma turma que apresenta rendimento satisfatório em relação à escrita e produção de textos, com alunos interessados pela leitura, os quais frequentam a biblioteca semanalmente para a escolha e troca de livros paradidáticos e também participam de atividades realizadas pela bibliotecária.

3 - b) Descrição detalhada do ambiente e das estratégias utilizadas para a contação da história:

O ambiente utilizado para a contação da história foi a própria sala de aula, na qual os alunos foram colocados em roda para uma melhor participação dos mesmos. Ao fundo, havia uma música instrumental fazendo com que os alunos se sentissem mais próximos ao contexto da história.

Além disso, a contadora colocou sobre a mesa objetos que lembrariam cada uma das personagens da história.

A contadora utilizou duas aulas para desenvolver a dinâmica da história. Ao final do debate, dividiu a turma em grupos para ilustrarem alguns episódios. Os desenhos foram colocados em exposição em um painel e discutidos, não pela sua qualidade plástica, mas pela captação pela ideia central de cada ação da história.

3 – c) Retorno dos alunos:

- **Geral:** Quando os alunos tiveram conhecimento que a autora da história era a própria contadora, ficaram curiosos para ouvi-la. Ao final da história, os alunos juntamente com a contadora discutiram sobre os acontecimentos principais de cada episódio, além de darem suas opiniões para um novo desfecho.
- **Particular:** Foi escolhido um aluno para contar o trecho da história que mais gostou e o que mudaria na mesma.

- **Retorno dos alunos:** Os alunos se mostraram interessados e participativos: recontaram a história oralmente a seu modo, com suas próprias palavras; realizaram a ilustração da história, explicando as partes que mais chamaram sua atenção.

Foi uma experiência muito prazerosa, a qual pretendo repetir outras vezes.

1.5.12 – Medusa

“FLOR DE LIS”

Há muitos e muitos anos, na Cidade da Fantasia, um lugar vizinho à “Terra do Nunca”, nasceu a filha do Deus do Fogo, que mais tarde tornar-se-ia a “Princesa Guerreira”.

O bebê era uma flor, e por assim ser, recebeu o nome de **Flor-de-Lis**, que cresceu em meio a muita alegria e felicidade, porém trazia consigo uma terrível maldição: transformar todos aqueles que amasse, em cinzas. O responsável por tal maldição foi seu padrinho, o terrível Ravengaard, Senhor das Trevas e irmão de seu pai, o grande Deus do Fogo.

Todavia, como se sabe o destino é caprichoso e fez com que Flor-de-Lis se apaixonasse por Arnold, o lenhador.

Ao saber do romance, Cremilda a criada, contou a Ravengaard o segredo de sua afilhada. O “vilão” imediatamente, versado de seus poderes sobrenaturais, aprisionou Arnold, o lenhador, na mais profunda solidão e escuridão.

Sidnelson o fiel amigo dragão de Flor-de-Lis, contou o ocorrido a sua heroína e imediatamente partiram a procura de seu grande amor. Conhecedor da maldição, o bom dragão, dispôs-se de imediato, a “abrir” os caminhos pra Flor-de-Lis, que como se sabe, nada podia tocar.

O bravo Sidnelson acompanhado de sua heroína chegaram a seu destino. No mesmo instante, Flor-de-Lis tocou Cremilda a criada, que se reduziu em cinzas.

Nesse momento, eis que surge Ravengaard o terrível, que travou uma batalha “homérica”, recheada de cinzas, fogos e escuridão, porém, em pouco tempo o vilão tombou sem vida.

Um grande beijo entre Flor-de-Lis e Arnold, marcou o final da terrível maldição e juntos partiram, no dorso de Sidnelson, para uma nova história ainda mais “quente”...

RELATÓRIO

A atividade foi desenvolvida com a turma do 3º ano, cuja faixa etária está entre os 7 e 8 anos. São alunos que apresentam bom comportamento, interagem durante as aulas, fazem relações entre determinados fatos.

A realização da atividade foi prevista para ocorrer na sexta-feira, procurei durante a semana contar alguns contos clássicos, entre eles, “Branca de Neve e os sete anões”, “Cinderela”, “Rapunzel” e a “Bela Adormecida” e finalizar a semana com a história re-elaborada “Flor-de-Lis”.

Para a realização da atividade procurei estabelecer um horário e preparar o local com música de fundo, e só depois realizar a contação.

Durante a semana, após a leitura da história, reservamos um momento para comentar os fatos, cada um por vez levantava uma plaquinha para fazer seu comentário sobre a história. E como já era esperado, ouvi muitos comentários como: “Ah! Esta história eu já ouvi, mas ela era um pouco diferente”, “Ah! Eu já assisti o filme. Parece que ele tinha mais parte”, “Todas as história terminam como viveram felizes para sempre”...

Contudo após a contação da história “Flor-de-Lis”, os comentários foram outros: “Nossa, professora, eu nunca ouvi essa história”; “Que engraçado, aparece um dragão como no filme do Shueke”; “Nessa história é a princesa que salva o seu amor”; “Não aparece bruxa, né, professora”; “Professora, foi você quem escreveu essa história, porque aparece o seu nome lá no autor”.

Concluindo, contar história, é algo que venho realizando a tempos, mas notei que a minha prática estava um pouco distante da proposta do curso. Até então, não tinha parado para pensar sobre as influências que as histórias contadas exerciam sobre as crianças, e nem mesmo entendia porque pediam para ler várias vezes a mesma história (acreditava que era porque tinham apenas gostado dos acontecimentos). Também nunca tinha pensado em preparar o ambiente, e durante esta semana, só pelo fato de escolher uma música e deixá-la como fundo durante a contação da história, notei um maior interesse pelos alunos. Espero continuar melhorando os momentos de contação de histórias.

1.5.13 – Erifila

Uma princesa guerreira

Em tempos distantes, no Mundo Fantástico de Pégasus, havia uma princesa guerreira, muito querida em seu reino: a bela Flor-de-lis. Ela era filha do deus mais respeitado – o Deus do Fogo – que nunca foi derrotado em uma batalha.

A garota, desde pequena, aprendeu com seu pai a arte da batalha. Ela era muito forte e destemida.

No reino, era costume as recém-nascidas serem presenteadas com um dragão. Eles acreditavam que o animal poderia sempre proteger a fragilidade das mulheres. E foi assim, que Sidnelson se tornou o fiel companheiro de batalhas de Flor-de-lis.

Há alguns anos atrás, Flor e seu pai tiveram uma incrível guerra contra as forças do mal (lideradas pelo terrível padrinho da moça – Ravengaard).

A rivalidade começou quando Flor cresceu e se tornou a heroína do reino. Seu tio, também pai de Lisa, nunca aceitou que a sobrinha fosse melhor que sua própria filha. Lisa era terrível; atacava as aldeias e destruía tudo que via em sua frente. Seu dragão chamava Drácula.

Quando completou 18 anos, Flor-de-lis conheceu um belíssimo lenhador chamado Arnold. Por ele, a bela moça se apaixonou. Porém, o rapaz sempre fora cobiçado por Lisa, mas Arnold nunca soube disso. Ele havia gostado mesmo era de Flor-de-lis. Se amavam tanto que resolveram ficar noivos. Quando Lisa soube do noivado, ficou furiosa e imediatamente formou uma aliança com o Senhor das Trevas a fim de destruir a felicidade do casal.

A inveja sempre habitou o castelo de Ravengaard. Ambos planejaram raptar Arnold, usá-lo como isca e derrotar para sempre o Deus do Fogo. Só assim poderiam ser os melhores do Reino.

Flor-de-lis foi avisada deste plano, através da criada Cremilda, que há anos servia o Senhor das Trevas, e correu confabular com seu pai algo que pudesse salvar seu noivo. Tiveram a ideia de usar o amuleto dos Deuses que só o Melhor dos melhores tinha, em troca da soltura do Arnold, que realmente fora preso pelos malvados.

O Deus do Fogo enviou um mensageiro até Ravengaard oferecendo esta proposta. E combinou de fazer tal troca no campo de rosas vermelhas. Eles concordaram.

Quando o relógio bateu as doze badaladas, todos estavam no local combinado. Tudo estava certo para a troca, mas o Senhor das Trevas não contava com a astúcia de seu irmão. O esperto havia escondido em seu casaco uma garrafa mágica, que poderia prender Ravengaard para sempre. Quando eles se aproximaram, O deus do Fogo gritou bem alto: “O BEM vence o MAL” e assim Lisa e seu pai foram tragados para dentro da garrafa por todo o infinito.

Desde então, o reino de Pégasus festeja alegremente.

RELATÓRIO

A contação da história foi realizada com uma turma de 28 alunos, da 6.^a série. Esta sala é falante e apresenta alunos com déficit de atenção. Porém, optei realizar a atividade com estes alunos porque eles são comunicativos.

Antes dos alunos chegarem, organizei a sala, de modo que as carteiras ficaram dispostas em círculos. Fechei as cortinas e apaguei as luzes. Coloquei em alguns pontos da sala velas perfumadas, “simulando o fogo”.

Os alunos ficaram entusiasmadíssimos, PS⁴² nunca tinham feito algo parecido.

Busquei estimulá-los ainda mais, fazendo perguntas sobre histórias de princesas, heróis e vilões. No início, todos falavam ao mesmo tempo, pois estavam eufóricos. Então, pedi para que as falas se alternassem de acordo com a disposição das cadeiras, sendo apenas um por vez.

Planejei realizar esta atividade em 2h/a.

Enquanto eu contava a história para a classe, procurei fazer certo suspense, além de utilizar vozes e entonações diferentes para cada personagem.

A turma interveio por várias vezes, questionando-me o que estaria por vir.

No término da atividade, observei a classe ainda concentrada.

Os alunos pediram para realizarmos esta atividade outras vezes, pois eles a apreciaram bastante.

Penso que da próxima precisarei organizar o mesmo processo da Tertúlia, onde cada aluno se inscreve para falar, assim todos participas e cada um na sua vez.

1.5.14 – Édipo

Transpondo barreiras para ser feliz.

Há muito tempo atrás, quando os animais tinham o poder de falar e palácios eram facilmente encontrados, uma jovem princesa guerreira chamada Flor-de-Lis vivia em seu palácio que era conhecido por todos como o palácio dourado, ganhando esse nome por seu pai ser o Deus do fogo.

Flor-de-Lis era linda e tinha grandes poderes ao seu domínio, esses que eram o seu grande tesouro; mas, como viviam em tempo de paz, seus poderes foram deixados de lado e sendo substituídos com o decorrer do tempo por um grande interesse em seu povo e por suas terras.

⁴² Observação

Costumava passear todas as manhãs descobrindo as belezas de suas terras, até que um lindo dia percorrendo pelo seu reino, conhecendo o seu povo, se deparou com um jovem rapaz, muito conhecido pelas redondezas, era Arnold, um lenhador muito interessante.

Ele era belo, traço grego e parecia muito sedutor. Ao vê-lo Flor-de-Lis se encantou quase que imediatamente, foi amor a primeira vista. Na mesma hora Flor-de-Lis se aproximou de Arnold e muito envergonhada se aproximou e perguntou:

- Qual é o seu nome?

Arnold ficou muito contente ao ver que a mulher que ele sempre amara secretamente havia se aproximado, no mesmo momento ele respondeu:

- Me chamo Arnold – e a convidou para um passeio.

A partir daí começaram a viver um grande amor e prometeram ficar juntos para sempre, mais algo afligia Flor-de-Lis, seu tio Ravengard, Senhor das Trevas, irmão de seu pai o Deus do Fogo, jamais aceitaria esse namoro. Os dois começaram a se encontrar constantemente às escondidas, no mesmo lugar em que se conheceram. Mas, não demorou muito até que um servo do palácio os visse juntos e comentar nos salões reais.

O comentário foi geral até que chegou aos ouvidos de seu tio Ravengard que logo procurou por sua sobrinha para perguntar sobre o ocorrido. Vendo que Flor-de-Lis estava muito apaixonada por Arnold, seu tio muito descontente, tomou atitudes passionais seqüestrando o grande amor de Flor-de-Lis e trancando-o em uma torre muito alta que havia em seu castelo na tentativa que esse amor acabasse.

Com o passar dos dias a princesa vendo que o lenhador não havia ido aos encontros marcados, começou a sofrer calada e rezando que algum dia aparecesse notícias dele.

Uma serva do seu tio vendo o sofrimento de Flor-de-Lis, e conhecedora dos segredos do amor, resolveu contar-lhe tudo sobre o ocorrido, falando o local onde estava seu amor.

Sabendo disto, a princesa ficou desesperada, pois pensou no castelo de seu tio e percebeu que era impossível resgatar seu amor. Pensou, consultou todos os seus sábios, buscou seus conhecimentos a respeito dos homens e da guerra e finalmente teve um plano e mandou chamar Sidnelson.

Sidnelson era um dragão, preso em suas torres depois de ter estragado plantações do reino, que pusera fogo por puro prazer.

Tendo em sua presença, a princesa sentenciou: Sidnelson, para ter sua liberdade novamente eu preciso de um favor seu. Sabendo de seu plano, o dragão logo aceitou pensando que já estava livre novamente.

Ao cair da noite como combinado, Sidnelson e Flor-de-Lis se puseram a caminho da torre mais alta do castelo de seu tio. A princesa montada nas costas do dragão, voando conseguiu transpor as barreiras do castelo e salvar seu grande amor.

O reencontro foi lindo se beijaram e fizeram juras de amor, mostrando que as dificuldades passadas só haveria de aumentar o amor que sentiam um pelo outro.

Passado as emoções, pensaram em dar um bom castigo em seu tio, o Senhor das Trevas.

Muito felizes e decididos, montaram no dragão Sidnelson e levantaram vôo para fora do castelo de Ravengard e o dragão pos a cuspir fogo para todas as partes do castelo, incendiando o castelo por completo.

Já no castelo dourado, onde Flor-de-lis vivia, cumpriram a promessa de liberdade à Sidnelson e se casaram, tiveram muitos filhos e viveram felizes para sempre.

Relatório de experiência de contação de história.

A história foi contada, para os meus alunos do 3ª série E, da escola E.M.E. F Coronel Tobias em Descalvado.

A sala é formada por 23 alunos, com crianças numa faixa etária de 9 anos de idade, apaixonados por leituras e mundos mágicos.

Os alunos estão acostumados com o hábito de ler, pois é trabalhada em sala de aula a leitura diária, na qual se cria na criança o poder de imaginar, é trabalhado também textos diversificados. É feito com os alunos o projeto leitura, criado pela bibliotecária, na qual eles escolhem os livros a serem lidos e toda semana na sala de leitura é estimulada a criação de histórias coletivas, onde todos participam.

Na aula utilizada para contar a história “Transpondo barreiras para ser feliz” foi um dia em que todos havia ido à aula e que estavam agitados querendo saber qual era a atividade que iríamos ter. Foi utilizada a sala de leitura, caracterizada por um ambiente acolhedor com luzes apagadas somente com luzes de velas perfumadas e no centro havia vários livros com histórias mágicas, foi utilizado esses livros, pois a sala apresenta grande interesse. Na decoração foram colocados vários véus coloridos e uns pretos para criar esse contraste entre ser feliz e não ser feliz.

Foi questionado o título da história e todos pensaram que se tratava de amor.

Com o decorrer da história, era parada a leitura para que os alunos pudessem adivinhar o que poderia acontecer. Todos participaram empolgados.

Logo após conversamos sobre a história interpretando os fatos.

Voltando para sala de aula foi proposto para que transformassem a história em prosa em forma de quadrinhos, usando balões.

Finalizando com a leitura e escolha do melhor quadrinho.

1.5.15 – Clitemnestra

Flor-de-Lis

Há muito tempo atrás, em uma tribo na floresta amazônica, havia um casal de índios que aguardava ansiosamente a chegada de um curumim.

Durante a noite, a índia sempre acordava com desejos estranhos, como comer girassóis, tomar sopa de primavera, beber suco de margarida e outras coisas estranhas. Seu marido, pajé, o Deus do Fogo, sempre atendia prontamente aos seus desejos mais exóticos, e naquela noite dormia profundamente, quando foi acordado pela índia pedindo chá de flor-de-lis. Ele até tentou oferecer outra coisa, um picolé de samambaia, um chá de orégano, um chá de cravo, mas a índia não o deixaria dormir até tomar o chá de flor-de-lis, uma flor muito rara naquela região, se não fosse o desmatamento realizado pelo homem que a colocou em extinção.

O índio, ainda sonolento, lembrou que certa vez vira essa flor na aldeia vizinha, do poderoso Ravengaard, Senhor das Trevas. A princípio exitou em buscar a flor, pois seu último encontro com o chefe daquela tribo, não havia sido muito agradável, já que Ravengaard nunca aceitara que o Deus do fogo era muito melhor na criação de ervas medicinais. Como se não bastasse, Ravengaard tinha muito ciúmes do Deus do Fogo por achar que ele sempre fora o queridinho das índias.

O marido acabou cedendo aos caprichos da esposa e se dirigiu até o castelo do Senhor das Trevas. Já no jardim da aldeia, decidiu por roubar a flor, mas foi surpreendido pelo Sr. Das trevas, que chegava, naquele instante, de uma convenção com o presidente LULA. O Deus do Fogo tentou logo se explicar, mas foi subitamente interrompido pelo Senhor das Trevas:

- Como ousa invadir minha aldeia e o meu jardim e roubar as minhas flores? Agora você me deve algo. Quero ser padrinho do bebê que sua esposa, a índia, está esperando.

O Deus do Fogo achou que o nascimento do curumim talvez pudesse trazer de volta a harmonia entre as aldeias e aceitou o pedido.

A índia se deliciou tomando o chá e disse:

- Esse foi o chá mais gostoso que já tomei. Se o bebê for uma indiazinha ela se chamará Flor-de-Lis.

E foi assim que aconteceu. Flor-de-Lis, índia guerreira, era realmente linda como uma flor e muito destemida.

Durante sua infância, ganhou muitos presentes de seu padrinho, o senhor das Trevas, dentre eles um dragão chamado Sidnelson. Os dois se tornaram grandes amigos, e por diversas vezes o fiel amigo dragão salvou a pequena índia de grandes perigos.

Flor-de-Lis cresceu e se tornou uma índia muito bonita. Seu padrinho lhe arrumou vários pretendentes, mas ela se apaixonou pelo lenhador Arnold, este que invadia a floresta para desmatá-la ilegalmente. Escondidos fizeram juras de amor e prometeram que seriam um do outro por toda eternidade.

Ao descobrir o romance, o padrinho ficou uma fera. Decidiu dar um jantar em família e convidar o lenhador, pois tinha intenção de envenená-lo com um chá de ervas feito pelo pajé, pai de flor – de – lis, já que era sua especialidade a produção desse tipo de coisa.

Ravengaard nunca se casara e não tivera filhos. Tinha por Flor-de-Lis grande amor e queria que ela se casasse com um cacique poderoso.

O jantar foi servido em grande estilo. Flor-de-Lis até chegou a acreditar que seu padrinho havia concordado com seu romance com o desmatador.

Ravengaard pediu para que sua criada Cremilda servisse o chá, primeiramente ao convidado mais especial da noite – Arnold.

O desmatador tomou o chá e caiu duro no chão.

Ele não morreu, apenas dormiu profundamente. E lá na floresta ficou perdido.

Flor-de-Lis chorou sete dias e sete noites sem parar e jurou nunca mais olhar ou dirigir a palavra ao seu padrinho.

Não agüentando o desprezo da afilhada, o poderoso Ravengaard disse:

- Não posso viver pela eternidade sem o seu amor, me perdoe. Existe único jeito de trazê-lo de volta. Vá no meio da floresta, pois lá existe uma caverna, dentro dessa caverna há uma nascente com águas mágicas que poderão salvar Arnold. Porém, as águas são protegidas por uma serpente.

Flor-de-Lis, índia guerreira, juntamente com seu fiel companheiro o dragão Sidnelson, saiu em busca dessas águas milagrosas. Enfrentou animais perigosos, areias movediças, matou a perigosa serpente e conseguiu pegar a água salvadora.

Voltando para sua tribo, molhou a boca de seu amado, que já estava muito gelado, e ele acordou morrendo de frio, mas logo foi abraçado por sua índia.

A família de Flor-de-Lis fez uma festa para comemorar a volta da guerreira destemida. O poderoso Ravengaard descobriu a força de um amor verdadeiro, se arrependeu e acabou se tornando uma pessoa melhor. Graças à sua afilhada Flor-de-Lis.

Relatório da experiência de contação de história

A mesma foi contada para uma turma da 4ª série E da E.M.E.F “ Coronel Tobias” período da tarde, no município de Descalvado.

Em uma sala composta por 32 alunos de faixas etárias distintas entre 10 e 12 anos de idade, no qual, estão muito acostumados a contação de histórias realizada pela bibliotecária da escola, que realiza um excelente trabalho, e por eu, em sala de aula diariamente.

Preparei a biblioteca da escola de modo que as crianças se sentissem bem à vontade para a realização da atividade da contação de histórias, procurando caracterizá-la ao máximo, para o desenrolar da atividade, incensos, velas, véus e um baú central. Deixei eles manusearem os livros e depois expliquei que para aquele momento eu havia trazido o texto e os livros que eles haviam escolhido levariam para casa como leitura para realizarem a reescrita e ler para os colegas na próxima semana com aquele mesmo ambiente.

Questionei inicialmente o título da história, eles achavam que se tratasse de algo relacionado a ciências, meio ambiente ...

Depois de lida a mesma, eles ficaram surpresos com o conteúdo do texto mas adoraram.

Retornando para sala de aula continue o trabalho trazendo para sala a interdisciplinaridade e os temas transversais, lendas, extinção, desmatamento, meio ambiente, história / geografia ...

Por fim pedi que ilustrassem o texto para que fizéssemos a exposição no painel da escola.