

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

MÁRCIA HELENA DO NASCIMENTO

**O *GRIOT* E AS NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL NA SALA DE
AULA: NA TECITURA DA MEMÓRIA E ENSINO**

Vitória

2021

MÁRCIA HELENA DO NASCIMENTO

**O *GRIOTE* E AS NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL NA SALA DE
AULA: NA TECITURA DA MEMÓRIA E ENSINO**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras/Profletras – Ifes – Campus Vitória.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Martinelli Filho

Vitória

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

N244g Nascimento, Márcia Helena do.
O *Griot* e as narrativas de tradição oral na sala de aula : na tecitura da memória e ensino / Márcia Helena do Nascimento. – 2021.
108 f.: il. ; 30 cm.

Orientador: Nelson Martinelli Filho.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Vitória, 2021.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Textos – Literatura. 3. Tradição oral. 4. Relações étnico-raciais. 5. Cultura afro-brasileira – Estudo e ensino. 6. Língua portuguesa (Ensino fundamental). I. Martinelli Filho, Nelson. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21: 372.4

MÁRCIA HELENA DO NASCIMENTO

**O GRIOT E AS NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL NA SALA DE AULA: NA
TECITURA DA MEMÓRIA E ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutor Nelson Martinelli Filho
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientador



Doutor Vanildo Stieg
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro interno



Doutora Rafaela Scardino Lima Pizzol
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo

MÁRCIA HELENA DO NASCIMENTO

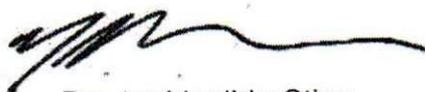
NASCIMENTO, Márcia Helena; MARTINELLI FILHO, Nelson. **O Griot e as narrativas de tradição oral na sala de aula.** Vitória. Ifes, 2021. 124 p. (Caderno Pedagógico em formato de e-book)

Produto final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutor Nelson Martinelli Filho
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientador



Doutor Vanildo Stieg
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro interno



Doutora Rafaela Scardino Lima Pizzol
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus e Nossa Senhora, por me permitirem chegar até aqui.

À minha amada filha, pelo carinho e incentivo, e pelos bilhetes afetuosos encontrados pela casa e em minha bolsa.

Aos meus pais, meus amados irmãos, em especial, Ricardo, Claudinha, Raquel e Letícia; ao querido Fernando, aos meus amados sobrinhos; a minha querida Bárbara, a tia Alcineia e ao tio Geraldo, pelo apoio e carinho.

Dedico de modo muito especial a Amélia Pessotti, por me aceitar em sua casa de forma tão carinhosa e acolhedora, por compartilhar noites tão agradáveis, minha mais profunda gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Nelson Martinelli Filho, pelas importantes indicações, direcionamento, correções e considerações em meus escritos, que muito ampliaram meus conhecimentos e conduziram este trabalho.

Ao meu amado marido, pelos relevantes apontamentos e críticas em meus textos, e pelo constante apoio e compreensão.

De forma muito especial, a Selma Nathalie Pessotti, pela amizade, pelo apoio, por ter ficado ao meu lado durante todo esse tempo, pelas leituras e importantes críticas ao meu trabalho, muita gratidão.

À diretora Heloísa Bittencourt e aos meus colegas da Escola Estadual Domingos José Martins – Polivalente de Marataízes, pelo apoio durante a pesquisa; em especial, a Lucimar Bolonha, por me apresentar o Profletras e por acreditar no meu trabalho.

Ao diretor da Escola Quilombola de Graúna, Bruno Sobroza, que me fez descobrir os *griots* e abriu as portas para minha pesquisa.

Aos professores do ProfLetras, pela grandeza de compartilharem seus conhecimentos e pelo apoio.

Aos alunos, estudantes do ProfLetras, pela parceria, pela troca de experiências, pelo apoio nessa caminhada, em especial, Lohayne Gomes Mello e Gilda de Almeida Bastos pela amizade, pela parceria durante os trabalhos e pelas “sessões de terapia” no carro, boas risadas.

Aos membros da banca de Qualificação e Defesa, professor Dr. Vanildo Stieg e professora Rafaela Scardino Lima Pizzol, pela disponibilidade, pelas relevantes sugestões e contribuições para o trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo, fundamental para a realização desse mestrado.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece.

Walter Benjamin

RESUMO

Esta pesquisa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do IFES – campus Vitória, inserida na linha de Estudos Literários, propõe um trabalho de leitura, oralidade e escrita a partir de narrativas de tradição oral capixaba e africana, e o resgate das histórias contadas pelos *Griots* da comunidade Quilombola de Graúna, em Itapemirim. O projeto “O *griot* e as narrativas de tradição oral na sala de aula: na tecitura da memória e ensino” tem como objetivo contribuir para a construção e a valorização da identidade e da memória cultural de matriz africana no Ensino Fundamental II, por meio de contação de histórias, estimulando práticas de leitura literária, numa perspectiva interdisciplinar. A metodologia utilizada apoiou-se em uma pesquisa qualitativa, com algumas particularidades da pesquisa-ação e da observação participante. Para fundamentar este trabalho, foi elaborado um diálogo entre autores que abordam as temáticas sobre literatura de tradição oral como constituição da identidade cultural e memória individual e coletiva, entre os quais Hall (2019), Benjamin (1987, 2012), Ricoeur (2011), Le Goff (2013), Eliade (2016), Campbell (2007, 2015, 2017), Ford (1999), Cascudo (2002, 2006, 2018) e Freire (1996, 1997, 2006). O produto educacional desenvolvido foi um caderno com propostas de atividades pedagógicas, em formato de e-book, a ser disponibilizado para os professores da Educação Básica. Os dados produzidos destacam a importância de estimular não só o gosto pela leitura literária, mas também o sentimento de pertencimento da cultura identitária a partir da valorização da história e memórias africanas e afro-brasileiras, contribuindo para a formação de um leitor ativo e crítico de seu papel como sujeito na construção de uma sociedade livre, justa e democrática.

Palavras-chave: Narrativa de tradição oral; Memória; Identidade cultural; *Griot*.

ABSTRACT

This research by the Professional Master in Letters - Profletras from IFES – Vitória Campus, inserted in the line of Literary Studies, proposes a work of reading, orality and writing based on narratives of the Capixaba and African oral tradition and the rescue of the stories told by Griots from the Graúna Quilombola Community, in Itapemirim-ES, Brazil. The project "The griot and the narratives of oral tradition in the classroom: in the waving of memory and teaching" aims to contribute to the construction and enhancement of the identity and cultural memory of African matrix in Elementary Teaching II, through storytelling, motivating literary reading practices, in an interdisciplinary perspective. The methodology used was supported by a qualitative research, with some particularities of research-action and participant observation. To substantiate this work, a dialogue has been developed between authors who address the themes of oral tradition literature as constituting cultural identity, individual and collective memory, including Hall (2019), Benjamin (1987, 2012), Ricoeur (2011), Le Goff (2013), Eliade (2016), Campbell (2007, 2015, 2017), Ford (1999), Cascudo (2002, 2006, 2018) and Freire (1996, 1997, 2006). The educational product developed was a notebook with proposals for pedagogical activities, in e-book format, to be made available to Basic Education teachers. The data collected highlight the importance of stimulating not only the taste for literary reading, but also the feeling of belonging to the identity culture based on the valorization of African and Afro-Brazilian history and memories, contributing to the formation of an active and critical reader of his role as a subject in building a free, fair and democratic society.

Keywords: Narrative of oral tradition; Memory; Cultural identity; Griot.

LISTA DE IMAGENS

Diagrama 1: Representação do ciclo básico da investigação-ação.....	68
Imagem 1: Vista da entrada da EEEFM “Domingos José Martins”	71
Imagem 2: Vista do pátio da EEEFM “Domingos José Martins”.....	71
Imagem 3: Biblioteca da EEEFM “Domingos José Martins”	72
Imagem 4: Divulgação e convite na rede social da escola para a webconferência.....	84
Imagem 5: Webconferência realizada no dia 08-04-2021 para validação do produto.....	89
Imagem 6: Webconferência realizada no dia 13-04-2021 para validação do produto.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações e tese	17
Quadro 2: Cronograma de organização das atividades	76
Quadro 3: Questionário para validação dos pares	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O DIÁLOGOS COMO COLABORAÇÃO	17
2 NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL	27
2.1 ORIGEM DAS NARRATIVAS ORAIS	27
2.2 A ESTRUTURA DA NARRATIVA	36
2.3 MITOS E LENDAS.....	44
3 GRIOT – O GUARDIÃO DAS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS	50
4 MEMÓRIA E HISTÓRIA	55
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	66
5.1 O ESPAÇO DE APLICAÇÃO.....	70
5.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	72
5.2.1 Alunos participantes da pesquisa	72
5.2.2 Comunidade participante da pesquisa	73
5.3 PLANEJANDO APLICAÇÃO DA PESQUISA	75
6 PRODUTO EDUCACIONAL	80
7 COM A PALAVRA, OS PROFESSORES	88
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	106
APÊNDICE A: Carta de autorização	107
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	108

INTRODUÇÃO

*Diz a lenda, uma lenda que
espalharam-/que aqui, dentre os
antigos habitantes,/houve um frade e
uma freira que se amaram/ Mas que
Deus perdoou lá do infinito./ E
eternizou o amor dos dois amantes/
Nessas duas montanhas de granito.*

Benjamim Silva

Certo verão, chegando de Minas para as praias capixabas, passando pelo município de Itapemirim, divisa com Cachoeiro de Itapemirim, observei duas montanhas geminadas como duas pessoas esculpidas se olhando. Eu já havia passado por ali muitas vezes, mas naquele momento as olhei de um modo diferente. Mais tarde, em uma conversa com um amigo, comentei sobre aquelas montanhas que havia na entrada da cidade, foi quando descobri que uma triste história de amor entre um frade e uma freira envolvia aquelas curiosas formações rochosas. Fiquei encantada com a lenda! Já não eram para mim duas montanhas, eram duas pessoas condenadas a se olharem eternamente, petrificadas pelo amor.

Algum tempo depois, já lecionando em escola pública do Espírito Santo, fui descobrindo outras lendas que permeiam a beleza natural e o patrimônio histórico da região, como a que envolve o imponente Convento da Penha. Cada história, cada lenda ou mito que ouvia me fazia apropriar-me da cultural local e fui me sentindo mais parte dessa terra e aos poucos, embora mineira, fui me tornando cada vez mais capixaba.

O filósofo Walter Benjamin, em seus ensaios, destaca a importância da narrativa como experiência humana tanto para quem conta como para quem as ouve. E, de fato, as narrativas que ouvia eram fruto de toda a experiência dos narradores – retratos de vida vivida e ouvida. A experiência de ouvir e recontar histórias foi, para mim, o alicerce para a construção de um caminho pautado na constante busca pelo conhecimento, no respeito e na valorização da vida – porque narrar é

manter girando a roca que tece os fios da nossa existência, na tecitura de nossas memórias.

Estimular a prática de ouvir e contar histórias é estimular a interação entre as pessoas, contribuindo para a formação de um conceito mais humano de existência e para o autoconhecimento. É na comunicação, na troca de experiência com o outro que o indivíduo se humaniza e se humanizando torna-se livre. Embora essa troca de experiência possa ocorrer em qualquer ambiente, a sala de aula é, por excelência, um espaço de interação e construção de conhecimento; o lugar no qual os (as) jovens membros da comunidade se encontram e no encontro são capazes de construir o saber libertador, emancipatório – aquele saber que os (as) faz enxergarem-se enquanto seres históricos e construtores da própria história.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire declara que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam na comunhão” (FREIRE, 1987, p. 29) e a escola, quando reconhece e promove a valorização da cultura, das memórias, dos saberes que formam a comunidade dos (as) estudantes, trabalha com os parâmetros de uma educação libertadora.

As instituições de ensino público, em especial as de periferias, estão repletas de grupos caracterizados como minoritários para os quais é indispensável e urgente um trabalho educativo em que o ensino da leitura da palavra não signifique “a ruptura da ‘leitura’ do mundo” (FREIRE, 1997, p. 15). A escola tem de estar longe de práticas de memorização mecânica de conteúdos vazios de sentido para alunos e alunas e voltar-se para uma abordagem significativa e crítica do ensino, no qual estejam inseridas as histórias que constituem a identidade local com suas memórias, suas tradições – muitas vezes ignoradas pelos(as) próprios(as) alunos(as) da comunidade. Estimular os alunos e as alunas a conhecerem a história que forma a identidade cultural de seu povo é torná-los (las) parte dela. Esse conhecimento os faz sujeitos históricos, participativos e críticos na sociedade, o que é, na verdade, o objetivo primordial da educação.

Durante mais de dez anos, trabalhei em uma escola estadual, no município de Itapemirim, que recebia alunos quilombolas de Graúna, região localizada no mesmo município. A escola fica a uns 22 km de distância da região quilombola,

portanto, relativamente distante do lugar onde vivem. Porém, em razão da mudança de estrutura da escola para ensino de tempo integral, fui localizada na Escola Domingos José Martins, do município vizinho, Marataízes, a qual passou, então, a receber os alunos daquela mesma região quilombola.

A Lei 10.639, de 2003 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". No entanto, apesar da relevância da cultura quilombola na formação da nossa identidade, as ações pedagógicas de valorização da cultura são ainda muito pontuais, restritas, quase sempre, ao Dia da Consciência Negra, o que não garante a apropriação de sua importância para nossa história. As instituições de ensino, em qualquer segmento, têm um papel fundamental para a desconstrução do racismo ainda tão presente no Brasil. Apesar da obrigatoriedade da lei, ainda não vemos a inclusão efetiva desse tão importante tema nas salas de aula.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução 08/2012, também estabelece e especifica Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola no Ensino Básico, incluindo as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, cuja proposta pedagógica deve ancorar-se:

Na memória coletiva;
Nas línguas reminiscentes;
Nos marcos civilizatórios, nas práticas culturais;
Nas tecnologias e formas de produção do trabalho;
Nos acervos e repertórios orais;
Na territorialidade;
Nos festejos, usos e tradições e demais elementos que constituem o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país (CNE/CEB N°08/2012).

Isso implica mudança na elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos nos diversos níveis governamentais e direcionamento pedagógico nas escolas. O desconhecimento acerca das contribuições das culturas de matrizes africanas, não só pelos alunos de outras comunidades mas também por parte dos pertencentes à região quilombola, acarreta o esvaziamento cultural e o empobrecimento da educação.

No que tange ao ensino da leitura literária e da escrita, é impossível a dissociação com a cultura, de modo geral, e com a cultura africana, em particular, não só porque a língua é um dos aspectos da cultura de um povo mas porque a forte presença da cultura africana modificou, entre outros pontos, a língua portuguesa falada no Brasil. Portanto, não há como um professor em sala de aula não considerar aspectos culturais em sua abordagem – não há língua sem cultura.

Isso me fez formular o seguinte questionamento: em que aspecto o trabalho com narrativas de tradição oral e a inserção da história e memória cultural podem estimular nos alunos e nas alunas do Ensino Fundamental II a prática de leitura literária e contribuir para o reconhecimento e valorização da identidade cultural?

“A arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”, vaticina Walter Benjamin (2012, p. 213) em seu ensaio “O Narrador”. Nesse sentido, esta pesquisa tem o propósito de estimular prática de leitura e contação de história, com ênfase na cultura africana, contribuindo para a construção e a valorização da identidade e herança cultural nos alunos e alunas do Ensino Fundamental II.

O trabalho com as narrativas orais contadas, em especial, por *griots*, justifica-se pela possibilidade de levar para o contexto da educação formal a sabedoria dos anciões, colaborando com a preservação do legado da cultura dos nossos antepassados; por engrandecer o próprio ofício de guardião das tradições e por ser uma tentativa de fazer chegar a mais pessoas, por meio do texto escrito, a riqueza desse patrimônio imaterial que pode se perder a cada vez que perdemos um *griot* daquela comunidade.

A comunidade de Graúna é a única do estado do Espírito Santo a ter uma escola denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental Quilombola, cujo diretor, professor Bruno Sabrosa Duarte, pesquisador da cultura quilombola, foi o primeiro incentivador desta pesquisa ressaltando a escassez de material acadêmico e de narrativas literárias que apresentam as lendas e mitos do povo africano e, em especial, da comunidade Quilombola de Graúna. Ele ressalta, ainda, que muitos *griots* são bem idosos e seus conhecimentos e história estão se perdendo com a partida deles, porque está se perdendo a tradição de contar e ouvir histórias e,

com isso, estamos perdendo parte fundamental de nossa história e de nossa riqueza cultural. Isso reforça a relevância e urgência desta pesquisa e impõe um planejamento responsável e respeitoso em relação aos sujeitos envolvidos e suas histórias – como deve ser toda pesquisa.

Tendo em vista a questão levantada, coube definir as ações para a aplicação da pesquisa a fim de alcançar o objetivo de analisar o potencial da inserção da literatura de tradição oral na sala de aula. Para tanto, foi necessário, primordialmente, um estudo dos referenciais teóricos acerca da temática e uma análise comparativa entre o material pesquisado. Em um segundo momento, foram organizadas propostas de atividades de leitura de textos de tradição oral, como mitos e lendas, e a leitura coletiva e colaborativa de livro infanto-juvenil que dialoga com as tradições e heranças africanas. Essas atividades compõem o produto educacional, em formato de e-book, buscando contribuir para um trabalho inclusivo e interdisciplinar, considerando a temática sobre História e cultura africana e afro-brasileira.

Este texto está organizado em oito capítulos. No primeiro, apresento produções acadêmicas que dialogam com a proposta desta pesquisa, possibilitando a análise comparativa acerca dos pontos convergentes e divergentes com a investigação em tela. No segundo, exponho um estudo sobre narrativas de tradição oral, suas origens e relação com as experiências humanas; No terceiro capítulo, apresento uma breve história dos *griots* e sua importância para a manutenção da cultura africana. No quarto capítulo, discorro sobre a relação entre história, memória como forma de resistência. No quinto capítulo, será apresentado o percurso metodológico que norteou o desenvolvimento desta investigação, a qual se apoia em uma pesquisa de abordagem qualitativa, de observação participante. O produto educacional é descrito no sexto capítulo. No sétimo, exponho os resultados da validação dos pares participantes. E, no oitavo capítulo, apresento as considerações finais.

1 OS DIÁLOGOS COMO COLABORAÇÃO

[...] ninguém sabe tudo e ninguém tudo ignora.

Paulo Freire.

A fim de ampliar os conhecimentos acerca da temática que norteia este trabalho, realizei pesquisas em repositórios de teses e dissertações – como o banco de dissertações do programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), com um recorte temporal dos últimos cinco anos (2015 a 2019) em razão das publicações de trabalhos do ProfLetras, que iniciaram por esse período. A pesquisa nos repositórios foi feita a partir dos descritores: narrativa oral, memória, identidade cultural e *Griot*. Pouco foi encontrado sobre narrativa oral e *griot* no Espírito Santo, dentro do recorte temporal escolhido, o que me levou a selecionar, também, pesquisas realizadas em outros estados.

Apresento a seguir o quadro com os trabalhos selecionados:

Quadro 1 – Dissertações e tese

TÍTULO	AUTOR	DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	CIDADE/ANO
Narrativas e memórias, reconstituindo Peresópolis-MT	Bernadete Florentina de Lara	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso	Cuiabá – 2018
Narrativas orais do Alto Jequitinhonha: uma proposta de análise tópica em contos populares do Serro – MG Diamantina – MG Agosto,	Valdinei Pedro Sales Vieira	Dissertação (Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas)	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri	Diamantina – 2018
Veredas da Lembrança do Vale no Açú	Valdir Moreira da Silva	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Natal – 2018
Quando chega o griô: conversas sobre a linguagem e o tempo com mestres afro-brasileiros	Júlio Souto Salom	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Porto Alegre – 2019

Memória e oralidade em Santa Maria de Jetibá: uma proposta intercultural para a escrita de memórias literárias	Antônio da Silva Pereira Neto	Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS)	Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória – 2018
Refazer o caminho da história local: uma possibilidade de ensino a partir da parceria “escola e comunidade”	Izabella Costa Santiago	Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidade)	Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória – 2018
Da Retextualização das narrativas orais de Pé de Serra ao RPG: nas trilhas dos multiletramentos	Sandra Maria Carneiro Santos	Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS)	Universidade Estadual de Feira de Santana	Feira de Santana – 2019
Releitura de contos de fadas: a retextualização como prática de produção textual	Crislane Marques de Oliveira	Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS)	Universidade Estadual da Paraíba	Guarabira–2016
Retextualização do conto oral: a escrita pela apreciação da palavra	Maria do Ó Ramos de Moura	Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS)	Universidade Estadual da Paraíba	Guarabira–2016

A pesquisa científica é um percurso árduo, por isso a leitura das publicações citadas nesse quadro foi um importante instrumento para a organização e direcionamento da linha de pesquisa. O diálogo com outros trabalhos torna-se fundamental não só por possibilitar a atualização acerca de novas pesquisas, mas por permitir a divulgação de trabalhos de pesquisadores de todo o Brasil.

A primeira dissertação, intitulada *Narrativas e memória, reconstituindo Peresópolis*, da pesquisadora Bernadete Florentina Lara, tem como objetivo recolher as narrativas orais dos moradores de Peresópolis, distrito de Nova Brasilândia, em especial das mulheres, registrando as lutas, fatos e lendas e destacando a formação de Peresópolis, em um recorte temporal entre 1970 e 2015, para organização de um acervo documental dessas memórias. Esse trabalho dialoga com minha pesquisa ao valorizar as narrativas orais como recurso para a construção da memória coletiva local, mas difere quanto à

abrangência da temática da formação do distrito – o que não é propósito do meu trabalho.

A autora faz uso de vários recursos a fim de dar voz às narrativas individuais e familiares da comunidade, tais como entrevista e conversas informais durante as quais os participantes narram suas histórias e memórias; questionários enviados por e-mail aos educadores do campo para coletar dados sobre suas formações; uma página no *facebook* com um grupo denominado Filhos e amigos de Peresópolis e um grupo no aplicativo de *whatsApp* chamado “Memória Peresópolis” – esses recursos virtuais foram de grande valia para a coleta de narrativas de pessoas que já não mais viviam em Peresópolis.

Lara (2018) optou por entrevistar pessoas que vivenciaram a emancipação de Peresópolis e os profissionais e pesquisadores da modalidade educação do campo. Segundo a pesquisadora, a criação da escola do campo na localidade foi fundamental para a inclusão dos jovens e a valorização da produção local ao inserir temas como agricultura e pecuária nas salas de aula. Ao final da pesquisa, a autora pôde constatar que há um forte sentimento de pertencimento entre os atuais e os antigos moradores que se converge nas narrativas e memórias.

A segunda dissertação, intitulada *Narrativas orais do Alto Jequitinhonha: uma proposta de análise tópica em contos populares do Serro – MG*, do pesquisador Valdinei Pedro Sales Vieira, propõe recolher e analisar os contos populares de Serro, MG, dando ênfase ao estudo e registro da fala da região, numa perspectiva que envolve os conhecimentos não só da área de linguagens, mas também da sociologia e antropologia. Vieira (2018) destaca que há escassez de amostras desse objeto de pesquisa no Vale do Jequitinhonha, sobretudo de natureza linguística.

Sua pesquisa difere da anterior, de Lara (2018), pois teve como *corpus* os contos narrados por um único contador de história, membro de sua família, que ele supõe ser o último da região que ainda guarda os contos populares de encantamento. O pesquisador coletou por anos as narrativas de seu tio, registrando em áudio, mas delimitou doze delas que atendiam à denominação de conto de encantamento, segundo Câmara Cascudo, o qual afirma que “os contos de encantamento são caracterizados, principalmente, pela presença do elemento

mágico, do sobrenatural, do encantamento, dos dons, dos amuletos, das varinhas de condão e das virtudes acima da medida humana e natural (CASCUDO, 2006 *apud* VIEIRA 2018).

As narrativas foram transcritas resguardando as características da fala do narrador e a estruturação do processo de produção dos contos, valorizando as particularidades linguísticas, culturais e sociais que indicam traços identitários dos moradores do Alto do Jequitinhonha. Feitas as transcrições, o pesquisador dedicou-se a analisá-las a partir da Perspectiva Textual-interativa, com foco na categoria do Tópico Discursivo.

Vieira (2018) estrutura sua pesquisa em, basicamente, três capítulos: no primeiro ele apresenta um estudo a partir de uma abordagem histórica das publicações sobre as narrativas orais no Brasil, com ênfase na abordagem sobre o Vale do Jequitinhonha e sua relação com a escrita, tradição, cultura, história, memória e sociedade; no segundo, ele aborda as teorias dos gêneros textuais que serão investigados em sua pesquisa, quais sejam, mito, lenda, conto e causo – presentes na narrativa oral; e o terceiro capítulo apresenta a proposta de análise linguística na Perspectiva Textual-interativa e no tópico discursivo a partir das transcrições dos contos de encantamento. Vieira (2018) conclui apresentando a relevância da narrativa oral como importante fonte de pesquisa e para que os estudos da linguagem não se limitem ao grafocentrismo.

A dissertação de Vieira (2018), embora centrada na abordagem linguística, contribuirá de maneira considerável para meus estudos, pois traz uma pesquisa bibliográfica comparativa sobre as narrativas orais com ênfase em mitos, lendas, e contos que permeiam a cultura do Vale do Jequitinhonha.

Outro trabalho que trará importantes contribuições para minha pesquisa é a tese *Veredas da lembrança no Vale do Açu*, de Valdir Moreira da Silva. A pesquisa buscou registrar particularidades acerca dos estudos do trabalho da memória, a partir da análise de narrativas orais que interligam o processo mnemônico com a história e a autobiografia de narradores do interior do Rio Grande do Norte, em especial da microrregião do Vale do Açu. A tese surgiu de uma inquietação do autor, durante as pesquisas no mestrado, sobre como os contos populares se desenvolvem e se perenizam por meio da oralidade.

Silva (2018) organiza sua tese em sete capítulos, além da apresentação inicial e as considerações finais. O pesquisador dá importante destaque aos estudos sobre a memória individual e coletiva como processo de construção da história a partir da linguagem e tem como referencial os teóricos Maurice Halbwachs e Paul Ricoeur. Em outro capítulo, o autor faz uma análise da relação entre história, oralidade, voz e performance, além da função social da memória e do próprio ato de narrar as vivências. Para essa parte, Silva tem como aporte os autores Ecléa Bosi, Luís da Câmara Cascudo, Walter Benjamin, Raymond Williams, Paul Thompson e Paul Zumthor, entre outros. No capítulo intitulado Memória e autobiografia, Silva (2018) apresenta os estudos de Phillipe Lejeune sobre a escrita de si e o pacto autobiográfico e suas implicações ao ato de narrar oralmente as memórias individuais e coletivas.

Silva (2018) monta seu *corpus* a partir de quatro narrativas orais recolhidas nas lembranças de um morador da região do Vale do Açu. O pesquisador também aborda sobre a escolha da palavra lembrança apresentado no título de sua tese em vez de memória, como faz a maioria dos pesquisadores, e explica que optou por se referir à lembrança, “por ser mais etérea, maleável e fragmentada, um termo que remete a algo menos acabado e pronto do que memória, por exemplo, que indica um arquivo edificado, pronto e imutável” (SILVA, 2018).

Os contos populares recolhidos por Silva foram transcritos na íntegra para análise com o objetivo de investigar a presença de elementos da história e da autobiografia nessas narrativas, além de contribuir com o acervo bibliográfico sobre o tema.

A dissertação de Antônio da Silva Pereira Neto, cujo título é *Memória e oralidade em Santa Maria de Jetibá: uma proposta intercultural para a escrita de memórias literárias*, também irá contribuir na condução de minha pesquisa, principalmente pelo fato de ser desenvolvida a partir da riqueza cultural do Espírito Santo, abordagem que também dialoga com minha proposta. Neto (2018) desenvolveu um trabalho de escrita de memórias literárias com uma turma do 9º ano, do Ensino Fundamental II, com base em narrativas orais do povo pomerano e demais grupos étnicos do município de Santa Maria de Jetibá, nas montanhas capixabas. A motivação para a intervenção pedagógica surgiu a partir de

observações de Neto durante suas aulas nas escolas do município e de pesquisa bibliográfica realizada por ele, quando percebeu a escassez de textos literários que contemple as diversas culturas dos moradores locais.

Como percurso de sua pesquisa, Neto (2018) elaborou questionários semiestruturados para os estudantes e membros da comunidade fazendo um levantamento sobre as línguas faladas na região e o que pensam acerca da importância da preservação da memória. Os resultados foram apresentados em gráficos organizados pelo autor. Além disso, Neto organizou entrevistas do tipo semiestruturadas e rodas de conversas com moradores da região com o intuito de registrar para futuras gerações as narrativas de tradição oral pomerana e de outros grupos étnicos – como italianos, alemães e afrodescendentes – presentes no município, buscando a valorização da diversidade cultural da região.

Para a sistematização dos registros escritos, Neto (2018) desenvolveu oficinas de produção de texto, a partir de sequência didática, em uma turma de escola pública de Santa Maria com o objetivo de sensibilizar os discentes acerca da abordagem memória e oralidade, tendo como aporte teórico a Sociolinguística Educacional. As sequências didáticas organizadas por Neto resultaram em um produto educacional disponibilizado a outros professores, conforme recomendação da CAPES aos alunos de Mestrado Profissional.

Ao final de seu texto, Neto (2018) conclui que o se acerca da memória e oralidade em Santa Maria de Jetibá não se esgotou, como não se esgota nenhuma pesquisa, mas percebeu maior sensibilidade e orgulho dos participantes em relação à identidade cultural. O pesquisador ressaltou a importância de se trabalhar em sala de aula embasado nos estudos da Sociolinguística Educacional, que busca conscientizar acerca do problema do preconceito linguístico e despertar para o respeito a todas as variedades.

A quinta pesquisa intitulada *Refazer o caminho da história local: uma possibilidade de ensino a partir da parceria “escola e comunidade”*, da pesquisadora Izabella Costa Santiago, também dialoga com minha pesquisa, pois tem como foco recolher as memórias individuais e coletivas a partir de narrativas orais da comunidade onde vivem os alunos participantes do projeto. A leitura dessa dissertação reforçou também a importância de trazer como referencial

teórico as contribuições de Paulo Freire na abordagem de uma educação cidadã, crítica e libertadora.

A pesquisa de Santiago (2018) foi realizada com moradores e escola do Bairro Jesus Nazareth, na cidade de Vitória, Espírito Santo. O objetivo da pesquisa foi promover a identidade cultural dos partícipes por meio de uma ação educativa desenvolvida por alunos da escola na comunidade.

A ideia surgiu a partir de projetos pontuais que já ocorriam na escola envolvendo a comunidade e de alguns moradores com intuito de promover e valorizar as potencialidades turísticas do Bairro. A pesquisadora propôs aos estudantes a realização de uma leitura histórica do bairro a partir das narrativas das memórias dos moradores. O objetivo almejado por Santiago (2018) é contribuir na aprendizagem com significado social e com o desenvolvimento do senso de pertencimento ao local vivido pelos estudantes do Ensino Fundamental II, promovendo o diálogo entre escola e comunidade. O produto educacional foi a criação de um site, produzido em parceria com professores, alunos e membros da comunidade Jesus de Nazareth contendo as narrativas, fatos e fotos do bairro.

A sexta dissertação é da pesquisadora Sandra Maria Carneiro Santos e tem como título *Da Retextualização das narrativas orais de Pé de Serra ao RPG: nas trilhas dos multiletramentos*. Essa pesquisa foi selecionada pela contribuição que trará para a elaboração do produto educacional que pretendo produzir junto com os alunos a partir da atividade de retextualização das memórias narradas oralmente pelos contadores de história de Graúna, município de Itapemirim.

A pesquisa de Santos (2019) buscou aliar as narrativas de tradição oral ao trabalho com a multimodalidade de textos, inserindo o uso do aplicativo de *WhatsApp* e o jogo *Role Playing Game*, o RPG, a partir dos estudos da retextualização propostos pelo linguista Luiz Antônio Marcuschi.

Santos (2019) seguiu o percurso metodológico da sequência didática e da Pedagogia dos Multiletramentos. Os alunos recolheram na comunidade as memórias narradas oralmente, retextualizaram-nas e, a partir delas, produziram narrativas de aventura por meio do RPG. O produto educacional foi a criação de

um site contendo todas as atividades, as narrativas e o jogo produzido de forma coletiva pelos alunos.

Outra dissertação que também dialoga com meu projeto e contribuirá para o direcionamento do produto educacional é a da pesquisadora Crislane Marques de Oliveira, intitulada *Releitura de contos de fadas: a retextualização como prática de produção textual*. Em sua pesquisa, Oliveira (2016) explica a importância de se distinguir reescrita, revisão e retextualização, apresentando formulações de diferentes teóricos acerca das principais características de cada um dos processos de produção de texto. A pesquisadora destaca a relevância e eficácia do processo metodológico na atividade de retextualização para o trabalho de produção de texto em sala de aula.

As atividades de retextualização partem da seleção de quatro contos de fadas apresentados aos alunos em variadas versões. Para o produto educacional, Oliveira (2016) organizou uma coletânea com as retextualizações produzidas pelos alunos.

A dissertação selecionada da pesquisadora Maria do Ó Ramos de Moura tem como título *Retextualização do conto oral: a escrita pela apreciação da palavra* e também contribuirá com minha pesquisa, principalmente no que diz respeito ao processo de condução dos trabalhos de retextualização dos contos orais. Moura (2016), assim como Oliveira (2016), buscou, a partir da metodologia da sequência didática trabalhar com contos de tradição oral na sala de aula para que fossem retextualizados pelos alunos.

Fundamentada pelas teorias de Câmara Cascudo, Moura (2016) selecionou narrativas de tradição oral que fizessem parte do contexto social dos alunos por considerá-las inesgotável fonte de conhecimento e sabedoria. O produto educacional produzido foi um livro com as retextualizações dos alunos a partir do trabalho com os contos orais.

O último trabalho, aqui selecionado, refere-se ao descritor *griot*. Sobre esse descritor poucos trabalhos existem, uma vez que esse termo, recentemente, passou a ser utilizado nos circuitos culturais para se referir aos mestres afro-brasileiros. E é sobre essa proliferação do termo que vai ser estudada pelo

pesquisador Julio Souto Salom, com a tese *Quando chega o griô: conversas sobre a linguagem e o tempo com mestres afro-brasileiros*. Salom (2019) faz sua investigação a partir de uma pesquisa etnográfica com griôs e mestres afro-brasileiros na região metropolitana de Porto Alegre, entre os anos 2015 e 2018, observando a relação do termo griô com a poesia política negra, propostas pedagógicas decoloniais e movimentos culturais muito recentes como o hip-hop ou os slams.

Salom (2019) propõe, a partir de sua análise, uma interpretação ao termo griô como “personagem conceitual que aprofunda processos de subjetivação em curso, promove a lembrança de aspectos apagados do passado e abre espaços de enunciação para ativar conversas que resistem à ofensiva colonial”. O pesquisador optou por manter a forma abrigada que aparece eventualmente do termo griô, que é escrito como *griot*, ressaltando que a diferença é apenas perceptível na escrita.

Para fundamentar sua pesquisa, Salom (2019) estudou, entre outros, os principais intelectuais negros do Brasil, como Nei Lopes, Muniz Sodré, Abdias Nascimento, Lélia González e Ricardo Aleixo e, a partir deles, percebeu que o *griot* já era presença latente entre esses intelectuais desde a década de 1970. A pesquisa de Salom será imprescindível para meu trabalho, principalmente, por ser uma das mais recentes pesquisas sobre a “chegada” do *griot* nos debates culturais e acadêmicos nos últimos anos no Brasil.

As pesquisas selecionadas a partir dos descritores: narrativa oral, memória, identidade cultural e *griot* contribuíram sobremaneira para o aporte teórico de minha pesquisa e para a delimitação dos procedimentos metodológicos pertinentes ao desenvolvimento do trabalho. A leitura desses textos acadêmicos foi fundamental para que eu pudesse identificar o que já se tem pesquisado e as lacunas que constituem o objeto de interesse para minha pesquisa.

Devo considerar aqui que, apesar de várias pesquisas abordarem a temática da memória e oralidade, poucas trouxeram à baila a reflexão acerca dos gêneros mito e lenda narrados por remanescentes de comunidades quilombolas. Minha pesquisa tenta, portanto, preencher parte dessa lacuna por reconhecer neste tema um importante patrimônio intangível cultural da humanidade.

No próximo capítulo, tecerei os fios condutores do meu objeto de pesquisa, apresentando pontos que julgo relevantes sobre a tradição das narrativas orais e os gêneros pertinentes a essas narrativas, a partir do referencial teórico que norteou esta investigação.

2 NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL

... vemos que entre o folclore e a literatura não só existe íntima ligação, mas que o folclore, como tal, é um fenômeno de natureza literária. Ele é uma das formas da criação poética.

Vladimir Propp

2.1 ORIGEM DAS NARRATIVAS DE TRADIÇÃO ORAL

Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.

Roland Barthes

A prática de contar e ouvir histórias faz parte de todas as culturas, letradas ou não. São histórias reais ou de ficção narradas para entreter, ensinar, manter a unidade de um grupo; inspirar e incentivar guerreiros e até para analisar de forma subjetiva o comportamento humano – como os estudos da relação entre os contos de fadas e a psicanálise. Mas para compreender melhor as razões que nos conduzem ao prazer que a narrativa nos causa e a sua importância para a experiência da realidade concreta da vida, devemos recuar no tempo, a um passado remoto onde possamos encontrar respostas para algumas perguntas, quais sejam: como surgiu a narrativa? Em que momento e por que o ser humano começou a contar histórias? Conhecer a origem das narrativas possibilita-nos o entendimento de suas variações e suas funções ainda hoje (CHAGAS, 2013).

As narrativas sempre foram uma forma de manter viva a história de uma época e de um povo, com seus costumes e sua cultura. Mas, mais do que tudo, é uma necessidade vital, assim como é a necessidade de alimentação – uma forma de sobrevivência. Nesse sentido, Reynolds Price afirma em *A Palpable God* (1978):

Uma necessidade de contar e ouvir histórias é essencial à espécie *Homo sapiens* – aparentemente, é a segunda necessidade após nutrição e antes de amor e abrigo. Milhões sobrevivem sem amor ou teto, quase ninguém pelo silêncio; o oposto do silêncio leva rapidamente à narrativa, e o som da história é o som dominante em nossas vidas, dos pequenos

relatos dos nossos eventos cotidianos aos vastos constructos incommunicáveis dos psicopatas (PRICE, 1978 *apud* NUNES, 2009).

Segundo o historiador Nicolau Sevcenko (1998), tanto as narrativas históricas quanto as ficcionais vêm de uma mesma raiz vinculada ao xamanismo dos primórdios da humanidade – na era paleolítica. De acordo com o pesquisador, a necessidade de se alimentarem coletivamente, para se protegerem, evitando ação de predadores, incentivou a interação social, possibilitando um processo de desenvolvimento de ações comunicativas mais complexas da linguagem. É desse período do Neanderthal, da linhagem do *homo sapiens*, que se iniciam formas mais sofisticadas de organização da vida social, com as primeiras constatações de um pensamento mitológico, com traços de rituais religiosos e primeiros sepultamentos. Sobre isso, Sevcenko afirma que

Datam desse período as primeiras evidências de práticas cerimoniais, cultos mortuários, crenças na vida após a morte e do que já se pode denominar, formas abstratas de arte, no sentido de formas de simbolização e estilização. Nada disso seria possível sem a base de uma linguagem articulada muito desenvolvida. Para além dos ritmos simétricos, a linguagem se liga agora ao mito e à arte (SEVCENKO, 1988, p. 123).

O mitólogo Joseph Campbell (2015) constatou que algumas sepulturas do “Homem de Neandertal” foram encontradas no Irã e no Iraque com ossos cobertos de flores – enterro com acessórios fúnebres. Os vestígios de pólen encontrados em uma das sepulturas referem-se a plantas medicinais, levantando a hipótese de que seja de um xamã. E embaixo deste foram encontrados ossos de duas mulheres e uma criança, sugerindo um enterro sati¹. Outro indício de experiência mitológica desse período, segundo Campbell (2015), é a possível adoração de ossos de crânio de ursos que foram encontrados em nichos dentro de pequenas cavernas nos Alpes suíços. Esses ossos estavam preservados e com pedras em volta, formando uma espécie de anel; outros crânios traziam ossos atravessados nas órbitas, sugerindo o medo de “mau-olhado”.

¹ Cerimônia na qual as viúvas eram atadas ao corpo do marido morto para que morressem com ele. O termo “Sati” tem origem no sacrifício de Sati, a primeira esposa do deus Shiva, que se matou, numa demonstração de fidelidade ao amado e por ter sido incapaz de suportar a humilhação de seu pai Daksha por viver após a morte de seu marido Shiva.

A arte rupestre também apresenta inúmeros vestígios de uma ordem social complexa, destacando técnicas de caça coletiva e vários símbolos representando a crença na transcendência e na imortalidade. Mas essas marcas deixadas nas cavernas dizem mais. Elas mostram que já naquela época havia cerimônias de iniciação – ritos de passagem – para os meninos da tribo. Para Campbell (2015), as cavernas não eram usadas como moradia. Elas eram frias e perigosas. O pesquisador afirma que “elas representavam os santuários dos ritos masculinos” (CAMPBELL, 2015, p.19).

Tanto Campbell (2015) quanto Sevcenko (1988) destacam a importância da figura do xamã, feiticeiro da tribo, muito presente nas pinturas rupestres. Em uma delas, encontrada na caverna de *Trois Frère*, nos Pirineus, está a figura de um ser metade homem, metade animal num contexto de um provável rito. Campbell assim descreve a imagem:

Ele tem o corpo de um leão, e é desse felino a localização dos genitais na parte posterior. As pernas são as de um homem, os olhos talvez sejam de uma coruja, ou de um leão, os cornos são de veado. O veado adulto perde seus cornos todos os anos, mas os traz de volta, sendo assim uma encarnação do espírito da floresta (CAMPBELL, 2015, p.21).

Essa pintura misteriosa que, segundo os pesquisadores, representa o xamã, também foi encontrada, em postura de dança, em outras regiões como ao norte do rio Missouri e em cavernas na França. Por que em postura de dança? Porque todo xamã deve cantar, dançar e contar histórias. Histórias atemporais, das origens, mitos. A narrativa do mito é sua principal atividade e é dela que vêm a música e a dança. Porque através do ritmo a comunidade retém mais facilmente as tradições míticas, uma vez que “O ritmo envolve repetição cuja função é assegurar um reconhecimento” (SEVCENKO, 1988, p. 128).

O xamã é o responsável por manter a força e a união da sua tribo. É preparado para “imprimir nos homens as feições indelévels da identidade social da cultura a que pertencem” (SEVCENKO, 1988, p.126). Ele é o responsável por trazer a cura para sua comunidade e o faz através da música, danças e, principalmente, através das narrativas. Sobre esse amálgama de mito, canção e narrativa, o historiador Sevcenko assevera que

Nesse contexto, não existe narrativa que não seja metrificada, não existe recitação que não seja cantada, não existe canto que não seja dançado. A narrativa é uma performance integral, desencadeada e centrada pelo xamã, ela se torna comunitária; sendo coletiva, se torna irresistível (SEVCENKO, 1988, p.126).

Mais do que um ato de fruição, a narrativa amplia nossa capacidade cognitiva e cultural. Ao nos envolvermos com situações verossímeis, que nos causam empatia ou aversão, tornamo-nos mais aptos a lidar com situações reais de grandes emoções e de maior complexidade. O xamã faz uso das histórias cantadas e dançadas para fortalecer e curar o seu povo – para fazê-lo vivenciar o irreal e, assim, vencer os problemas reais.

O professor e pesquisador Jaime Ginzburg, em seu artigo “Notas sobre elementos de teoria da narrativa”, retoma o pequeno texto “Conto e cura”, de Walter Benjamin, no qual o filósofo apresenta a hipótese de que as narrativas sejam a razão de muitas curas. No texto, Benjamin (1987) descreve a cena de uma mãe que, estando o filho doente, conta-lhe histórias com o intuito de vê-lo curado e compara essa cena à de um paciente que narra seu problema ao médico, como destacado no trecho abaixo:

Também já se sabe como o relato que o paciente faz ao médico no início do tratamento pode se tornar o começo de um processo curativo. Daí vem a pergunta se a narração não formaria o clima propício e a condição mais favorável de muitas curas, e mesmo se não seriam todas as doenças curáveis se apenas se deixassem flutuar para bem longe – até a foz – na correnteza da narração (BENJAMIN, 1987, p. 269).

Ainda no texto de Ginzburg (2000), o professor traz o ensaio “A eficácia simbólica”, de Lévi-Strauss, no qual o antropólogo analisa uma narrativa mitológica usada como forma de cura por um xamã, durante uma cerimônia, em uma tribo do Panamá. O rito presidido pelo feiticeiro ocorre no momento em que uma mulher grávida sofre pelas dificuldades de dar à luz seu bebê. O xamã prepara o ambiente e narra-lhe detalhadamente uma história, em um canto ritmado, sobre uma luta entre figuras mitológicas benignas e malignas conhecidas por todos da tribo. A mulher, desconhecendo a razão das fortes dores em seu corpo, identifica-se simbolicamente com o combate entre os seres

mitológicos e tranquiliza-se por associar a sua dor a uma encenação. Lévi-Strauss assim explica a eficácia simbólica:

A cura consistiria, pois, em tornar pensável uma situação dada inicialmente em termos afetivos, e aceitáveis para o espírito as dores que o corpo se recusa a tolerar. Que a mitologia do xamã não corresponda a uma realidade objetiva, não tem importância: a doente acredita nela, e ela é membro de uma sociedade que acredita. Os espíritos protetores e os espíritos malfazejos, os monstros sobrenaturais e os animais mágicos, fazem parte de um sistema coerente que fundamenta a concepção indígena do universo. A doente os aceita, ou, mais exatamente, ela não os põe jamais em dúvida. O que ela não aceita são dores incoerentes e arbitrarias, que constituem um elemento estranho a seu sistema, mas que, por apelo ao mito, o xamã vai reintegrar num conjunto onde todos os elementos se apoiam mutuamente (LÉVI-STRAUSS, 1985, p. 228).

A paciente é propositalmente induzida a uma situação análoga à de conflito em que se reconhece e, a partir da qual, é levada a um desfecho em que a complicação é resolvida. Ao vislumbrar a possibilidade de solução de um problema, a mulher passa por um processo de transformação, de tranquilidade e de cura. Lévi-Strauss (1985) constata, então, que o sofrimento é mais psíquico que físico e que a narrativa teria o poder purificador não só do indivíduo, mas de toda a comunidade por também participar do ritual.

Para Campbell (2017), as narrativas surgem quando nossos primeiros ancestrais se reuniam para se alimentar e começaram a contar histórias uns aos outros sobre o momento da caça, sobre a morte dos animais como algo de sobrenatural. E eles começaram a encenar uma espécie de ritual de sacrifício de suas caças como algo sagrado. Havia algo de místico em matar e comer.

As canções narrativas sagradas, segundo o historiador Sevcenko, nascem de um processo coletivo, nascem da força do pensamento dos indivíduos. E assim como o poeta, o xamã é guiado por pensamentos que o invadem em momentos de êxtase ou grande tristeza. Então as palavras irrompem. Assim nascem as narrativas. “A narrativa não é uma exposição do assunto, é o modo supremo da experiência da vida” (SEVCENKO, 1988, p. 126).

Nesse caminho, também segue o professor e crítico literário, Martin Puchner, em seu livro *O mundo da escrita*, no qual ele apresenta, a partir de uma linha do

tempo, um panorama da história da literatura desde antes do período da escrita. Sobre o nascimento das narrativas orais e sua função para a comunidade, o professor destaca que:

Os seres humanos fazem narrações orais desde que aprenderam a se comunicar por meio de sons simbólicos e usar esses sons para contar histórias do passado e do futuro, de deuses e demônios, histórias que davam às comunidades um passado compartilhado e um destino comum. As histórias também preservavam a experiência humana, dizendo aos ouvintes como agir em situações difíceis e como evitar armadilhas comuns (PUCHNER, 2017, p. 46).

Os *Contos Jataka* são um exemplo de narrativas usadas para explicar e entender experiências humanas. Pertencentes à tradição oral indiana, *Os Contos Jataka* são fábulas que, segundo o professor Puchner (2017), eram narradas por Buda para ensinar e instruir seus discípulos a fim de imprimir-lhes conhecimentos da doutrina. Essas fábulas foram reunidas por escribas e preservadas nessa coletânea. Segundo Puchner (2017, p. 138), Buda utilizava-se das fábulas para colocar-se dentro delas, narrando sua existência em outra encarnação como o animal descrito na fábula, dando exemplo de vida, sofrimento e iluminação a seus alunos: "... depois de contar a história do pato que tinha penas de ouro para, no final das contas, ser depenado, Buda revela que ele fora, na outra encarnação o pato generoso maltratado por tanta cobiça".

Em um artigo intitulado "A origem das histórias", o escritor Reinaldo José Lopes, analisa a obra *The Storytelling Animal: How Stories Makes us Human*, do professor de Literatura norte-americano Jonathan Gottschall, publicada em 2012, a qual destaca a controversa abordagem da teoria da evolução para explicar as razões pelas quais contamos e ouvimos histórias. Segundo Lopes (2013), Gottschall afirma que a capacidade de entrar na "Terra do Nunca", desde que o primeiro contador de mitos do paleolítico sentou em torno de uma fogueira, foi fator determinante para transformação do Homo Sapiens no ser mais evoluído das espécies da Terra.

O escritor Reinaldo Lopes aponta, no entanto, que essa é uma afirmação vista como polêmica pelos estudiosos da área de humanidades que acreditam ser essa uma tentativa de "biologizar" um fenômeno da esfera cultural. Lopes (2013)

destaca as reações contrárias de vários desses estudiosos, os quais chamam a atenção para os perigos de fundamentar o ato de produzir e contar histórias ao determinismo associado ao darwinismo social, destacando, como exemplo, os conflitos causados, na década de 1970, pelo movimento científico ligado à sociobiologia, acusado de, supostamente, justificar posturas sexistas e racistas baseados na teoria da “natureza humana”. No mesmo artigo, o professor João Cezar de Castro Rocha, do Instituto de Letras da Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro –, mais transigente, afirma que há uma “dificuldade de traçar cenários mais seguros sobre a evolução humana e, em especial, quando o tema são comportamentos – os quais, por definição, não se fossilizam”. Ele lembra, ainda, que o debate em torno da ideia dicotômica entre *nature* (inato, determinado biologicamente) e *nurture* (criação, determinado culturalmente) permanece há séculos e que, ao longo da história, “a balança pendeu para o lado da *nurture*”. (ROCHA, *apud*, LOPES, 2013).

Criamos fantasias, imaginamos histórias, imitamos. Aristóteles, em *Poética*, embora não tenha conduzido sua análise aos gêneros propriamente narrativos, debate sobre a importância da história, o enredo nas encenações e ressalta a nossa propensão para a imitação. Também ele já relacionava a origem da poesia à nossa percepção inovadora, a partir da imitação, para o faz de conta, como se lê no trecho que segue:

Parece ter havido para a poesia em geral duas causas, causas essas naturais. Uma é que imitar é natural nos homens desde a infância e nisto diferem dos outros animais, pois o homem é o que tem mais capacidade de imitar e é pela imitação que adquire os seus primeiros conhecimentos; a outra é que todos sentem prazer nas imitações (ARISTÓTELES, 2008, p.42).

Aristóteles associa, pois, o aprendizado à imitação e constata que não só os filósofos sentem prazer em aprender, mas também os outros homens e mulheres – ainda que, segundo o filósofo, absorvam o conhecimento em menor escala. Além disso, Aristóteles destaca o prazer que o ser humano tem em imitar. Encantam-nos as representações do que conhecemos, do que gostamos e também daquilo de que não gostamos. Deduzimos e aprendemos a partir das imitações. E quando desconhecemos o que é imitado apreciamos a harmonia, as

cores e o ritmo porque, mais do que tudo, para Aristóteles (2008), apreciamos a arte da representação. E ele explica sua teoria:

É que eles (os homens) , quando veem as imagens, gostam dessa imitação, pois acontece que, vendo, aprendem e deduzem o que representa cada uma, por exemplo, “este é aquele assim e assim”. Quando, por acaso, não se viu anteriormente o objeto representado, não é a imitação que causa prazer, mas sim a execução, a cor ou qualquer outro motivo do gênero (ARISTÓTELES, 2008, p.43).

Walter Benjamin também se debruçou sobre o tema da *mímesis* e a capacidade que o homem tem para “produzir semelhança”. Para ele, “... talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente codeterminada pela faculdade mimética” (BENJAMIN, 2012, p. 117). O filósofo destaca a precocidade com que a criança inicia seus jogos miméticos e a importância destes para sua formação cognitiva, como o desenvolvimento da linguagem.

Sobre essa propensão do ser humano para a imitação desde muito cedo, Lopes (2013) cita a constatação do professor Jonathan Gottschall, o qual declara que “Não precisamos subornar crianças para que inventem histórias como temos de fazer para que comam brócolis, elas brincam de faz de conta quando não têm o que comer. Brincam de faz de conta em Auschwitz”.

Para Aristóteles (2008), não importava se a representação era verossímil ou inverossímil, importava o efeito que a imitação causasse no público. Havia, no entanto, um real que permanecia no imaginário do espectador – fosse cognitivo ou moral – e, somado à qualidade do espetáculo, causava o efeito da catarse. A produção da catarse, para Aristóteles, era a função social da tragédia. O filósofo tinha, portanto, dois critérios judicativos ao analisar a tragédia: a análise interna, ou seja, a qualidade da composição da peça e a análise externa, que seriam os efeitos catárticos da tragédia – a representação usada como purificação do espírito.

A teoria de Sevcenko (1988), em relação à origem da narrativa, dialoga com a teoria de Aristóteles para o nascimento da tragédia: assim como, para Aristóteles, a tragédia só existe porque estamos propensos à imitação, à harmonia e ao ritmo; para Sevcenko, como já citado aqui, as narrativas existem porque existe o ritmo xamânico em suas raízes, porque existe o encantatório recurso de linguagem do

xamã para criar histórias, conduzindo seus espectadores à purificação e cura, assim como ocorre, segundo Aristóteles sobre a tragédia grega. Portanto, se a representação não nos atraísse, se a imitação não estivesse introjetada em nós, a arte e o prazer de encenar ou contar e ouvir histórias não teriam permanecido até os dias de hoje como relevante função social. Para Aristóteles, a tragédia tem a função de manter a coesão do povo. Também Sevcenko apresenta a teoria de que as narrativas são usadas para manter a união e força da comunidade – manter viva na memória as histórias de seu povo e de suas gerações.

O artigo “Origem da narrativa e teoria do romance”, do professor Pedro Dolabela Chagas, apresenta uma análise comparativa da *Poética* de Aristóteles e o livro *On the Origin of Stories*, de Brian Boyd. O livro aborda a importância da memória para a espécie humana e a importância social da narrativa como representação de eventos passados. Para Boyd, segundo o professor Chagas,

A produção (individual e coletiva) da memória é fundamental para o aprendizado individual e coletivo: ela é um acervo de referências para a interpretação do presente e para a antecipação de futuros possíveis. Mesmo fofocas e piadas evocam saberes resgatados para a preservação ou produção de bem-estar, tal como ocorre nas produções de memória presentes nas comunicações familiares e religiosas, nos mitos históricos, na circulação da notícia... A memória contribui para a orientação individual no mundo ao informar sobre pessoas, lugares e coisas, influenciando crenças e comportamentos (CHAGAS, 2013, p.75).

Vivemos imersos em narrativas sobre assuntos relevantes ou triviais que envolvem a nossa rotina ou de outras pessoas; do passado mais remoto ou de nosso cotidiano. Narramos ou ouvimos narrativas o tempo todo e isso contribui para ser quem somos. Quando apreciamos uma boa história de ficção em um livro ou ouvimos uma boa narrativa por quem sabe contar bem uma história ou, ainda, quando assistimos a um bom espetáculo teatral, entre outros eventos que envolvem a narrativa ficcional, normalmente nos emocionamos. Deixamo-nos levar pela emoção vivida pela personagem. Imaginamos a possibilidade de poder vivenciar a situação narrada e pendemos ou para a empatia ou para a repulsa, mas não para a indiferença. É por isso, segundo Aristóteles (2008), que somos mais propensos a entusiasmar-nos com narrativas verossímeis e aprendemos com elas. O aprendizado a que o filósofo se refere está intimamente ligado à

identificação que temos com a personagem. Isso nos faz ampliar a nossa imaginação e construir experiências, ainda que distante de nós a partir da representação, culminando em um efeito de purificação – um efeito catártico. Sobre esse aprendizado discutido em *Poética*, o professor Dolabela Chagas (2013) afirma que

Neste aprendizado a ficção revelaria a sua vantagem adaptativa ao ampliar o repertório (individual e/ou coletivo) de saberes e expectativas: particularmente o nosso *mind-reading* – a nossa capacidade de interpretação da mente das outras pessoas pela intuição das suas crenças e intenções – é sofisticado pela convivência com “pessoas” e situações que sabemos irreais, mas cuja irrealidade nos oferece possibilidades singulares – porquanto distanciadas – de testemunho, interpretação e juízo (CHAGAS, 2013, p.76).

Aristóteles (2008), ao falar das mudanças da poesia ao longo do tempo, destaca que ela foi se dividindo e se modificando, nascendo daí a tragédia, a comédia e a epopeia. Ele destaca que a tragédia e a epopeia são gêneros próximos, uma vez que ambas partem da imitação, mas se diferem pelo fato de a epopeia ser um texto narrativo e a tragédia, um texto voltado para a ação – drama.

2.2 A ESTRUTURA DA NARRATIVA

O estudo sobre a *Poética* de Aristóteles foi e ainda é, para muitos estudiosos, referência para pesquisas sobre narrativas em razão da profundidade com que o filósofo analisou a tragédia. Sobre esse assunto, Vieira (2001), em seu artigo “Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica”, ressalta a importância do trabalho de Aristóteles e apresenta um estudo comparativo entre vários teóricos que partiram da *Poética* para suas análises sobre a estrutura da narrativa.

O pesquisador inicia seu artigo com uma análise do livro *Morfologia dos contos maravilhosos*, de Vladimir Propp. Nele, Propp (1928/1983) analisa cem contos de fadas russos em sua estrutura de ações e descobre semelhanças na distribuição das ações entre diferentes personagens – são contos diferentes, personagens diferentes, mas as funções das personagens são as mesmas. E é a partir das funções que Propp analisa os contos. Para Vladimir Propp, segundo Vieira (2001),

as funções das personagens indicam as partes essenciais do conto. Vieira explica que, de acordo com essa linha de pesquisa, Propp (1928/1983) chegou a quatro teses, quais sejam:

- 1) Os elementos constantes permanentes do conto são as funções das personagens, quaisquer que sejam estas personagens e qualquer que seja o modo como são preenchidas estas funções. As funções são as partes constitutivas fundamentais do conto. 2) O número das funções do conto maravilhoso é limitado. 3) A sucessão das funções é sempre idêntica. 4) Todos os contos maravilhosos pertencem ao mesmo tipo no que diz respeito à estrutura (VIEIRA, 2001, p. 599).

Conforme analisa Vieira (2001), essas teses não se referiam a todos os tipos de contos, mas apenas aos contos populares, os contos folclóricos. No entanto, essa análise é particularmente importante porque, embora não muito compreendido na época de sua publicação, sua obra é retomada por estudiosos na década de 1960 e toma nova dimensão. Boris Schnaiderman, no prefácio do livro *Morfologia dos contos maravilhosos*, traduzido da 2ª edição publicada em 1969 pela Academia de Ciências da URSS, explica que

[...] houve uma reviravolta completa em 1958, quando saiu uma tradução inglesa do livro. Passou-se, então, a perceber claramente que o estudo de Propp, embora concentrado num *corpus* de cem contos de magia russos e sem nenhuma pretensão explícita de extrapolar essas conclusões para outros gêneros, dava explicação cabal a um fato que perturbava os folcloristas: a ocorrência dos mesmos esquemas narrativos em povos que dificilmente poderiam ter mantido contato entre si (SCHNAIDERMAN, 2001, p. 3).

A partir de então, estudiosos sobre narrativas passaram a se embasar nas teorias de Vladimir Propp para analisar estruturas textuais que ultrapassavam a esfera do folclore, como o romance e outros gêneros narrativos. Propp apresentou, em seus estudos, trinta e uma funções que representariam as características do conto maravilhoso, que se inicia com uma exposição de uma situação inicial, a qual não está entre as funções presentes no conto, e em seguida vêm as funções. Sobre o conceito de função, Propp (2001) assim define: *Por função compreende-se o procedimento de um personagem, definido do ponto de vista de sua importância para o desenrolar da ação* (PROPP, 2001, p. 17 – Grifo no original). Implica dizer que, do ponto de vista da sua construção, os contos seguem o mesmo modelo, a ordem das funções é fixa, mas nem sempre as trinta e uma funções estarão presentes no conto.

Vieira (2001) apresenta, então, as esferas de ação dos personagens à luz de Propp:

I - Um dos membros da família afasta-se de casa. II - Ao herói impõe-se uma interdição. III - A interdição é transgredida. IV - O agressor tenta obter informações. V - O agressor recebe informações sobre a sua vítima. VI - O agressor tenta enganar a sua vítima para se apoderar dela ou dos seus bens. VII - A vítima deixa-se enganar e ajuda assim o seu inimigo sem o saber. VIII - O agressor faz mal a um dos membros da família ou prejudica-o. VIII - (a) Falta qualquer coisa a um dos membros da família; um dos membros da família deseja possuir qualquer coisa. X - O herói-que-demanda aceita ou decide agir. XI - O herói deixa a casa. XII - O herói passa por uma prova, um questionário, um ataque, etc., que o preparam para o recebimento de um objeto ou de um auxiliar mágico. XIII - O herói reage às ações do futuro doador. XIV - O objeto mágico é posto à disposição do herói. XV - O herói é transportado, conduzido ou levado perto do local onde se encontra o objetivo de sua demanda. XVI - O herói e seu agressor confrontam-se em combate. XVII - O herói recebe uma marca. XVIII - O agressor é vencido. XIX - A malfeitoria inicial ou a falta são reparados. XX - O herói volta. XXI - O herói é perseguido. XXII - O herói é socorrido. XXIII - O herói chega incógnito à sua casa ou a outro país. XXIV - Um falso herói faz valer pretensões falsas. XXV - Propõe-se ao herói uma tarefa difícil. XXVI - A tarefa é cumprida. XXVII - O herói é reconhecido. XXVIII - O falso herói ou o agressor, o mau é desmascarado. XXIX - O herói recebe uma nova aparência. XXX - O falso herói ou o agressor é punido. XXXI - O herói casa-se e sobe ao trono (VIEIRA, 2001, p. 600).

Para essas esferas de ação, Propp definiu sete personagens básicos presentes no conto, quais sejam o agressor, o doador, o auxiliar, a princesa, seu pai, mandatário, herói, falso herói. Do ponto de vista morfológico, Propp divide o conto em sequências que seriam movimentos básicos de desenvolvimento da narrativa assim definidos: primeiro ocorre o dano ou outra carência, passando por funções intermediárias e tendo como desenlace o casamento ou salvamento, ou outra forma de reparação do dano. Um conto pode apresentar várias sequências, pois a cada dano uma nova sequência. Portanto, o trabalho de análise a partir das funções do conto permitirá a construção da estrutura do conto. Segundo Vieira (2001), Propp será o primeiro a se debruçar sobre as formas estruturais do texto narrativo.

Fazendo uma revisão nos trabalhos de Propp, Bremond (1966) abordará a estrutura da narrativa a partir de modelos de enunciados narrativos e esses

estudos não estarão mais restritos aos contos folclóricos, mas a todas as narrativas. Bremond, segundo Vieira, parte do princípio de que há uma sequência lógica, no processo narrativo, na qual estão presentes três personagens básicos: vítima, agressor e ajudante, que se desenvolvem a partir do seguinte encadeamento: Degradação (em curso e a evitar) → Melhora (da situação da vítima) → Ajuda (demanda de um ajudante) (VIEIRA, 2001, p. 601).

Segundo Vieira, para Bremond, as narrativas se desenvolvem, em sua maioria, alternando entre degradação e melhora/ desequilíbrio e equilíbrio, narrativas possíveis. Portanto, para Bremond, não seria mais a narrativa uma sequência fixa de funções narrativas, mas seriam abertas ao contador da história, possibilidades, alternativas, de construção de sequências.

Essa combinação entre uma ou mais funções e um ou mais personagens, prevista nos estudos tanto de Vladimir Propp quanto de Claude Bremond trazem as primeiras noções de proposições narrativas, as quais se agrupam em uma relação lógica e cronológica, e formam o texto narrativo. Paralelamente a esses estudos, a partir da estrutura da narrativa, outros pesquisadores também se dedicaram à abordagem de construção dessa tipologia textual, mas a partir de uma ordem de configuração dos enunciados narrativos.

Um desses pesquisadores, estudados por Vieira (2001), foi Jung (1945/1984). Segundo ele, Jung, após analisar uma grande quantidade de sonhos, constatou que muitos deles apresentavam estrutura semelhante ao drama, trazendo aqui a terminologia grega adotada por Aristóteles, mas se referindo a uma sequência narrativa presente nos sonhos. Jung, enquanto ouvia o relato dos sonhos de seus pacientes, percebeu que havia entre eles pouca variação na ordem da narrativa e, a partir dessa observação, organiza a estrutura da narrativa em quatro macroproposições: exposição, desenvolvimento, peripécia ou culminação (momento em que algo decisivo acontece) e resultado.

Pesquisadores da narrativa oral em diversas culturas, Labov e Waletzky (1967), encontraram uma estrutura muito semelhante à de Jung. Vieira (2001) apresenta em sua pesquisa as cinco macroestruturas de Labov e Waletzky (1967) e traz a definição de narrativa desses estudiosos. De acordo com Vieira, “Labov define

narrativa como um método de recapitulação de experiências passadas comparando uma sequência verbal de proposições (*clauses*) com a sequência de eventos que de fato ocorreu” (VIEIRA, 2001, p. 602). Nesse sentido, ao produzir o texto, oral ou escrito, o narrador vai construindo, de forma simbólica, o sentido do mundo nessa relação de espaço-tempo. Para os pesquisadores, a narrativa se estrutura a partir das seguintes macroestruturas: orientação; complicação ou ação; resultado; avaliação; conclusão, moral ou coda. Mais tarde, Labov acrescentou o resumo como mais um componente nessas macroestruturas. Vale ressaltar que essa sequência de proposições apresentada por Labov e Waletzky pode não ocorrer conforme ordem original, ficando condicionada ao fato que o narrador quiser mais ou menos valorizar. A organização da narrativa, segundo Labov (1972) se daria da seguinte forma:

O resumo é uma apresentação breve daquilo que o narrador pretende contar, apresentação do assunto, sem exposição de elemento considerado obrigatório para a narrativa; a orientação ocorre quando o narrador expõe algumas informações ao ouvinte ou leitor como forma de contextualização, apresentando informação do tipo: quem, onde, quando, não sendo também obrigatória, uma vez que poderá ocorrer em qualquer momento da narrativa; a ação, complicação é parte fundamental da narrativa, por isso considerada obrigatória, é a sequência temporal das ações ocorridas no passado; o resultado ou resolução é a apresentação do desfecho da ação complicadora, a consequência da complicação, ou seja, o momento de finalização da sequência dos acontecimentos; avaliação é o momento em que o narrador apresenta os motivos pelos quais narrou aquela história, a sua justificativa, e seu posicionamento diante do que foi exposto. Para essa macroestrutura, Labov (1972, *apud* Oliveira, 2013) distingue duas formas de avaliação: a externa, com a qual o narrador interrompe a história e tece seu ponto de vista, seus sentimentos em relação ao que está narrando; e a avaliação interna ou também denominada encaixada, ocorre no interior da narrativa, com elementos fonológicos expressivos, intensificadores lexicais, como o uso de advérbios ou adjetivos, mudança de ritmo ou gestos; a coda é o momento em que a história chega ao fim, e narrador e ouvinte se voltam para o presente, retomam a conversa. Pode ocorrer, nesse momento, uma avaliação da sequência dos acontecimentos, uma espécie de julgamento de

cunho moral feita pelo narrador, podendo ser considerada, nesse caso, como coda avaliativa.

Essas macroestruturas organizadas por Labov (1972, *apud* Oliveira, 2013) são muito criticadas por serem apresentadas como forma independente, sem levar em conta a relação entre acontecimentos passados e o fator psicológico de percepção do tempo e as questões da memória; por não considerar o contexto sociocultural que nutre e alicerça a produção da narrativa. Apesar disso, essa forma de organização da estrutura da narração ainda é muito utilizada como método de ensino de texto narrativo e está, assim, descrita na maioria dos livros didáticos, por essa razão, é frequentemente revisitada por outros pesquisadores.

O linguista e filósofo Tzvetan Todorov (2013) é, também, um estudioso da narrativa pela perspectiva estruturalista. Em seu livro *As estruturas da narrativa*, ele se propõe a investigar as características comuns e inerentes à narrativa de um gênero, estabelecendo um “modelo” abstrato que servirá para análise de outras obras do mesmo gênero. O objetivo, no entanto, segundo Leyla Perrone-Moisés, tradutora do livro, não é o de “alcançar esse protótipo” em si, mas aplicá-lo em outra obra do mesmo gênero e analisar o que não se encaixa. “Aquilo que fica de fora do molde é o específico, o original, o elemento gerador de transformações ulteriores (TODOROV, 2013, p. 11).

Nessa busca pelo protótipo basilar, Todorov (2013, 138) centra-se na elaboração de um alicerce para o que ele chamará de “gramática da narrativa”. Essa gramática, segundo o teórico, contribuiria para o conhecimento das estruturas da narrativa e para a classificação dos gêneros. Para seus estudos sobre gramática da narrativa, o autor elabora uma sequência para uma narrativa ideal. Assim apresenta Todorov (2013, 138):

A intriga mínima completa consiste na passagem de um equilíbrio a outro. Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos.

Todorov (2013, p. 138) prossegue sua explicação, aproximando a análise da narrativa a partir de partes do discurso, afirmando que há dois tipos de episódios

em uma narrativa, quais sejam, aqueles que “descrevem um estado”, seja de equilíbrio ou desequilíbrio, o qual será estático, podendo ser repetido; e os que “descrevem a passagem de um estado a outro”, o qual será dinâmico, ocorrendo, em tese, apenas uma vez. Para o primeiro tipo, estão os “adjetivos” narrativos; e os verbos estariam relacionados ao segundo tipo.

Seguindo em seus estudos posteriores, Todorov (1973 *apud* Vieira, 2001), elabora, assim como Labov, cinco macroestruturas sobre narrativa, que ele denominou de sequência narrativa, na qual há uma macroproposição inicial estável, três macroproposições intermediárias – que asseguram a transformação – e a macroproposição final. Porém, nesse caso, estado inicial não estará, necessariamente, associado ao estado de equilíbrio, ou seja, pode estar equilibrado ou não. Essa sequência narrativa apareceria. Adam (1985, *apud* Vieira, 2001), revisitou essas macroestruturas e as organizou em cinco processos: Pn1 Estado inicial (antes do processo); Pn2 Função que abre um processo (início do processo); Pn3 Processo propriamente dito (processo); Pn4 Função que fecha o processo (fim do processo); Pn5 Resultado – Estado final (após o processo).

Apesar da relevância dos estudos apresentados, os autores aqui mencionados, buscaram conceituar estrutura da narrativa a partir de uma sequência lógica e dentro de uma ordem cronológico possível, desconsiderando o papel do leitor e do tempo na narrativa. Essa forma de apresentar e analisar textos narrativos será, como já colocado aqui, bastante criticada por outros estudiosos. Entretanto, sobre estrutura narrativa, Todorov (2013, p. 77), parecendo discordar de um conceito que ele ajudou a formular, afirma que

A organização da narrativa se faz, pois, no nível da interpretação e não no dos acontecimentos-a-interpretar. As combinações desses acontecimentos são por vezes singulares, pouco coerentes, mas isto não quer dizer que a narrativa seja destituída de organização; simplesmente, essa organização se situa no nível das ideias, não no dos acontecimentos.

Entre os teóricos que revisitaram essa forma de ordenamento narrativo está o filósofo Paul Ricoeur. Para ele, a narrativa é uma forma bastante privilegiada de representação do tempo, mas não presa a uma ordem cronológica, numa sequência linear dos fatos.

Barros (2012), que também se debruçou aos estudos sobre as teorias de Ricoeur, em especial sobre a obra *Tempo e Narrativa*, destaca o conceito que o filósofo elabora sobre o narrar, afirmando que “A narrativa é sempre constituída de uma trama que constitui seus diversos episódios e, além de ligá-los entre si, os coloca em relação com o enredo mais amplo, daí resultando uma totalidade significativa” (BARROS, 2012, p. 7)

Em relação ao tempo, Ricoeur constrói sua teoria analisando o “tempo lógico” de Aristóteles e o “tempo da alma” de Santo Agostinho, destacando que a narrativa se revela na temporalidade da existência humana.

O mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. (...) o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal (Ricoeur, 1983/ 1994, p.15 *apud* VIEIRA, 2001, p. 605).

Ricoeur tentará, portanto, acomodar o tempo interno de Santo Agostinho à intriga ou narrativa de Aristóteles, uma vez que o tempo da alma não pode excluir o tempo do corpo – um não existe sem o outro e ambos se completam.

Ricoeur buscará também os conceitos de mimese e mito elaborados por Aristóteles. A Ricoeur interessa a relação desses dois conceitos com a representação (ou imitação) da ação, que o filósofo chamará de agenciamento dos fatos. Para Vieira (2001), os estudos de Ricoeur levaram-no a afirmar que a composição do Mito não se dá por um encadeamento cronológico, mas por uma sequência lógica dos eventos. Em relação ao conceito de mimese, importa para Ricoeur o caráter ético das ações das personagens na tragédia. Para o filósofo, não basta simplesmente a representação das ações, mas é imperativo o conteúdo ético presente nessas ações. Vieira (2001, p. 606) aponta que para Ricoeur “Se o sentido da Mimese é a representação da vida e do homem, tal representação é impossível sem a ética”. A representação das personagens indica o universo simbólico da cultura do ser humano, não devendo se restringir ao texto narrativo e seus personagens, mas alcançando a plateia, porque, assim, segundo Ricoeur, a tragédia cumprirá seu papel, como discorreu Aristóteles, de purificar a partir da catarse.

Esse ato de identificação, de purificação, conforme analisa Vieira (2001), é a interação entre texto narrativo e leitor. Para Ricoeur (1994, p. 118 *apud* Vieira, 2001, 607) “o texto só se torna obra na interação entre texto e receptor” Implica dizer que, em consequência dessa relação, ampliam-se as possibilidades de interpretação do texto narrativo e isso deve ser considerado, uma vez que há pessoas com vivências e culturas diferentes – fato que interfere na maneira com que cada indivíduo absorve o conteúdo da narrativa.

Isso muito tem a ver com narrativas como lenda e mito, pelo valor simbólico a elas agregado. E sobre isso discorrerei algumas linhas a seguir.

2.3. MITOS E LENDAS

A verdade é uma só, mas os sábios falam dela sob muitos nomes.

Vedas – Joseph Campbell

Por que trazer à baila o tema da mitologia em pleno século XXI? Uma pergunta dessa natureza foi feita, certa vez, ao jornalista Bill Moyers, responsável pela minissérie para TV, *O poder do mito*, nos Estados Unidos, em 1988, a partir de entrevista com o mitólogo Joseph Campbell. A resposta não é óbvia, haja vista a frequência com que essa pergunta é feita. Moyers afirma, no início do livro homônimo à minissérie, que os mitos estão constantemente presentes em nosso cotidiano – “se alinham ao longo dos muros de nosso sistema interior de crenças, como cacos de cerâmica partida num sítio arqueológico” (CAMPBELL, 2017).

Até o século XIX, o mito era tratado como “fábula”, “invenção”, “ficção”, mas estudos recentes de antropólogos e historiadores começaram a rever esses conceitos e trazer de volta o significado de “história verdadeira” e o valor sagrado que tinha para as sociedades arcaicas. Mas o que se vê ainda hoje é a palavra mito sendo usada ora como ilusão, ora como “tradição sagrada”, revelação primordial (ELIADE, 2016, p. 7 e 8). Seja como ficção, seja como expressão do sagrado, o mito está muito mais presente do que nos damos conta.

Se observarmos com atenção, poderemos perceber semelhanças profundas entre práticas que consideramos comuns na vida contemporânea e cerimônias

ritualísticas das sociedades chamadas primitivas: o que é um baile de debutante para uma adolescente de quinze anos senão um rito de passagem como faziam e fazem em muitas tribos? Ou o ritual do casamento, de um batizado ou, ainda, de um funeral, em qualquer religião ou cultura? Os paramentos usados pelos sacerdotes? Ou a toga usada pelos juízes quando presidem um julgamento? Os temas mitológicos permeiam também nossa memória literária e cinematográfica e atraem pessoas de variadas idades, como nos grandes sucessos de *O Senhor dos Anéis*, *Harry Potter*, *Percy Jackson* ou *Jogos Vorazes*.

O mito esteve e está presente em todas as formas de arte, religião, cultura e sociedades. Ele pode se esconder em um desprezioso conto de fadas; no mais simples dos sonhos e até nas ingênuas ou, às vezes, complexas manifestações mentais. E a psicanálise se deu conta de tudo isso: da forte presença e importância do mito para análise do nosso desenvolvimento ou comprometimento psíquico. Campbell, ao abordar essa moderna ciência, explica que

Isso ocorre porque, como quer que encaremos as interpretações detalhadas, e por vezes contraditórias, de casos e problemas específicos, Freud, Jung e seus seguidores demonstraram irrefutavelmente que a lógica, os heróis e os feitos do mito mantiveram-se vivos até a época moderna (CAMPBELL, 2007, p.16).

O psicanalista ou o médico atuam como o antigo xamã das sociedades primeiras, ouvem sobre nossos medos, nossas dores. Indicam-nos meios de tratamento, acompanham nosso progresso, aconselha-nos. É como o “Velho Sábio” das histórias infantis, dos mitos – aquele que guia o herói e ajuda-o em suas aventuras contra o monstro para proteger a donzela. Para o xamã e o Velho Sábio, seus rituais, assim como nas análises com um psicanalista, têm como objetivos fortalecer, encorajar os membros da comunidade a irem à luta e vencer, torná-los adultos fortes física e espiritualmente, garantindo, assim a manutenção e proteção da tribo (CAMPBELL, 2007).

O mitólogo Joseph Campbell (2015) afirma que a principal função da mitologia é fazer com que o ser humano entre em harmonia e sintonia com o universo e assim permaneça. Ele compara essa necessária sintonia à relação da mãe com o seu bebê, uma vez que a criança levará para a vida adulta a experiência da sua ligação com a mãe. “A Terra e todo o universo, como nossa mãe, transportam

essa experiência para a esfera mais ampla da experiência adulta” (CAMPBELL, 2015, p.7). Segundo o mitólogo, quando o homem consegue alcançar essa experiência com o universo de forma ampla e completa como a que ele vivenciou com sua mãe, então ele conseguirá estar em completa sintonia e harmonia com esse mesmo universo.

No entanto, para Campbell, a evolução das sociedades e o ritmo da vida moderna, principalmente nas grandes cidades, tornam quase impossível manter a conexão do homem à sua “condição primeva inicial” (Campbell, (2015). Nessa conexão, tanto a Terra – com suas paisagens e belezas – quanto o corpo são santificados, são sagrados e devem estar em sintonia para a sobrevivência e manutenção de ambos.

Barthes (1978) também discute sobre o tema do mito na contemporaneidade, desenvolvendo uma análise crítica a partir da linguagem da cultura de massa e como a produção de arte, a mídia, a sociedade, de um modo geral, constroem o mito hoje. O teórico abre seu capítulo do livro *Mitologias* com uma definição lacônica: “o mito é uma fala” e discorre sobre ela logo em seguida, deixando claro que não se trata de qualquer fala (BARTHES, 1978, p.131). Esclarece que o mito é uma fala que não se define pelo objeto de sua mensagem, mas pela maneira como é proferido, é uma forma de conotação. É um sistema de comunicação historicamente determinado, com limites formais, mas não substanciais, portanto tudo pode se tornar um mito porque “o universo é infinitamente sugestivo” (BARTHES, 1978, p.131).

Voltando a ideia do mito para as narrativas mitológicas, que são parte do nosso objeto de estudo e com as quais procurei desenvolver as atividades com os participantes, poderia dizer que o mito apresenta uma temática bastante abstrata, ligada aos sentimentos humanos, tais como ódio, inveja, rejeição, ciúme, entre outros tão presentes nessas narrativas. O mito surge da necessidade que temos de nos compreendermos, de termos respostas. Era o responsável por dar sentido à existência humana e traz em sua essência forte religiosidade.

Em uma classificação mais elementar, poderíamos dizer que as lendas, em muito, se aproximam dos mitos uma vez que são também a maneira que os homens

encontraram para explicar o que não conseguem entender. Estão presentes na cultura de um povo, mas são mais locais que o mito. E por serem mais regionais tendem a representar mais pontualmente, nas narrativas, certos traços culturais daquele povo. As lendas, assim como o mito, projetam em palavras os sentimentos, a subjetividade humana. O escritor e geógrafo Moysés Gikovate elabora um conceito muito próximo à psicanálise acerca do nascimento da lenda, de acordo com o autor

O homem sente alguma coisa estranha em si, e age em virtude desta, observa o mundo exterior e não o compreende, teme-o por isso. Por fim procura explicá-lo, atribuindo-lhe esse "id", ou chamem a isso alma, espírito, sopro divino, ou deem-lhe outro nome qualquer, que nada mais é do que a projeção do que em si mesmo sente e não compreende, ao mundo que o cerca.

Assim nascem as lendas, como fenômeno complexo, dando inteligência aos animais e animando todos os seres reais e visíveis (GIKOVATE – Data desconhecida – In: Museu Nacional).

Segundo Cascudo (2006, p.111), os estudiosos da mitologia, durante muito tempo, trataram tudo que não pertencia à História como mito, confundindo, assim, todos os gêneros da tradição oral. Para esses, o mito passa ao estado de lenda e a lenda se torna conto. Mas Câmara Cascudo (2006) busca outra caracterização para esses gêneros, afirmando que o mito, em sua essência, é ação personalizadora reservada aos deuses e semideuses; e as lendas apresentam elemento coletivo e estão reservadas aos heróis. Ele cita como exemplo de mito as narrativas de Hércules, Perseu e Lobisomem e, para a lenda, a narrativa de quando São Tomé pisou as pedras brasileiras deixando marcas de suas pegadas.

A lenda é um elemento que determina um valor local, explicando um hábito, uma romaria religiosa ou um acidente geográfico, por exemplo. Embora inspirada em algo real, o povo acrescenta algo de sobrenatural ao narrar o fato, transformando-o em lenda. No livro *Lendas Capixabas*, de Maria Stella de Novaes, escrito em 1968, consta o prefácio de Luiz Câmara Cascudo, no qual se lê “Em literatura oral, a lenda é a única estória que se localiza no tempo e no espaço”. Raramente é original e típica; mas, sempre um tema que viaja através de variantes, que lhe

dão colorido local e adaptador [...]. Já em seu próprio livro, Câmara Cascudo (2006, p.105) conceitua esse gênero como

"História fantástica, vinda de geração a geração, como herança miraculosa, explicando um princípio. [...] Há um ambiente heróico, quase sempre. Quase sempre o sobrenatural é indispensável. A constante da lenda é o traço religioso. Exige igualmente uma ação, um desenrolar, um plano lógico, no utilitarismo tribal. Não há, quase, lendas inúteis e desinteressadas. Todas doaram alguma coisa material ou abstrata.

Mitos e lendas fazem parte do conjunto de narrativas de tradição oral que, segundo Câmara Cascudo (2006), são aqueles gêneros literários que resistem, de alguma forma, ao seu apagamento, persistindo pela oralidade e apresentando certa imprecisão em relação à época. Para esses gêneros, Câmara Cascudo (2006, p. 22) apresenta quatro elementos característicos que os definem: antiguidade; persistência; anonimato e oralidade. Assim, uma narrativa passada de pai para filho não é o suficiente para ser considerada literatura de tradição oral; é preciso que a obra seja despersonalizada, que caminhe para a perpetuação, que mantenha uma ligação com a antiguidade.

O termo tradição aqui apresentado pode ser entendido, segundo Williams (2007, p.399-400), como transmissão de conhecimento ou legado direcionado ao sentido de obediência e respeito. Ou, conforme Câmara Cascudo (2006, p.27), processo divulgativo de conhecimento popular conservado em memória coletiva ou por escrito; herança de saberes e fazeres. A preservação das tradições não implica, necessariamente, imutabilidade; isto é, uma lenda ou mito, por exemplo, pode sofrer adaptações em razão do contexto sem perder suas características de tradição oral. São os mesmos enredos, mas com variações, apresentando traços representativos da cultura da comunidade e da época em que a história é narrada.

A cultura brasileira apresenta grande variação em mitos e lendas, uma vez que é formada a partir da presença de vários povos, como indígenas, africanos, portugueses, italianos, espanhóis, entre outros; mas a literatura oral brasileira, segundo Câmara Cascudo (2006, p.27), é constituída, em especial, de elementos das culturas indígena, africana e portuguesa. Esta última, carregada de outros

elementos, como árabes e castelhanos – resultando na aculturação em razão de séculos de contato com esses povos. São cantos, ritos, mitos, lendas, fábulas, contos morais – manifestações que influenciaram e influenciam, ainda hoje, nossos romances, poemas, novelas, enfim, nossa literatura escrita.

Sobre essas influências amalgamadas nas culturas manifestadas em nosso país que passo a discorrer, em breves palavras, no próximo capítulo, destacando a riqueza e importância da preservação das tradições orais africanas.

3 GRIOT – O GUARDIÃO DAS HISTÓRIAS E DAS MEMÓRIAS

O saber é uma luz que existe no ser humano. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente”.

Tierno Bokar

A literatura oral sempre teve um papel fundamental na formação não só da identidade cultural de um povo, mas também na formação do leitor literário. Essa formação se inicia, geralmente, na infância, antes do contato com a literatura escrita, com brincadeiras de cantigas de roda e atividades de contação de histórias sobre os antepassados, contos de fadas, mitos ou lendas narrados por familiares ou por professores e professoras na escola. Essas atividades praticadas desde muito cedo vão moldando e desenvolvendo esteticamente nosso gosto literário e nossa visão de mundo.

A atividade de contador(a) de histórias, por sua vez, sempre esteve presente em qualquer sociedade ou época e assumiu vários nomes ao longo da História: xamã, rapsodo, *griot*. O xamã é o indivíduo escolhido pela comunidade para exercer múltiplas funções, como a sacerdotal, curandeiro, músico e poeta – especialista em plantas medicinais e guardião da história do povo. O rapsodo era aquele poeta, recitador, que detinha o conhecimento oral das tradições, dos mitos, das histórias da cultura greco-latinas. O *griot*, assim como o xamã e o rapsodo, exerce o papel de guardião das tradições e histórias da cultura africana mantendo vivos os costumes e a memória de seu povo. Eles são músicos, cantores e dançarinos – narram as histórias usando de todas as suas habilidades artísticas e são, assim, capazes de reter a atenção e o encantamento de sua plateia.

Embora tenhamos, quantitativamente, muito mais forte a presença da população negra no Brasil, as histórias narradas, desde a antiguidade, pelos rapsodos, como

a Odisseia, a Ilíada e a mitologia grega e romana estão hegemonicamente presentes em nossa memória literária, em detrimento, por exemplo, dos mitos de fundação de civilizações da África. Pouco sabemos sobre as narrativas e tradições de matriz africana e pouco valorizamos os anciões que guardam essa cultura.

O pesquisador norte-americano Clyde W Ford, em pesquisa sobre mitos africanos, constatou que essas narrativas não são bem aceitas no universo literário. Segundo ele, buscando uma importante referência sobre mitologia, pôs-se a ler *O herói de mil faces*, de Campbell, no entanto, para sua surpresa, das mil faces, quase nenhuma representava a mitologia africana. Isso o levou a refletir sobre a necessidade de divulgar a mitologia dos povos africanos, conduzindo-o a uma pesquisa, na África, para conhecer os mitos, essas “histórias sociais que curam” (FORD, 1999, p. 9). Esse trabalho investigativo gerou a obra *O herói com rosto africano: Mitos da África* com a qual ele tenta preencher a lacuna deixada pelos mitólogos.

Ford (1999, p. 10) concentra sua obra apenas nos mitos da África subsaariana, em razão de espaço para o volume do livro. Ele apresenta uma riqueza de textos em termos de valores simbólicos, alguns dos quais selecionei para compor o caderno pedagógico. O autor eleva as mitologias africanas ao “patamar das mitologias superiores” (FORD, 1999, p. 10). Por ser a África o maior continente habitado do mundo, com tantas etnias, há um debate, segundo Ford (1999), sobre a expressão “mitologia africana”. Para alguns estudiosos, essa expressão reduziria a diversidade do continente “a uma mancha indistinta”; outros, porém, consideram que essa expressão representaria o “*ethos* pan-africano” (FORD, 1999, p. 10).

De fato, rica em tamanho e grandeza cultural, a África ainda mantém viva a tradição oral de transmissão de saberes e fazeres. Essa herança, felizmente, ainda resiste com aqueles que são “a memória viva do povo da África” (HAMPATÉ BÁ, 2010, p. 167). Segundo o *griot* Hampaté Bá, da República de Mali, em sociedades orais, a memória é ainda mais desenvolvida e há uma forte relação entre o homem ou mulher com a palavra, como uma fusão. O homem ou

mulher que guardam os saberes estão comprometidos com a palavra. Tornam-se a palavra. E assim preservam o “tesouro do conhecimento”, que pertence a todos nós. Há nas culturas africanas um profundo respeito pela palavra e por quem as profere ao transmitir os conhecimentos.

Hampâté Bá (2010, p. 169) faz uma exposição sobre o conceito de tradição oral para os africanos. Ele declara que se perguntassem a qualquer “tradicionalista” talvez ele ou ela dissessem, depois de uma longa pausa, que fosse “o conhecimento total”. Segundo ele, as tradições orais africanas vão muito além de lendas, mitos ou relatos históricos. Nas palavras do próprio *griot*, Hampâté Bá

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe escortinam o segredo, e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas (HAMPÂTÉ BÁ, 2010, p. 119).

Para Hampâté Bá (2010, p. 169), a tradição oral, “fundada na iniciação e na experiência”, guia o ser humano à sua plenitude e imprime-lhe “a alma africana”. A tradição oral apresenta um olhar particular do mundo em que tudo se conecta e interage ao Todo. Os *griots*, embora não sejam os únicos responsáveis pela preservação das tradições, ocupa uma posição de destaque nas sociedades africanas. Os *griots*, na África, são iniciados desde muito pequenos ao ofício de guardião da palavra e irão passar a seus herdeiros essa missão.

Lima e Hernades (2010) explicam que a função de *griot* existe há muitos séculos, mas passou a ter mais notoriedade a partir do século XII, durante o grande e poderoso Império Mali, na África Ocidental. O *Griot* tinha a função semelhante à de um cronista, ou jornalista: ele narrava ao rei tudo que estava acontecendo no seu reino, e também transmitia ao povo tudo que acontecia no palácio. Mas a função do *griot* foi-se ampliando, e tornaram-se, mulheres e homens, responsáveis pela preservação da memória, dos costumes, das lendas e mitos, das rezas e das curas do povo.

Em pesquisa sobre a origem da palavra *griot* encontrei três explicações: uma delas indica que a palavra é de origem francesa dada pelo colonizador – e equivaleria a ‘criado’ em português; a outra quem explica é a Associação “Grãos de luz e griô” com as seguintes palavras:

É uma corruptela da palavra “Creole”, ou seja, Criolo, a língua geral dos negros na diáspora africana. Foi uma recriação do termo gritadores, reinventado pelos portugueses quando viam os griôs gritando em praça pública. Foi utilizado pelos estudantes afrodescendentes franceses para sintetizar milhares de definições que abarca (GRÃO DE LUZ E GRÔ – s/d)

Já a palavra *griot*, em uma língua do Império Mali, seria *diéli*. Lima e Hernandez (2010) explicam que essa expressão nasceu de uma saudação do Grande Imperador Sundiata Keita a seu griot: “*I dya alulali!* Faça tudo para unir” (LIMA; HERNANDES, 2010, p. 17). Essa saudação passou a ser repetida muitas e muitas vezes pelo povo Mali. Com o tempo, a expressão se tornou *diéli*, e hoje significa “sangue”. Esse significado deixa mais claro a força da herança de ser um guardião ou guardiã das tradições orais. “Pois, enquanto o sangue corre dentro da gente há a vida, não? Da mesma forma, um *diéli* faz circular a história dentro da sociedade. É ele que não deixa morrer a história de uma pessoa, de uma família, de uma linhagem...” (LIMA; HERNANDES, 2010, p. 15).

Os *griots* ou *griotes* (no feminino), desde muito pequenos, aprendem sobre sua cultura, seus mitos e lendas e aprendem a arte de contá-las, são investidos de toda a força contida na tradição oral para que possam, por meio de sua memória, perpetuar suas histórias e, assim, garantir a existência de seu povo.

Os *griots*, na África, são os sábios, reconhecidos e respeitados pela comunidade. Além de guardião das tradições, são chamados para resolver conflitos, dar conselhos e até presidir cerimônias. Exercem esse ofício como vocação – como um chamado dos deuses – nascem *griots*. São herdeiros de saberes e fazeres de tradição oral. Seus conhecimentos são passados de geração a geração a partir das narrativas orais. Amadou Hampâté Ba (falecido em 1991), declara que “Em África, quando morre um ancião, arde uma biblioteca, desaparece uma biblioteca inteira sem que as chamas acabem com o papel...” (LUZ, 2013).

No Brasil, os *griots* e as comunidades quilombolas mantêm vivas as tradições orais, com as narrativas, cantigas e ciências de seus antepassados, são uma referência decolonialista, são símbolo de resistência da preservação de memórias e histórias que garantem a ancestralidade e identidades do povo negro em um contexto de tentativa de apagamento das culturas responsáveis pela formação das nossas identidades.

No próximo capítulo, discorrerei um pouco mais sobre o papel da memória e da história como forma resistência.

4 MEMÓRIA E HISTÓRIA

*Sob a história, a memória e o esquecimento.
Sob a memória e o esquecimento, a vida.
Mas escrever a vida é outra história.
Inacabamento.*

Paul Ricoeur

A atividade de resgate das narrativas de tradição oral está intimamente relacionada ao registro das memórias do contador de história. Isso já foi muito citado aqui e, por essa razão, considere oportuno trazer à baila, de forma mais específica, o tema sobre o papel da memória para a manutenção da história e da herança ancestral e a história como preservação da memória. A temática sobre memória é assunto amplamente retomado desde o período da Grécia antiga, sendo, ao longo da história, objeto de estudo tanto nas áreas de humanas e da saúde quanto nas áreas das ciências exatas, e ainda suscita um amplo debate.

Já na Antiguidade Clássica, Platão e, mais tarde, Aristóteles debruçaram-se sobre a problemática da memória, divergindo-se e, ao mesmo tempo, complementando-se em suas análises. Para este, o tempo é a peça-chave na constituição da memória; para aquele, a memória está relacionada ao conhecimento. O filósofo Paul Ricoeur, em seu livro *A memória, a história e o esquecimento* (2007), retoma essas perspectivas buscando distinguir memória e imaginação para construir sua tese sobre história e narrativa. Platão considera que a memória pode confundir-se com a imaginação e discorre sobre a “representação presente de uma coisa ausente” (RICOEUR, 2007, p.27). Aristóteles declara que “a memória é do passado” (RICOEUR, 2007, p.35), apresentando a anterioridade temporal como central para a percepção daquilo que é lembrado.

Em seus estudos, Ricoeur (2007) expõe a metáfora apresentada por Platão, no diálogo entre Teeteto e Sócrates, para mostrar como imprimimos nossas memórias e adquirimos conhecimento:

Nossas almas contêm em si um bloco maleável de cera: maior em alguns, menor em outros [...]. Digamos que se trata de um dom da mãe das Musas, Memória: exatamente como quando, à guisa de assinatura, imprimimos a marca de nossos anéis, quando pomos esse bloco de cera

sob as sensações e os pensamentos, imprimimos nele aquilo que queremos recordar, quer se trate de coisas que vimos, ouvimos ou recebemos no espírito. E aquilo que foi impresso, nós recordamos e o sabemos, enquanto a sua imagem (*eidōlon*) está ali, ao passo que aquilo que é apagado ou aquilo que não foi capaz de ser impresso, nós esquecemos (*epilelēsthai*), isto é, não o sabemos (RICOEUR, 2007, p. 28).

Já nessa passagem surge a relação entre a memória, imagem e esquecimento sobre a qual Ricoeur (2007) irá detalhar em seu livro. Segundo o filósofo francês, Platão apresenta, nesta metáfora, a memória como uma elaboração mental, uma técnica de rememoração: quando sabemos ou conhecemos algo, estamos relembando aquilo que nossa alma já imprimiu. Por outro lado, Platão irá se opor, em certa medida, aos sofistas quando estes desenvolvem métodos mnemônicos para manter o que se quer lembrar, considerando esses métodos uma construção artificial da memória, sujeita, por isso, a suspeitas e a erro, como se observa na pergunta de Sócrates: “é possível existir o sofista, e com ele, o falar falso, e finalmente o não-ser implicado pelo não-verdadeiro?” (RICOEUR, 2007, p. 27).

Nesse caminho de análise, Platão questiona o discurso sofisticado e a “possibilidade ontológica do erro” para levantar suspeitas em relação à verdade presente na memória, trazendo a noção da imagem e do *phantasma* vinculando-os à memória. Para isso, ele utiliza a mesma metáfora do bloco de cera para demonstrar o erro, “sendo o erro comparado a um apagamento das marcas, das *sêmeia*, ou a um equívoco semelhante àquele de alguém que pusesse os pés na pegada errada” (RICOEUR, 2007, p.27). E, então, vemos novamente a relação entre memória e esquecimento, relacionado ao apagamento das marcas.

O que Ricoeur (2007) observa por meio das ideias de Platão é que há uma grande preocupação do filósofo grego em deixar claro o discurso falso dos sofistas em relação à memória para, assim, evidenciar a existência de uma memória verdadeira. Nesse sentido, Ricoeur (2007, p.32) retoma o questionamento apresentado por Platão:

Contudo, resta a questão de saber se a problemática da similitude não constitui um obstáculo dirimente ao reconhecimento dos traços específicos que distinguem a memória da imaginação. Poderia a relação com o passado ser apenas uma variedade de *mímesis*? (...) Se nossa dúvida tem fundamento, existe o risco de a ideia de “semelhança fiel”,

própria da arte eicástica, ter fornecido mais uma máscara do que uma escala na exploração da dimensão veritativa da memória.

Ricoeur (2007) declara que desde a gênese dos debates filosóficos, memória e imaginação sempre se confundiram e sabe que essa problemática estará sempre presente nos discursos de Platão para quem o tempo, ou o passado, não encontra terreno suficientemente fértil para merecer maiores explorações – o que será mais detalhadamente analisado por seu discípulo. O problema da memória associada à imaginação e ao passado vai tornar, segundo o filósofo francês, “mais memorável a afirmação de Aristóteles segundo a qual ‘a memória é tempo’” (RICOEUR, 2007, p. 27).

Aristóteles registra suas análises sobre memória em uma coletânea de nove pequenos textos, ou tratados, com o título *Da memória e reminiscência*. Esses tratados serão, minuciosamente, estudados por Ricoeur (2007) a fim de cotejá-los com as argumentações elaboradas por Platão. Segundo o filósofo francês, Aristóteles centrará sua temática a partir de um cenário no qual a “representação de uma coisa anteriormente percebida, adquirida ou aprendida, preconiza a inclusão da problemática da imagem na da lembrança” (RICOEUR, 2007, p.27),

Aristóteles apresenta, em sua primeira abordagem, o que ele chama de “coisa lembrada”, o que está no passado, reforçando o contraponto entre o que se espera e se projeta para o futuro e as sensações do presente. Para Aristóteles, se temos a percepção da anterioridade, ou ainda, se percebemos o antes e o depois, então percebemos o movimento do tempo; e se o tempo passa, existe, então, a memória, isto é, a possibilidade de preservar o passado. O discípulo de Platão defende que a memória é algo comum entre seres humanos e alguns animais e o que nos difere destes é a nossa capacidade para perceber a passagem do tempo (RICOEUR, 2007, p. 35).

Ricoeur (2007, p. 36) afirma que diferente de Platão, que estabelece a relação das impressões da imagem “nas almas”, Aristóteles “responde com aquilo que lhe parece evidente, isto é, que a afecção produzida graças à sensação ‘na alma e na parte que a conduz’ seja considerada uma espécie de pintura, da qual dizemos que é a memória” Ricoeur (2007) explica que Aristóteles associa as impressões como resultado de uma afecção relacionada às sensações na alma e no corpo, percebidas a partir do transcorrer do tempo – o que definiria a memória.

Ainda sob a perspectiva de Ricoeur (2007), temos a distinção elaborada por Aristóteles entre lembrança e recordação – que Ricoeur irá tratar como, respectivamente, evocação simples e esforço de recordação. Em sua análise, o filósofo grego argumenta que a lembrança surge de forma espontânea, passiva; enquanto que para a recordação é necessária uma “busca ativa”, partindo de um ponto, de uma lembrança para uma sequência de ações. Na argumentação de Aristóteles para essa diferenciação está a distância temporal: “o ato de se lembrar produz-se quando transcorreu um tempo. E é esse intervalo de tempo, entre a impressão original e seu retorno, que a recordação percorre” (RICOEUR, 2007, p. 37). Para Paul Ricoeur, por ser o esforço de recordação um ato consciente para revistar e reconhecer o passado, ele será imprescindível para compreender a si mesmo e ao outro, pois é no “caminho da recordação e do reconhecimento (...) que nos deparamos com a memória dos outros” (RICOEUR, p. 131).

Ricoeur (2007) argumenta que se, em certa medida, tratamos com desconfiança a memória, isso se deve ao fato de ela ser o único recurso possível para dar sentido ao passado do que afirmamos nos lembrar. Nesse aspecto, o filósofo destaca a relevância da memória para a composição da história por meio da narrativa dos testemunhos confiáveis, uma vez que estes serão fundamentais para constituição documental da memória, ou seja, “da transição entre memória e história” (RICOEUR, 2007, p. 41). O adjetivo “confiáveis” aqui colocado é representativo em razão da possibilidade da existência, segundo Ricoeur (2007), do testemunho falso – o que o impediria de se tornar uma prova documental. Para que se descarte esse tipo de testemunho e estabeleça a verdade, é sempre necessário haver a confrontação, a investigação, garantindo, assim, o registro da história e manutenção da memória. Nesse sentido, Ricoeur (2007) destaca que:

O testemunho nos leva, de um salto, das condições formais ao conteúdo das “coisas do passado” das condições de possibilidade ao processo efetivo da operação historiográfica. Com o testemunho inaugura-se um processo epistemológico que parte da memória declarada, passa pelo arquivo e pelos documentos e termina na prova documental (RICOEUR, 2007, p. 170).

Por outro lado, a história também gera outras formas de documentos, como livros, artigos, fotos, cartas, museus, monumentos, meios eletrônicos, entre outras. E é

nesse ponto que, conforme Ricoeur (2007), a historiografia pode instruir a memória e confrontá-la, pois, segundo o filósofo, sem ambicionar a verdade do saber histórico, não haveria a possibilidade do confronto entre história e memória.

Nessa perspectiva da investigação da história, Le Goff (2013) também se deteve, destacando e discernindo dois tipos de história, sendo uma da memória coletiva e outra dos historiadores. Para Le Goff (2013), a história presente na memória coletiva é, muitas vezes, deformada, mítica, mas traduz uma relação cíclica entre presente e passado; para esse tipo de história, cabe o que ele considera como correção, retificação dos erros ou esclarecimento, prática sempre perseguida pelo historiador. Em outras palavras, segundo Le Goff (2013) ao historiador compete o dever de estabelecer e evidenciar a verdade, agindo com objetividade e imparcialidade em suas análises.

No entanto, o próprio autor aponta como tarefa difícil a capacidade de o historiador isentar-se de suas convicções: “Mas estará o historiador imunizado contra uma doença, se não do passado, pelo menos do presente e, talvez, de uma imagem inconsciente de um futuro sonhado?”(LE GOFF, 2013, p. 32). Para essa questão, ele apresenta, entre outras observações, a existência de um corpo de especialista para examinar e avaliar a produção dos colegas; o que talvez coloque certo limite para a influência das concepções do historiador. A outra observação está na própria objetividade em si, sobre a qual Le Goff (2013, p. 33) afirma que um documento histórico “nunca é puro, isto é, puramente objetivo”.

Sobre esse assunto, Ricoeur (2007) destaca que alguns historiadores, diante das imposições da retórica, correm o risco de se embrenharem no caminho da retórica em detrimento da ciência, e alerta para a importância da objetividade da historiografia para fiabilidade na representação do passado. No entanto, ao contrário de Le Goff (2013), Ricoeur (2007) não considera a história como forma de correção da “memória viva”, mas como importante contribuição contra o esquecimento.

Além disso, há, ainda, as obras de ficção, como peças de teatro, pinturas e filmes que também podem ser entendidas como recursos de representação do passado, principalmente quando essas obras representam memória coletiva ferida, como guerras, genocídios, ditadura, entre outras graves violações de direitos humanos.

Ricoeur (2007) chama atenção para o fato de que a história é feita por pessoas e aos historiadores cabe a necessária função da escrita pela qual serão responsáveis, em especial, no que se refere às memórias dolorosas. Há, sobre essas memórias, segundo Ricoeur (2007), o dever de não esquecer, o dever moral da memória voltado para a busca da justiça às vítimas – tema muito caro para o filósofo francês.

Recordar para não esquecer ou esquecer para não lembrar são muitas vezes práticas conscientes ou inconscientes quando se trata de memória individual. Nossas recordações são narrativas e as narrativas, por sua vez, são seletivas e, portanto, passíveis de manipulação, e essas particularidades da memória individual afetam as formas da memória coletiva. Nesse sentido, Ricoeur (2007, p. 455) ressalta que “Assim como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo”. Por outro lado, quando se trata de memória coletiva há um jogo de interesses e de forças, e nos deparamos com a problemática do esquecimento que atinge tanto o campo da memória quanto o campo da história. Nossas memórias, nossas impressões, os documentos ou monumentos históricos são todos rastros que podem ser apagados, destruídos.

Ricoeur (2007) nos alerta, portanto, para a ideologização da memória, uma vez que as formas de manipulação desta tornaram possível a construção de estratégias de esquecimento, de apagamento de rastros, modificando a configuração das narrativas: “pode-se narrar de outro modo, suprimindo, deslocando as ênfases, refigurando diferentemente os protagonistas da ação assim como os contornos dela” (RICOEUR, 2007, p. 455). Essas alterações na configuração e refiguração afetam a constituição não só da identidade pessoal, mas a identidade comunitária com a qual construímos laços de pertencimento. E o perigo maior, segundo Ricoeur (2007), está no manejo das narrativas construídas estrategicamente para o esquecimento – a história oficial – autorizada e imposta.

Nessa linha de argumentação também está Le Goff (2013) ao abordar, como exemplo, uma tentativa de manipulação a partir de um fato ocorrido durante uma pesquisa do historiador italiano Alessandro Triulzi, na África:

Inspirando-se em Ranger [1977], que denunciou a subordinação da antropologia africana tradicional às fontes "elitistas" e nomeadamente às "genealogias" manipuladas pelos clãs dominantes, Triulzi convidou à pesquisa da memória do "homem comum" africano. Desejou o recurso, na África, como na Europa, "às recordações familiares, às histórias locais, de clã, de famílias, de aldeias, às recordações pessoais...; a todo aquele vasto complexo de conhecimentos não-oficiais, não-institucionalizados, que ainda não se cristalizaram em tradições formais... que de algum modo representam a consciência coletiva de grupos inteiros (famílias, aldeias) ou de indivíduos (recordações e experiências pessoais), contrapondo-se a um conhecimento privatizado e monopolizado por grupos precisos em defesa de interesses constituídos" (TRIULZI, 1977, p. 477, *apud* LE GOFF, 2013, p. 436).

O continente africano, por muitos séculos, foi-nos apresentado pela perspectiva de estrangeiros que por lá passavam ou permaneciam: viajantes, missionários, exploradores, pesquisadores ou traficantes de pessoas, que em geral, acreditavam que os africanos e africanas não eram capazes de narrar ou produzir a própria história ou, ainda, que "as sociedades africanas passavam por sociedades que não podiam ter história" (M'BOW, UNESCO, 2010). Essas fontes narrativas externas, construídas a partir de uma visão eurocêntrica, eram consideradas únicas fontes para se conhecer a África. A tradição oral africana era totalmente ignorada como fonte de pesquisa e de história, diferentemente do que ocorreu com as obras de *Ilíada* e *Odisseia*, que, embora originárias de fontes orais, serviram como importante registro da história da Grécia antiga. Segundo M'Bow, diretor geral da Unesco (1974-1987), com o tráfico de pessoas e a colonização cristalizaram o "desprezo e a incompreensão" pela cultura e história dos povos africanos; ele acrescenta, ainda, que:

Desde que foram empregadas as noções de "brancos" e "negros", para nomear genericamente os colonizadores, considerados superiores, e os colonizados, os africanos foram levados a lutar contra uma dupla servidão, econômica e psicológica. Marcado pela pigmentação de sua pele, transformado em uma mercadoria entre outras, e destinado ao trabalho forçado, o africano veio a simbolizar, na consciência de seus dominadores, uma essência racial imaginária e ilusoriamente inferior: a de negro. Este processo de falsa identificação depreciou a história dos povos africanos no espírito de muitos, rebaixando-a a uma etno-história, em cuja apreciação das realidades históricas e culturais não podia ser senão falseada (M'BOW, Ki-Zerbo – ed – UNESCO, 2010)

O historiador Le Goff (2013) salienta que, em relação à memória coletiva, na luta de forças sociais, uma das principais preocupações das classes que dominam ou dominaram as sociedades históricas é poderem se apropriar da memória e do

esquecimento: “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF, 2013, p. 390). O historiador destaca, ainda, que, para o estudo da memória social faz-se necessária uma atenção especial às sociedades de memórias orais para as quais a relação entre tempo e história é vista, em certa medida, de forma diferente em comparação com as sociedades que privilegiam a escrita.

Le Goff (2013) apresenta como memória étnica aquela memória que predomina nas culturas orais, destacando que nessas culturas uma das primeiras preocupações é o de fixar na memória coletiva do povo os mitos de origem, ou seja, “um fundamento – aparentemente histórico – para a existência das etnias ou famílias” (LE GOFF, 2013, p. 392). Em alguns grupos étnicos da África, como os nupe, na Nigéria, estudiosos encontraram dois tipos de história: a história objetiva, com base nos fatos investigados e registrados por historiadores, antropólogos; e a história ideológica ou memória coletiva, na qual os fatos são ordenados de acordo com as tradições, ou seja, é a história objetiva se amalgamando ao mito. Destacam-se, nessas memórias, os tempos originários do reino Nupe, o “seu herói cultural mítico” (LE GOFF, 2013, p. 392).

O fascínio da memória coletiva, nas culturas orais, pela ancestralidade é percebido até nas escolhas dos nomes próprios para os membros recém-nascidos do grupo. No Congo, por exemplo, segundo o antropólogo Balandier (1965, p. 227, *apud* Le Goff 2013, p. 392-393), o primeiro nome é imposto pelo clã da comunidade e o segundo e oficial nome representa a veneração por um antepassado ancestral cuja memória será perpetuada.

Em se tratando de transmissão de conhecimento, Le Goff (2013) ressalta que a memória transmitida e ensinada oralmente é destinada aos “especialistas da memória” ou “homens-memória”: Estes são os guardiões da história, cultura e das tradições do reino – (eles) “são a memória da sociedade, simultaneamente depositários da história ‘objetiva’ e da história ideológica (...) chefes de família idosos, bardos, sacerdotes” (BALANDIER, 1965, p. 207, *apud* LE GOFF, 2013, p. 393). Ademais, esses homens-memória possuem a relevante missão de manter a união do grupo, aconselhando-o e buscando evitar conflitos entre os membros da comunidade e entre esses e outros grupos étnicos. Esses guardiões são hoje,

comumente, identificados em vários países da África como *griots* – já mencionado neste trabalho.

Le Goff (2013) chama atenção para a forma de transmissão de conhecimento utilizada pelos “homens-memória” que, ao contrário do que muitos acreditam, não seguem a técnica da memorização “palavra-por-palavra”. Ao estudar o mesmo mito recolhido em um grupo étnico de Gana, Goody (1977, p. 38, *apud* Le Goff, 2013, p. 393) constatou variações em diversas versões do mesmo mito. Isso significa, segundo o pesquisador, que os guardiões das tradições, narradores da história, não veem como necessário o processo de rememoração exata do que é transmitido. Não se encontrou procedimento mnemotécnico nesses grupos, saindo, assim, do nível superficial e mecânico de memorização, demonstrando a preferência dos guardiões pela *performance* narrativa, pela liberdade e criatividade no processo de transmissão do conhecimento.

No Brasil, um estudo semelhante, retomado pelo professor João Wanderley Geraldi (2000), em seu artigo *Culturas orais e sociedades letradas*, aponta que ao analisar as narrativas orais do mito Cobra Norato, de origem amazônica, registrado por Câmara Cascudo em 1947, em seu livro *Geografia dos mitos*, muito conhecido pelos ribeirinhos, verificou-se que, também aqui, o processo de transmissão de conhecimento privilegia a liberdade e criatividade do narrador do mito, comparado ao que se constatou em algumas regiões africanas: o pescador – homem-memória – narra o mito destacando elementos que compõem a sua realidade de trabalho, com Cobra Norato ajudando com as redes de pesca; enquanto o narrador mais urbanizado, de perfil evangélico traz em sua *performance* a temática sobre ética familiar e religiosa, referindo-se à passagem em que o filho fica ao lado da mãe até a morte. Nessa retomada da pesquisa, Geraldi (2000) destaca que:

Confrontado com as aparentemente diferentes "versões" do mesmo mito, o pesquisador analisa as narrativas dos diferentes sujeitos com base em duas perspectivas. De um lado, seguindo Lord (1960), reencontra em cada narrativa os elementos comuns extraídos do "baú de tradições" e destaca nas composições, únicas e irrepetíveis, os investimentos da *performance* do narrador. De outro lado, tendo presente estas distinções, utilizando-se do conceito de "projeto de dizer" de Bakhtin (1952/53), reencontra em cada narrativa uma diferente orientação discursiva resultante da situação social mais imediata da interlocução e de sua inserção no horizonte social mais amplo, tal como o concebe o narrador (GERALDI, 2000).

As variações do mito pesquisado demonstram que, semelhante ao que acontece na África, não há aqui a preocupação com a técnica de memorização da narrativa no processo de transmissão do conhecimento. Às composições do mito vão sendo acrescentados novos elementos e novos arranjos, demonstrando as adaptações e alterações da tradição oral. Os guardiões das tradições, também aqui, privilegiam a habilidade narrativa e as especificidades dos narradores e dos espectadores, além de manterem viva a memória cultural de seu povo.

A memória coletiva exerce uma importante função para a manutenção da identidade de uma sociedade, seja ela oral ou letrada. Quando um grupo se reconhece a partir de seu passado, de sua história e tradições toma consciência de pertencimento e de sua identidade. Sobre esse assunto, Le Goff (2013) traz, como exemplo, o desaparecimento do povo etrusco, citado pelo arqueólogo italiano Guido Achille Mansuelli, em seu livro *Les civilisations de l'Europe ancienne*:

Não conhecemos os Etruscos, no plano literário, a não ser por intermédio dos gregos e dos romanos: não nos chegou nenhuma relação histórica, admitindo que esta tenha existido. Talvez as suas tradições históricas ou para-históricas nacionais tenham desaparecido com a aristocracia que parece ter sido a depositária do patrimônio mural, jurídico e religioso da sua nação. Quando esta deixou de existir enquanto nação autônoma, os Etruscos perderam, ao que parece, a consciência do seu passado, ou seja, de si mesmos (MANSUELLI, 1967, p. 139-40, *apud* LE GOFF, 2013, p. 436-437).

Como se viu no recorte narrativo apresentado por Le Goff, a memória coletiva revela-se como um importante mecanismo de poder e liberdade, principalmente quando a sociedade tem consciência do perigo de tentativas de dominação e controle dessa memória por outros grupos sociais, elitistas. A ausência de memória ou a manipulação desta pode significar o apagamento de um povo. A memória mantém viva a história e esta, por sua vez, com todo seu aparato, evita a possibilidade do esquecimento. Le Goff (2013) e Ricoeur (2007), para citar apenas eles, levam-nos à reflexão acerca da necessária democratização da memória social, da “política da justa memória” e do “dever de não esquecer”.

Por muitos anos, no Brasil, a história e a memória dos negros e negras foram relegadas. Ignoramos a herança cultural, as influências religiosa e rítmica africanas já tão amalgamadas em nosso cotidiano. Relegamos a força e a coragem do povo negro que, apesar de toda a tentativa de apagamento de sua memória, de todas as formas de violação de direito sofridas por séculos, ainda mantém vivas muitas de suas tradições, seja em espaços religiosos onde, inclusive, as línguas africanas são resgatadas, seja em comunidades quilombolas. Pelos quase quatro séculos de escravidão, é dever de todos não esquecer. Não esquecer não só o período de total crueldade infligida aos negros e negras, mas não se esquecer de onde vieram, de onde viemos, onde estão nossas origens, como destacaram os professores e pesquisadores Araújo e Oliveira (2016, p. 23) sobre o idealizador do *Caderno – Negros no Espírito Santo*, o professor Cleber Maciel:

Não estava interessado em alimentar que os integrantes da “Comunidade Negra” eram “descendentes de escravos”, mas descendentes de reis, rainhas, guerreiros e de homens e mulheres sábios e livres que, em circunstâncias de domínios advindos por meio de guerras e do uso de armas, foram escravizados pela força das “companhias de comércio”, que, na maioria das vezes sempre foram “companhias de guerra” para abater e dominar sociedades africanas e comunidades de seus descendentes no Brasil, em especial no Espírito.

Resgatar nossa herança ancestral africana, portanto, é não deixar que a história e memória do povo africano trazido para o Brasil desapareçam e com elas nossa identidade cultural. Não é preciso dar voz ao povo negro – isso ele sempre teve, embora sufocada, interrompida por tanto tempo. É preciso ouvi-lo. É preciso que negros e negras contem a sua história, que são legítimas; que tenham a liberdade de viver a sua cultura – religião, música, dança, língua, literatura, tradição – que é a nossa cultura também. Nesse sentido, o espaço da sala de aula é um bom começo para esse longo caminho, e uma mudança de rota da educação eurocêntrica para uma educação mais inclusiva e participativa.

É nesse caminho que busco estar e apresento, portanto, o percurso metodológico que me conduziu nesta pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A proposta inicial da pesquisa, anterior às alterações em razão da pandemia da COVID 19 – as quais explicarei com mais detalhes no capítulo seis –, seria desenvolver atividades que envolvessem a leitura e escrita literárias a partir da audição e retextualização dos mitos e lendas narrados pelos contadores de história da comunidade quilombola de Graúna. Por essa razão foi adotada a proposta metodológica qualitativa, com algumas particularidades da pesquisa-ação e da observação participante.

A abordagem qualitativa da pesquisa foi escolhida uma vez que ela está voltada para a interação, direcionando-se para compreensão e análise do processo dinâmico das relações entre os indivíduos – pesquisador e pesquisados. Segundo Minayo (2009),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21).

A pesquisa qualitativa pressupõe um processo que pode se modificar a depender dos sujeitos envolvidos, ou seja, ela não está formatada e pode, no decorrer da investigação, ser conduzida a outra direção. Esse aspecto da imprevisibilidade da pesquisa foi apresentado por Bogdan e Bilken (1994, p. 47-50) que elencaram cinco características que consideram inerentes à pesquisa qualitativa:

- ★ Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- ★ A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
- ★ Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- ★ Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- ★ O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

As pesquisas qualitativas têm como dados a serem analisados: entrevistas, fotografias, notas de campo, documentos pessoais, memorando, entre outros. Todos eles são considerados fontes que serão transformadas não em números, mas em imagens ou palavras que irão substanciar a apresentação dos resultados. (BOGDAN e BILKEN, 1994, p. 48).

Como tipo de pesquisa qualitativa, foi escolhida a pesquisa-ação, ainda que não na sua totalidade de ações, por ter como característica o envolvimento ativo de todos os participantes da pesquisa. Esse tipo de pesquisa parte da tomada de consciência de um grupo que se propõe à mudança de atitude e de situações em função de um projeto voltado para uma causa de abordagem social para a qual as pessoas da comunidade, atores sociais, sentem a necessidade de se envolver.

Para a professora Priscila de Souza Chisté (2016) a pesquisa-ação pode ser um importante recurso metodológico no mestrado profissional como estudo e aprendizagem dos pesquisadores. Chisté declara que:

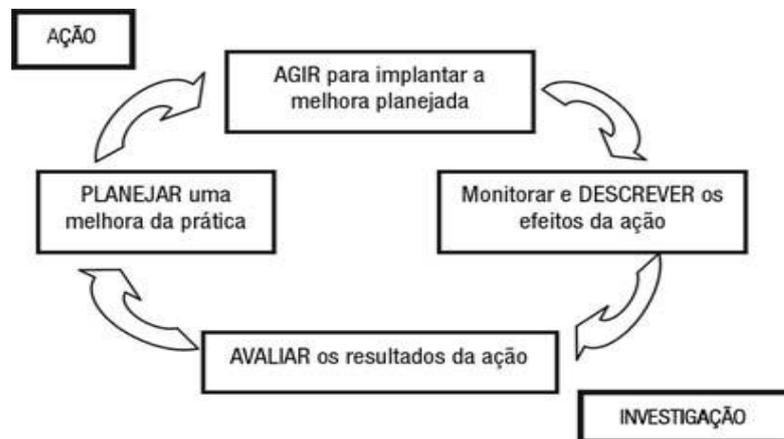
[...] no contexto das práticas educacionais, vistas em uma perspectiva emancipatória, o objetivo da pesquisa deve sempre buscar a transformação, mesmo que em níveis micro, como, por exemplo, na sala de aula, quanto a nível macro, relacionado à instituição de políticas públicas (CHISTÉ, 2016, p. 797).

Thiollent (1986) também destaca a relevância da proposta metodológica da pesquisa-ação que veio com o objetivo primordial de fornecer ao pesquisador e a todos os participantes os meios para buscarem respostas e possíveis soluções aos problemas percebidos, direcionando ações que podem transformar a realidade em que estão inseridos os envolvidos, como destacado no trecho abaixo:

Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas, etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez (THIOLLENT, 1986, p. 8).

Para Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma estratégia de pesquisa que não apresenta uma única forma, ela segue um ciclo que oscila sistematicamente entre a prática e a análise dela. Esse ciclo, segundo ele, parte de um planejamento para a implementação, a descrição, a avaliação da prática e, se necessário, modificando essa prática. Por isso, dependendo da avaliação dos participantes, pode haver mudança, aperfeiçoamento e, com isso, mais aprendizado no percurso da pesquisa. O diagrama abaixo foi organizado por Tripp (2005) para melhor visualização do ciclo da pesquisa-ação:

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: TRIPP (2005, p 446)

Além da abordagem qualitativa e do tipo pesquisa-ação, a pesquisa em tela seguiu a técnica da observação participante por presumir o contato direto do pesquisador com os sujeitos pesquisados a fim de se apropriar da realidade deles. Nessa interação, estando o pesquisador ou a pesquisadora livre das amarras do preconceito em relação aos espaços de aprendizagem – formais, não formais ou informais – pode ele (ela) transformar e também ser transformado pelo contexto da pesquisa.

De acordo com Brandão (1984), a técnica da observação participante permite investigação não sobre o investigado, mas com ele e a partir dele – na convivência. Ele explica que a observação participante nasce a partir da premissa de que o “[...] primeiro fio de lógica do pesquisador deve ser não o seu, o de sua

ciência, mas o da própria cultura que investiga, tal como a expressam os próprios sujeitos que a vivem” (BRANDÃO, 1984, p. 12).

Brandão (1984) destaca ainda que mergulhar no mundo do outro implica compromisso e envolvimento com a história e a luta desse outro e que o trabalho de pesquisa científica nessa perspectiva de relação próxima, de convivência com o outro deve ir além da intenção de explicar, tem que ter a pretensão de servir. Além disso, o autor chama a atenção para o fato de que nessa abordagem participativa, a metodologia de pesquisa deve prever diferentes técnicas de acordo com o contexto e os participantes e deve ainda considerar que “Em boa medida (o pesquisador) descobre que métodos e técnicas de que se arma com cuidado são meios arbitrários pelos quais o investigador submete à sua a vontade do outro, o investigado” (BRANDÃO, 1984, p. 13).

Retomando a abordagem do ciclo da pesquisa apresentada por Tripp (2005) anteriormente, Minayo (2009) também aborda a característica do ciclo na pesquisa-ação, destacando que este nunca se conclui, num movimento em espiral, produz conhecimentos e, a partir dele, mais questões podem surgir para serem pesquisadas posteriormente. Além disso, a autora destaca a importância de um cronograma e afirma que embora os ciclos sejam suscetíveis a mudanças, é necessária a organização das ações dentro de um espaço temporal. Em suas palavras, Minayo destaca que

[...] a ideia do *ciclo* se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Essa ideia também produz delimitação do processo de trabalho científico no tempo, por meio de um cronograma. Desta forma, valorizamos cada parte e sua integração no todo. E pensamos sempre num produto que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório. Falamos de uma provisoriedade que é inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções teóricas (MINAYO, 2009, p. 27)

Dada a importância de organização de um cronograma, ainda que provisório, como ressalta Minayo, para a condução e concretização da pesquisa, apresento o cronograma das atividades que seriam desenvolvidas com os alunos, o espaço da pesquisa e o perfil dos participantes.

5. 1 ESPAÇO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa seria realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Domingos José Martins”, onde trabalho há dois anos e onde, em geral, são matriculados alunos oriundos da comunidade quilombola de Graúna, no município de Itapemirim.

A escola está localizada na principal avenida do bairro Barra de Itapemirim, município de Marataízes. O município é um balneário do sul do Estado e tem, em média, 34.000 habitantes. O bairro possui ótima infraestrutura, como padarias, bares, restaurantes, farmácias, mercado de peixes, clínicas médicas e odontológicas e um campo de futebol. Além disso, é nesse bairro que estão localizados a Prefeitura, o Fórum, o Ministério público, o Batalhão da Polícia Militar, creches, escolas municipais de ensino fundamental e a Unidade de Pronto Atendimento.

Constituída de uma área de 32.414,15m², com área construída de 3.245,43m², a escola foi fundada no dia 01 de agosto de 1971, com o nome de “Escola Polivalente de Itapemirim” – à época Marataízes era distrito de Itapemirim, mas teve sua emancipação política em 1996. A escola foi construída e mantida pelo Governo Federal, e funcionava com quatro salas ambientes (Técnicas Comerciais, Técnicas Industriais, Técnicas Agrícolas e Técnicas de Economia Doméstica), quatro áreas distintas pelas quais o aluno passava e fazia sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho. Em 1997, a escola passou a fazer parte do Sistema Estadual de Ensino com a denominação de EEEFM Domingos José Martins².

O espaço escolar é constituído de dezenove salas, entre as quais sala de informática, sala de vídeo e uma sala para planejamento e reuniões de professores e corpo pedagógico.

² Fonte: Projeto Político Pedagógico - PPP (2016) - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Domingos José Martins”

Imagem 1 – Entrada da EEEFM “Domingos José Martins”



Fonte: Acervo Márcia Helena do Nascimento (Dezembro/2019)

Imagem 2 – Pátio da EEEFM “Domingos José Martins”



Fonte: Acervo Márcia Helena do Nascimento (Dezembro/2019)

Além das dezenove salas, a escola conta ainda com uma ampla biblioteca com bom acervo de livros didáticos, de pesquisa e literários. No entanto, o espaço permanece fechado, na maior parte do tempo, pela falta de bibliotecário.

Imagem 3 – Biblioteca da EEEFM “Domingos José Martins”



Fonte: Acervo Márcia Helena do Nascimento (Dezembro/2019)

Até o ano de 2019 a escola oferecia o Curso Técnico Integrado de Açúcar e Alcool para atender à demanda da região, rica no cultivo de cana-de-açúcar e onde está localizada, há mais de cem anos, a Usina Paineiras – produtora de açúcar e etanol. Hoje a escola atende aos alunos e alunas do ensino fundamental II, ensino médio e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

5.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

5.2.1 Alunos participantes da pesquisa

A pesquisa foi elaborada com o intuito de envolver alunos do 9º ano, do turno vespertino da Escola Estadual Domingos José Martins. A turma participante é composta por alunos que já estudam na instituição desde o 6º ano e uns poucos recém-matriculados. Alguns alunos são do município de Itapemirim, limítrofe de

Marataízes, mas a maioria mora na região periférica do bairro onde está localizada a escola. Os discentes têm entre catorze e dezesseis anos e, em geral, são participativos durante as aulas e, principalmente, em projetos escolares. As mães dos alunos, de um modo geral, frequentaram pouco tempo a escola e sua renda, na maioria das vezes, vem de serviços como diaristas, comércio ou do Bolsa Família. Os pais, quando presentes, têm suas atividades econômicas voltadas para a pesca ou para a colheita de cana-de-açúcar ou, ainda, são caminhoneiros. Boa parte dos pais dos alunos frequentou por pouco tempo a escola.

5.2.2 Comunidade participante da pesquisa

Como a proposta da pesquisa seria recolher narrativas de tradição oral da comunidade quilombola de Graúna, município de Itapemirim, região onde residem alunos da escola, considero relevante apresentar alguns dados pertinentes a essa comunidade.

A comunidade de Graúna recebeu, em 2010, a certificação de Comunidade Quilombola de Graúna, fornecida pela Fundação Cultural Palmares. Segundo consta na página oficial da Fundação Palmares, não há conferência para saber se de fato a comunidade é ou não quilombola, uma vez que é respeitado o direito à autodefinição, previsto pela Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), para aquelas comunidades que assim se declaram, sendo exigido, conforme a Portaria FCP nº 98, de 26/11/2007, os seguintes documentos:

Ata de reunião específica para tratar do tema de Auto declaração, se a comunidade não possuir associação constituída, ou Ata de assembleia, se a associação já estiver formalizada, seguida da assinatura da maioria de seus membros; breve Relato Histórico da comunidade (em geral, esses documentos apresentam entre 2 e 5 páginas), contando como ela foi formada, quais são seus principais troncos familiares, suas manifestações culturais tradicionais, atividades produtivas, festejos, religiosidade, etc.; e um Requerimento de certificação endereçado à presidência desta FCP (BRASIL, 2007).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara Nacional de Educação Básica (CEB), por meio do artigo 3º da 08/2012, definem as características para territórios quilombolas, a saber:

Art. 3º Entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II - comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (BRASIL, 2012, p. 4).

Embora já existam alguns trabalhos acerca da formação da Comunidade Quilombola de Graúna, nada se pesquisou sobre as narrativas de tradição oral, como as lendas e os mitos, que contribuem para a perpetuação e valorização da memória dos antepassados, conforme prevê o artigo acima.

A comunidade de Graúna guarda um importante acervo oral de suas histórias, mantido por seus anciãos, também reconhecidos como os *griots* da comunidade em razão de seu trabalho de manutenção dos costumes e tradições de seus ancestrais. Segundo Silva (2020), a região de Graúna fazia parte da fazenda Santo Antônio de Muqui e pertencia a Joaquim Marcelino da Silva Lima (1779–1860), primeiro Barão de Itapemirim. No entanto, a pesquisadora Silva (2020) explica em seu artigo que, embora pertencesse ao Barão, a comunidade teria nascido de uma doação da irmã do Barão, conforme o trecho abaixo:

A partir das distribuições de terras de Antônia Francisca da Silva, irmã do Barão de Itapemirim, no dia 05/11/1851, doa 600 braças de terras do lado sul do rio que se estendia até o Vale do Canaã, hoje Comunidade de Nova Canaã, para algumas famílias de escravos, conforme o registro no Cartório Amphilóquio (SILVA, 2020, p. 5).

A Comunidade Quilombola de Graúna nasce, portanto, não de um lugar de resistência, de movimentos de luta de pessoas escravizadas fugitivas lutando por seu direito à liberdade, mas por um ato de doação. Porém, conforme artigo ora

mencionado, pela sua presunção de ancestralidade negra e pelo esforço coletivo de tentar manter vivas a história e a cultura de nossos ancestrais, pôde ser a comunidade reconhecida como um Quilombo. Silva (2020) afirma em seu artigo que a iniciativa para inclusão da comunidade ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) partiu do líder da comunidade, remanescente quilombola, o qual vem tentando, junto com a comunidade, preservar manifestações culturais como o jongo e o congo.

5.3 PLANEJANDO A APLICAÇÃO DA PESQUISA

A partir do direcionamento das estratégias, foram organizadas proposições de oficinas de leitura que permitam aos alunos acesso a textos do universo mitológico africano e aos referentes às narrativas de tradição oral capixabas. Foi proposta, também, a leitura coletiva e colaborativa de um livro infanto-juvenil que aborda temas voltados a africanidades e valorização da cultura afro-brasileira. Com a pesquisa, os alunos conheceram o conceito e a importância do *griot* para a manutenção das histórias de tradição oral africana e afro-brasileira presentes na memória desse narrador e na memória coletiva da comunidade, debateram sobre ações afirmativas contra o racismo e pela valorização da identidade negra. Foi organizado um caderno com proposição de atividades pedagógicas em formato e-book e validado pelos professores da área de Códigos e Linguagem e área de Humanas em razão da interdisciplinaridade do tema da pesquisa.

A autorização para o desenvolvimento da pesquisa na escola foi dada pela direção (APÊNDICE A), incluindo uso do espaço físico da instituição e acesso ao Projeto Político Pedagógico.

A adesão para os participantes está prevista no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Segue o cronograma com a organização das atividades que seriam desenvolvidas com os alunos no decorrer da pesquisa. Ressalto que a distribuição das aulas levou em conta não somente as aulas de Língua Portuguesa, mas também as disciplinas de Geografia, História e Arte, cujos professores estão cientes, de acordo e envolvidos com a proposta, contribuindo com sugestões de temas e

materiais. A parceria e colaboração de outros professores no projeto, de forma interdisciplinar, promove a troca de conhecimento e enriquece as possibilidades de experiência educacional, resultando em um novo saber mais dinâmico e menos fragmentado. Pretendíamos aplicar a pesquisa e produzir o livro com o registro das narrativas orais ao longo do ano de 2020.

Quadro 2: cronograma do projeto

DATA DO ENCONTRO/DURAÇÃO	ATIVIDADE	OBJETIVO
PARTE I - GERANDO DADOS PARA A PESQUISA		
03/06 - duas aulas	Apresentação do projeto ao corpo docente e setor pedagógico	Envolver e sensibilizar professores e demais membros da escola para a relevância do projeto.
08/06 - duas aulas	Aplicação de questionário	Investigar o nível de compreensão dos alunos acerca da própria identidade, de sua percepção quanto à valorização da memória cultural e do conhecimento deles sobre os mitos e lendas
PARTE II - MOTIVANDO A LEITURA A PARTIR DO UNIVERSO MITOLÓGICO		
15/06 - duas aulas	Apresentação da proposta da pesquisa aos alunos.	Motivar os alunos quanto à importância da pesquisa e da participação deles no projeto.
22/06 - uma aula 08/07 - uma aula 15/07 - uma aula	Elaboração de oficina de leitura com os gêneros mito e lenda, tendo como ponto de partida os textos da mitologia greco-romana.	Refletir sobre a representação simbólica do mito, estabelecendo relação entre os clássicos e os textos mitológicos e lendários capixabas;
PARTE III - MOTIVANDO A ESCRITA A PARTIR DA NARRATIVA ORAL		

22/07 - duas aulas 27/07 - uma aula	Exibição do filme “Narradores de Javé” ³ Roda Conversa sobre o filme	Promover uma discussão sobre conceito e importância da história, da cultura, dos costumes e tradições que constituem a identidade de um grupo social.
05/08 - duas aulas 17/08 - duas aulas	Resgate das histórias de tradição oral presentes na memória dos familiares dos alunos;	Motivar os alunos à reflexão sobre a importância de manterem viva as histórias de suas famílias; Produzir textos narrativos a partir das memórias de familiares e socializá-los com os colegas da turma;
02/09 - três aulas	Roda de contação de história com a presença dos <i>Griots</i> .	Promover o contato dos alunos com os <i>Griots</i> – contadores de história - da comunidade Quilombola de Graúna; Ouvir lendas e mitos guardadas na memória dos <i>griots</i> ; Gravar as histórias;
15/09 - duas aulas 22/09 - duas aulas	Oficina de escrita	Conhecer o processo de retextualização, de acordo com Marcuschi (2004); Retextualizar as narrativas contadas pelos <i>griots</i> ;
PARTE IV - PRODUZINDO LIVRO ELETRÔNICO-ALIANDO CRIATIVIDADE E TECNOLOGIA		
19/10 - duas aulas 21/10 - duas aulas 25/10 - duas aulas	Oficina de tecnologia – Conhecendo a plataforma Canva. Compilação das histórias narradas pelos <i>griots</i> e retextualizadas	Envolver os alunos à experiência de uso da tecnologia associada à educação a partir do uso da plataforma Canva; Produzir um livro em formato e-book utilizando as ferramentas da plataforma Canva Estimular a preservação das histórias e dos contadores a partir do registro escrito.
09/11 – duas aulas	Aplicação do 2º questionário; Análise comparativa entre o primeiro e o segundo questionário aplicado aos participantes	Verificar as possíveis mudanças (ou não) de percepção dos alunos acerca da valorização da memória e identidade cultural. Avaliar junto com os alunos os resultados do projeto a partir de suas respostas nos questionários e de suas observações.

³ Filme “Narradores de Javé” de 2001, dirigido por Eliane Caffé. Rodado no interior baiano, na cidade de Gameleiro da Lapa, narra a história de um distante vilarejo chamado Javé que está prestes a ser destruído por causa da construção de uma Usina Hidrelétrica. Seus habitantes, ao saberem da notícia, logo procuram uma alternativa para a destruição da vila. A solução encontrada pelos habitantes foi escrever a história do vilarejo de Javé, que, por ter a maioria dos habitantes analfabeta, não possuía nenhum relato histórico documentado. Antônio Biá, por ser um dos poucos que sabem ler, recebe a missão de escrever o “livro Javérico”, que contaria toda a história do vilarejo baiano para que a região fosse considerada patrimônio histórico e cultural do país, impedindo assim o seu desaparecimento. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8&t=722s>>. Acesso em: 13 de Dezembro de 2019.

20/11 - duas aulas	Socialização/Validação do projeto	Divulgar o resultado do projeto e socializar a obra produzida pelos alunos.
--------------------	-----------------------------------	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

Pertinente esclarecer que, em 16 de março de 2020, o Governo do Estado do Espírito Santo publicou no Diário Oficial o Decreto Estadual nº 4593-R, de 13 de março de 2020, decretando o estado de emergência em saúde pública em todo o Estado, e estabelecendo as medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos decorrentes do surto de Coronavírus (Covid-19). Dentre as medidas tomadas pelo governo, a Secretaria Estadual de Educação (SEDU) decidiu suspender as aulas presenciais das escolas estaduais a partir do dia 23 de março de 2020 e instituiu o regime emergencial de aulas não presenciais e o *Programa EscoLar*, disponibilizado pela página virtual da SEDU.

A partir de então, mudanças foram necessárias para adaptar a essa realidade. As aulas passaram a ser produzidas em apostilas, uma vez que, boa parte dos alunos não possui computador ou celular, tampouco internet de qualidade. Até a devolutiva das atividades da apostila era precária, pois os alunos alegavam não conseguir entender sem a explicação direta do professor(a). Uma das alterações ocorreu no trabalho de campo. A pesquisa consiste, entre outras, em coletar as narrativas de tradição oral na Comunidade Quilombola de Graúna, porém tornou-se, temporariamente, inviável, pois, não seria possível visitar o território neste período.

De acordo com o projeto de pesquisa Africanidades Transatlânticas, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, da Ufes, coordenado pelo professor Osvaldo Martins de Oliveira, ao analisar os impactos da COVID 19 na população negra no Espírito Santo, constatou que a Comunidade quilombola de Graúna foi a mais afetada pela pandemia, dado reforçado pelo diretor da escola quilombola, que confirmou a morte de seis membros, dentre as pessoas mais idosas.

Todo esse contexto pandêmico demandou adaptação no percurso da produção do material e impossibilitou a aplicação das atividades propostas no cronograma. Apesar das barreiras causadas pela pandemia, ainda foi possível interação com

alguns participantes na pesquisa, com estudos e debates sobre o tema, necessários para a confecção do produto educacional. Além disso, a atividade de coleta das narrativas da comunidade não foi descartada, está inserida no material didático produzido, como uma proposta de trabalho com os alunos.

A Coordenação Nacional do Mestrado, levando em conta a situação de pandemia causada pela COVID 19, compreendeu que não havia condições de aplicação do produto, autorizando, assim, que as atividades pudessem ser apenas propositivas, como ocorreu aqui nesta pesquisa.

Apresento, a seguir, o produto educacional que elaboramos como mais uma possibilidade de prática na sala de aula, buscando colaborar para a valorização da leitura literária e a preservação da história e da memória cultural.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Segundo documento elaborado pela CAPES (2013, p. 24), o trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional, diferente do Mestrado Acadêmico, deve conter um processo ou produto educacional desenvolvido em condições reais de sala de aula ou de espaços informais ou não-formais de ensino.

Em se tratando especificamente do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), com a formação de docentes nesse mestrado, a CAPES (2013) espera atingir os seguintes objetivos:

o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o ensino fundamental; o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da internet; o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos compatível aos nove anos cursados durante o ensino fundamental.

Além desses objetivos elencados, constam ainda do documento da CAPES (2013) outros voltados à formação dos professores mestrandos, entre eles o que tem por finalidade instrumentalizar professores do ensino fundamental para que elaborem e disponibilizem material pedagógico que envolva, quando possível, uso de tecnologias, respondendo aos desafios educacionais contemporâneos, mas abordando de forma crítica e responsável os diferentes usos de linguagens.

A CAPES (2016) também define o que pode ser considerado produto educacional. Segundo seu documento

[...] são mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual (livros didáticos ou paradidáticos e outros); materiais interativos; atividades de extensão (cursos, oficinas e outros) desenvolvimento de aplicativos

(CAPES, 2016, p. 3).

Nesse sentido, buscando atender aos objetivos da proposta do Mestrado Profissional em Letras, surgiu a ideia da produção de um livro com os alunos do 9º ano, participantes da pesquisa, a partir da coleta das narrativas de tradição

oral da comunidade quilombola de Graúna, buscando desenvolver habilidade de escuta e estimulando o aprendizado a partir da experiência narrativa dos anciãos, contribuindo para uma postura mais humanizada e reflexiva sobre a importância de preservação da memória e da história de nossos antepassados.

A proposta visava, inicialmente, à produção de um *e-Book* – livro eletrônico – com lendas e mitos, histórias narradas pelos anciões de comunidade Quilombola de Graúna, e retextualizadas pelos discentes sujeitos da pesquisa a partir do aplicativo *Canva*. O livro eletrônico tem diferentes formatos e pode ser lido em diversos programas hospedados em computador, *tablet* ou celular. Esse produto pode ser um importante instrumento de aprendizagem e de compartilhamento de conteúdos e conhecimentos. Além do formato digital, há a possibilidade de produzir o livro em formato físico para ser compartilhado com aqueles que assim o preferem ou, ainda, para os que não têm acesso a esse tipo de tecnologia.

O primeiro livro digital foi produzido pelo norte-americano Michael Stern Hart (1947-2011) em 04 de julho de 1971. Entusiasmado com as novas tecnologias e inspirado em razão das comemorações do Dia da Independência dos Estados Unidos, Hart decidiu digitar no computador a Declaração de Independência Norte-Americana e compartilhar o conteúdo com outros computadores da rede da Universidade de Illinois. Estava criado o livro digital. Sobre esse feito, o autor declara:

Eu certamente não fui a primeira pessoa a digitar algo em um computador, o que eu fui foi primeira pessoa a digitar algo em um computador com o propósito de criar um livro eletrônico que seria o passo necessário para começar a criação de uma biblioteca eletrônica pública (HART *apud* GRUPO EDUCAÇÃO, 2014 – on-line).

A partir de então, Hart não parou mais e digitou sozinho muitos outros livros e, assim, junto com outros voluntários criou o Projeto Gutenberg⁴, um site de catálogo de livros eletrônicos que podem ser baixados e lidos gratuitamente. Para Michael Hart, “a recompensa do conhecimento é o próprio conhecimento” (DCM, 2014, on-line).

⁴ Projeto Gutenberg. Disponível em <https://www.gutenberg.org/wiki/PT_Principal> Acesso em 01 de março 2020.

E a proposta desse produto educacional é realmente, assim como queria o criador do e-Book, divulgar conhecimento que envolvem a formação da nossa cultura, de nossas raízes e a tecnologia educacional. A proposta de elaboração coletiva do livro eletrônico traz em seu processo de construção um potencial recurso didático tecnológico, pois, embora os alunos já sejam inseridos na tecnologia digital, o trabalho envolvendo uma ferramenta mais complexa como o e-book pode despertar a curiosidade e o interesse dos participantes. A pesquisadora Valletta (2015) destaca, em seu artigo, a importância do uso da tecnologia na sala de aula. Segundo ela, não basta que o aluno tenha acesso aos recursos tecnológicos, é preciso que o uso deles faça sentido dentro e fora do ambiente escolar. Sobre o uso do e-Book, Valletta (2015) traz a colocação de Soares et al (2014) a qual afirma que

os aplicativos com caráter/intenção para fins educacionais permitem criar novas oportunidades aos alunos/ crianças para desenvolver competências quanto à comunicação, à compreensão (leitura), raciocínio lógico e à criatividade, além de poder tornar a aula mais dinâmica, flexível e colaborativa (SOARES, 2014, p. 4 *apud* VALLETTA, 2015, p. 280).

Além de aprenderem a produzir um livro a partir do uso de aplicativo, trazendo a inclusão digital para a sala de aula, os alunos têm a possibilidade de ampliar sua capacidade criativa e crítica, uma vez que tomarão decisões relevantes sobre ilustração, diagramação do livro, entre outras atividades inerentes à produção do material e, ainda, a possibilidade de ampliar a competência comunicativa, o espírito de colaboração e respeito mútuo.

A confecção do e-book, com as histórias dos *griots* de Graúna, permite a ampliação do acesso da comunidade aos textos literários produzidos pelos alunos e a perpetuação da memória cultural da região em que estão inseridos os participantes. O contato dos discentes com as narrativas orais, com lendas e mitos africanos e afro-brasileiros por meio dos anciãos traz a possibilidade de experimentar o prazer da contação de histórias e de reconhecer a importância da escuta respeitosa e atenta aos saberes que ainda resistem, apesar das tentativas de apagamento da história do povo africano e afrodescendente.

De acordo com o planejamento das atividades, os alunos fariam uma visita ao território quilombola e, pelo intermédio do diretor da escola Quilombola, seria promovida roda de contação de histórias com os anciãos do lugar para que os alunos pudessem conhecer parte das tradições de matriz africana e reconhecer sua influência na formação da cultura brasileira. Em sala de aula, havia a proposta de leituras coletivas e colaborativas de gêneros variados que contribuíssem para o debate e a reflexão acerca da valorização das africanidades, estimulando práticas antirracistas e de fortalecimento da representatividade do povo negro.

Destaco que a situação de pandemia pela COVID 19 adiou o processo de aplicação das atividades, com a suspensão das aulas, e a visita dos alunos ao quilombo da região. Por outro lado, a escola passou a utilizar plataformas virtuais e webconferências para promover debates sobre assuntos de relevância social, como a desigualdade e a diversidade social e cultural.

Na semana da Consciência Negra de 2020, vários encontros virtuais foram promovidos sobre a temática envolvendo a população negra. No dia 20 de novembro, o debate foi sobre “Os *griots* e o resgate das tradições orais na comunidade quilombola”, com a presença do diretor da Escola Quilombola de Graúna, Bruno Sobrosa Duarte, quando falamos da importância da valorização da memória e da construção da identidade quilombola. Contamos com a participação da direção, de vários professores e professoras da escola e de outras instituições, e vários alunos e alunas.

O incentivo e apoio dos colegas e diretores, somado ao desconhecimento dos alunos da escola sobre a relevância dos mestres das culturas tradicionais na preservação do passado para a constituição das nossas identidades mostra a urgência de ampliação de debates e práticas que envolvam as africanidades. Além disso, o fato de termos, em nossa região, uma comunidade de matriz africana torna ainda mais necessário e pertinente o conhecimento da produção de saberes e fazeres do passado para a construção do futuro.

Imagem 4 – Divulgação e convite na rede social da escola para a webconferência realizada dia 20-11-2020



Fonte: Acervo Márcia Helena do Nascimento (Novembro-2020)

Em decorrência do contexto pandêmico, decidimos por elaborar um material como uma proposição de atividades que abordam as histórias e tradições africanas e afro-brasileiras e que possam dar visibilidade às contribuições decorrentes da diáspora africana. Pautando-se nesses pressupostos, e buscando incentivar a prática de leitura literária, escolhemos, como base norteadora das atividades, o livro *Os nove pentes D'África*, da autora Cidinha da Silva. A obra dialoga, de maneira leve e envolvente, com a tradição e histórias africanas. Além disso, por ser narrada em primeira pessoa por uma personagem de dezesseis anos, a linguagem e os dramas vivenciados por ela e sua família são facilmente identificados pelos jovens leitores. Essa obra foi selecionada, em 2020, pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para ser distribuída nas escolas de Educação Básica, o que torna ainda mais exequível esta proposta.

A primeira parte propõe, a partir da leitura de alguns textos e debates, uma reflexão acerca da relação história, memória e construção de identidades. Para as etapas seguintes, serão feitas a leitura coletiva e colaborativa do livro *Os nove pentes d'África*, dividido em capítulos, e de outros gêneros textuais com abordagens pertinentes aos temas transversais contidos no livro, propiciando um diálogo entre a obra de ficção e a realidade vivida pelos alunos, buscando ampliar

sua capacidade em se posicionar de forma crítica e coerente sobre seu espaço na sociedade.

Reconhecemos que, em geral, apesar da relevância do tema, as ações pedagógicas de valorização da cultura africana e afro-brasileira são ainda muito pontuais, restritas, quase sempre, ao Dia da Consciência Negra, o que não garante a apropriação de sua importância para nossa história. Diante disso, as atividades propostas no produto foram pensadas para serem trabalhadas ao longo do semestre ou do ano letivo, facultando ao professor ou à professora intercalar ou vincular o conteúdo específico da disciplina aos assuntos que envolvem a cultura africana. Ademais, as propostas de atividades possibilitam a conexão com outras disciplinas, uma vez que a temática dialoga com outras áreas de conhecimento, como Arte, História e Geografia, ampliando a capacidade de aprendizagem por parte dos envolvidos. As etapas foram, portanto, assim divididas:

1ª etapa: Memória e Identidade

Nesta etapa, objetivando investigar o nível de compreensão dos alunos acerca da própria identidade e promover uma reflexão sobre a relação da memória, da história e da construção da identidade, foram selecionados seis textos dos gêneros: tira, poema, crônica, artigo de opinião e música. A proposta implica a leitura colaborativa, com as carteiras organizadas, preferencialmente, em círculo para estimular a participação de todos, ampliando a competência comunicativa. Além dos debates na sessão No fio das palavras, há a proposta de produção de um texto narrativo no qual os alunos e alunas têm a oportunidade de escrever sobre suas próprias memórias e histórias.

2ª etapa: Passaporte para a África

É apresentado, nesta etapa, o livro *Os nove pentes D'África* como proposta de leitura coletiva dos três primeiros capítulos, destacando que a cada etapa são lidos e debatidos mais três capítulos, até a etapa cinco, quando é, então, concluída a leitura da obra. Ainda nessa segunda etapa, os participantes são incentivados a conhecer um mito de criação da Cultura Ijo, no sul da Nigéria, uma

lenda capixaba e de debater e refletir sobre “O perigo de uma história única”, a partir da palestra em vídeo, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie.

3ª etapa: O herói africano – As narrativas de tradição oral

Para o acesso às narrativas de tradição oral africana e o diálogo sobre a importância e o valor simbólico dos mitos, são apresentados cinco mitos selecionados de várias regiões e etnias da África e pouco conhecidos dos alunos. São propostas, também, atividades de pesquisa em grupo e individual, envolvendo disciplinas de outras áreas de conhecimento.

4ª etapa: Eu sou porque pertença

Para o diálogo sobre a ética africana, destacada no livro, presente nas relações sociais de várias etnias, são apresentados vídeos curtos; leitura de lenda; audição de música; estudo sobre o conceito de Irmandade e sua relevância para a manutenção da solidariedade entre a população negra; minibiografia de quatro personalidades africanas, lideranças importantes que se destacaram pela luta contra o preconceito e a discriminação: Nelson Mandela, Desmond Tutu, Steve Biko e Wangari Muta Maathai.

5ª etapa: O sonho da liberdade

Como o livro apresenta um capítulo sobre racismo na escola, é proposta aqui uma reflexão sobre esse tema e suas consequências. Para tanto, os alunos e alunas terão acesso à leitura e discussão de dois cartuns; duas curtas-metragens: *Vista minha pele* e *Preto no branco*; leitura de três textos jornalísticos.

6ª etapa: Na raiz da história

A principal marca do livro *Os nove pentes D'África* são os pentes-garfo, os quais são simbolicamente usados para conectar as tradições do passado com fatos do presente para que os personagens possam construir o futuro. Para a ampliação dessa temática, esta etapa propõe, a partir dos gêneros notícia, reportagem, vídeo e música, um debate sobre a história do pente-garfo e dos penteados para as sociedades africanas e como essa tradição se deu na diáspora.

7ª etapa: Contos de lá, contos de cá

Nesta parte, os participantes são convidados a se voltarem para a história local, para as narrativas de tradição oral da região e para conhecerem histórias de vida de pessoas que se destacaram no Espírito Santo e, mais especificamente, em sua comunidade. Para debater sobre a importância do resgate da história e da memória local, é proposta a exibição do filme *Narradores de Javé*. Há, nesta etapa, a proposta de produção de um livro em formato e-book com as narrativas de tradição oral coletadas pelos alunos em sua comunidade e publicadas na página virtual da escola.

Acrescento que, a cada término de uma etapa, surge a sessão “Aumentando a bagagem”, com dicas de livros infanto-juvenis. Ressalto, ainda, que boa parte das obras selecionados para compor o produto educacional, em seus diversos gêneros, são de artistas, políticos, jornalistas, poetas e romancistas negros e negras. Essa seleção fez-se necessária uma vez que, apesar da excelente qualidade das obras desses autores e autoras, pouco é divulgado e quase nada se encontra nos livros didáticos.

Para esse silenciamento, a filósofa Djamila Ribeiro, traz em seu livro *Pequeno Manual Antirracista*, o termo do sociólogo português Boaventura Sousa Santos, o qual define como “epistemicídio, isto é, o apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos” (RIBEIRO, 2019, p. 61). Um dos objetivos dessa pesquisa é poder ampliar o debate na esfera da educação pública sobre as importantes contribuições de negros e negras para a formação do Brasil, seja na produção cultural, seja no âmbito epistemológico. O contrário disso seria o empobrecimento do debate na construção de conhecimento dos alunos.

A seguir, apresento o resultado da pesquisa, ancorada na avaliação dos professores da área de Códigos e Linguagens e da área de Humanas da Escola Domingos José Martins.

7 COM A PALAVRA, OS PROFESSORES

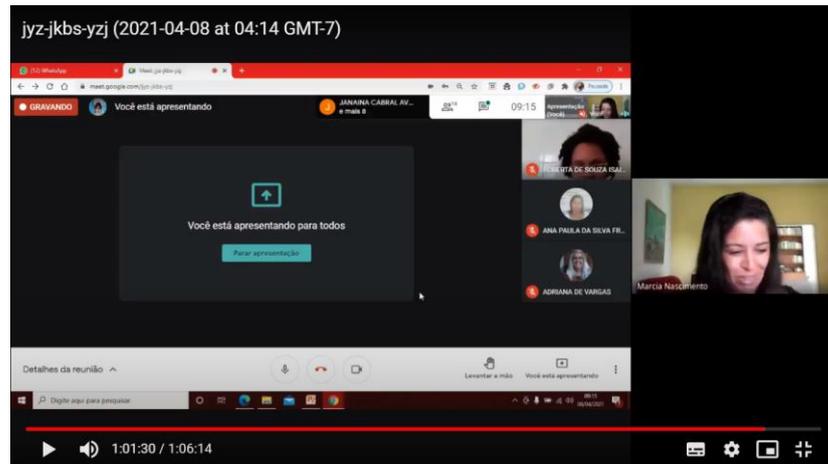
A validação do produto educacional é um importante momento de diálogo e colaboração para a pesquisa qualitativa e observação participante. Os professores da escola acompanharam o caminhar da produção do material, sugeriram assuntos, estimularam o trabalho, colaboraram de alguma forma. É consenso entre os estudiosos que se debruçaram sobre produto educacional no mestrado profissional a necessidade da avaliação dos pares. Leite (2018) destaca que

faz-se necessário verificar a contribuição do produto educacional para a melhoria da prática docente; observar se o produto promove articulação entre o saber acadêmico e os diversos setores da sociedade; e a articulação entre teoria e prática; observando também como estão sendo desenvolvidos e aplicados esses produtos, ou seja, sua inserção social (LEITE, 2018, p. 332).

A elaboração de produto que tenha como objetivo contribuir para atuação na sala de aula precisa, portanto, passar pelo crivo dos sujeitos a quem se dirige o material. Professores e professoras conhecem a realidade da prática docente na educação básica, convivem com as dificuldades e diversidades no ambiente escolar, são, portanto, capazes de avaliar se um material está ou não adequado ou se é ou não significativo para ser colocado em prática.

Diante da relevância da participação dos pares para a composição do produto, organizei uma apresentação do material e convidei os professores da área de Códigos e Linguagens e da área de Humanas, com os quais trabalho, para a exposição e avaliação do produto. A princípio, foi considerado fazer apenas uma apresentação, porém, em conversa com a pedagoga da escola, esta considerou que fosse mais produtivo se fizéssemos uma para cada área. De fato, a possibilidade de participação, de fala e de escuta, seria maior em um grupo menor de professores. Assim, então, foi feito: realizamos uma apresentação no dia 08 e outra no dia 13 de abril de 2021. No primeiro encontro, com a área de Códigos e Linguagens, participaram quatorze professores; no segundo encontro, com a área de Humanas, estavam presentes treze docentes.

Imagem 5 – Webconferência realizada no dia 08-04-2021 para validação do produto



Fonte: Acervo Márcia Helena do Nascimento (abril/2021)

Imagem 6 – Webconferência realizada no dia 13-04-2021 para validação do produto



Fonte: Acervo Márcia Helena do Nascimento (abril/2021)

Optamos por começar apresentando o assunto, a proposta da pesquisa e a motivação para o trabalho. Em seguida, o produto educacional, com pausas, comentários e tempo necessário para a apreciação dos participantes. Terminada a exposição, foi aberto espaço de fala dos colegas. As primeiras manifestações foram de entusiasmo por parte dos professores. A pedagoga foi a primeira a se manifestar, perguntando quando o material completo estaria disponibilizado, uma vez que, segundo ela, não se encontra essa temática, da forma como foi abordada, nos livros didáticos, e foi seguida pela confirmação dos professores e professoras.

Questionei os colegas sobre o material, embasada em cinco componentes sugeridos por pesquisadores no âmbito do mestrado profissional, quais sejam:

atração, compreensão, envolvimento, aceitação e mudança da ação (RUIZ et al., 2014, *apud* LEITE, 2018, p. 334).

No componente 'atração', professores e professoras afirmaram que o produto está bem organizado, dividido em sessões, com cores atrativas e alegres e com ilustrações que contribuem na composição do material; se o conteúdo está compreensível, colegas de ambas as áreas afirmaram que é de fácil entendimento; quanto ao componente 'envolvimento', os docentes declaram que a abordagem temática condiz com o público ao qual se destina, motivando a participação dos destinatários. Já no componente 'aceitação', os colegas declararam que não há nada que desaprove o material, segundo os participantes, a abordagem é pertinente, atual e urgente para um debate em sala de aula. Para o componente 'mudança de ação', é avaliado se o produto estimula uma mudança de postura, se os participantes recomendariam o material. Os participantes reiteraram a necessidade de valorização da cultura e memória africana para reduzir o preconceito e a discriminação. Um dos professores de História destacou a carência de material com a temática das africanidades, principalmente no que se refere à história sobre a presença e contribuição dos afrodescendentes no Sul do Espírito Santo. Ele nos relatou que, em 1998, fez uma pesquisa junto com outros colegas da área sobre a história da comunidade de Graúna que, na época, ainda não era considerada território quilombola.

Além desse necessário e importante momento coletivo de avaliação oral com os pares, elaborei, pela plataforma Google Forms, um pequeno questionário que foi enviado a cada um dos participantes para uma avaliação por escrito e individual. Apresentarei as considerações de alguns participantes, os quais serão identificados apenas por números para concentrarmos no potencial das avaliações. Dos vinte e sete participantes, considerando os dois encontros, vinte enviaram suas respostas; selecionamos quinze delas para análise, em razão das contribuições nos comentários. Excluímos respostas muito parecidas e aquelas muito curtas, que apresentaram, por exemplo, 'sim', 'com certeza' ou 'sim, é muito importante'.

Quadro 3 – Questionário para validação dos pares

1. Você considera a abordagem do tema sobre narrativas de tradição oral e valorização da memória africana pertinentes e adequados aos anos finais do Ensino Fundamental II? Comente.	
Prof. 1	Sim! Muito pertinente, pois é um tema muito atual.
Prof.2	Sim, para o fundamental e também o médio
Prof.3	Com toda certeza, uma vez que faz parte da nossa história, da raiz de nossas tradições e cultura.
Prof.4	Sim, uma vez que faz parte de nossa identidade
Prof.5	Sim, todos nós precisamos discutir esse assunto, para entendermos as origens de comportamentos como o racismo e a injúria racial, por exemplo.
Prof.6	Sim! Pois o tema é bem pertinente tendo em si um contexto histórico riquíssimo.
Prof.7	Sim, porque o aluno terá maturidade para compreender, comparar e apropriar-se das ideias das narrativas.
Prof.8	Sim, pois repensa costumes/ hábitos depreciativos com relação a convivência entre indivíduos
Prof. 9	Sim, pelo fato de os alunos já se encontrarem mais maduros se torna mais interessante de ser trabalhado.
Prof. 10	Sim. Considero a abordagem do tema pertinente e adequado não somente aos anos finais do Ens. Fundamental II; como também, aos outros níveis de Ensino.
Prof. 11	Sim. O tema cultura afro-brasileira deve ser sempre prioridade nos debates escolares.
2. A estratégia de trabalhar com a leitura coletiva e colaborativa de um livro na sala de aula pode ser considerado um mecanismo adequado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II? Comente.	
Prof. 4	Sim, pois através da leitura coletiva, o aluno tem uma melhor compreensão do tema, podendo debater e tirar dúvidas de uma forma mais eficaz.
Prof. 5	É de suma importância, uma vez que além de se trabalhar conceitos, linguagem permite também se reconhecer como brasileiro.
Prof. 6	Sim, é considerada uma forma de aproximação do aluno com a leitura.
Prof. 7	Sim! O trabalho em grupo fortalece o aprendizado.
Prof. 8	Sim. Trabalhar tertúlia é um excelente método de incentivo à leitura aliado a diálogos sobre possíveis interpretações do mesmo texto.
Prof. 9	Sim pois abre novas perspectivas de raciocínio
Prof. 10	Com certeza, acredito ser possível, despertar nos alunos o interesse pela leitura a

	partir do auxílio do professor e dos colegas em sala.
Prof. 14	Com certeza. Diria, também, no Ens. Fundamental I, onde tive o prazer de trabalhar no 2o.ano, um livro de uma das autoras citadas no caderno pedagógico, Wangari Muta Maathai.
Prof. 15	Sim. Leitura coletiva e colaborativa como rodas de leituras aprofundam o crescimento intelectual e emocional do aluno.
3. A proposta de trabalhar os temas transversais contidos no livro, de forma interdisciplinar, está adequada e pertinente aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II? Comente.	
Prof. 4	Através da Interdisciplinaridade o aluno consegue refletir e aprender um tema de vários ângulos, seja, iconograficamente ou atualmente, compreendendo melhor o mundo a sua volta.
Prof. 5	Sim, pois faz parte de nossa cultura, vivências
Prof. 6	Sim, esse conteúdo, além de trabalhar os temas transversais, tange em questões super atuais na sociedade.
Prof. 7	Sim! Abrange uma grande quantidade de conteúdos pertinentes.
Prof. 8	Sim, pois isso amplia o universo acadêmico do aluno.
Prof. 9	Sim, pois os alunos devem pensar de forma multidirecional
Prof. 10	Está e é necessária, os projetos precisam integrar as disciplinas para melhor desenvolvimento do saber científico.
Prof. 11	Completamente é de suma importância
Prof. 14	Sim. Trabalhar com temas transversais, de forma interdisciplinar, através de um livro bem escolhido, e com atividades bem dosadas para a série/ano, é a oportunidade que o professor tem de ampliar o conhecimento do aluno, e lidar com desafios que surgem no decorrer da construção desse conhecimento.
Prof. 15	Sim. O tema engloba diversas disciplinas que por sua vez contribuem para o crescimento do debate.
4. Você considera pertinente um trabalho que envolva a história e cultura africana ao longo do ano letivo? Comente.	
Prof. 2	Sim, está na legislação
Prof. 3	Sim. Algumas questões como as cotas, seriam melhor esclarecidos para não ter que acontecer certas resistências numa só determinada data.
Prof. 4	Sim, pois é parte da nossa cultura.
Prof. 5	Certamente, posto que é urgente e necessário conhecer a nossa história
Prof. 6	Com certeza, conhecer nossas origens nos faz entender nossa sociedade atual, bem como os problemas sociais contidos nela.

Prof. 7	Sim! Pois é a história de um povo que vive aqui.
Prof. 8	Sim! Porque faz parte das nossas raízes! Precisamos valorizar mais nossa cultura.
Prof. 9	Sim, pois a construção de conhecimentos e absorção deve ser constante
Prof. 10	Sim, é muito pertinente, quando desenvolvemos na escola o projeto Consciência Negra, falta material de referência a ser trabalhado com os discentes. E esse material, interdisciplinar, oportuniza aos professores os recursos necessários ao longo do ano letivo culminando na data de 20 de novembro, o que fecha os trabalhos de forma excelente.
Prof. 14	Sim, pois a cultura africana é um dos fios da rede que formou e forma a nossa cultura; assim como a cultura indígena e europeia.
Prof. 15	Sim. O Brasil é um país com grande número de afrodescendentes e o último país a abolir a escravidão, o que torna o tema ainda um tabu. Sendo assim ele precisa ser provocado todos os dias.
5. Você aplicaria ou indicaria o presente material?	
Prof. 4	Com certeza, esse material é muito rico em informações, temas transversais, vídeos, viveres, é dinâmico. Tem uma linguagem variada e de fácil aprendizado
Prof. 5	Certamente, uma vez que é um material de pesquisa riquíssimos, fruto de uma pesquisa séria e intensa
Prof. 6	Sim, e já aplico de forma direta em debates em sala de aula, também indiretamente, fomentando o respeito e a igualdade entre todos os atores durante a aula.
Prof. 8	Assim que o material estiver disponível.
Prof. 14	Sim. Principalmente a História da Wangari Maathai, a qual me impressionou, não só a mim, mas também quando trabalhei com crianças do Fundamental I, com sua atitude que evidenciou a opressão política, de forma nacional e internacional, pela sua luta por um desenvolvimento sustentável. Ela viu uma grande oportunidade diante de uma necessidade, de uma escassez. Sua coragem encorajou outros e transformou o meio.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (abril/2021)

A leitura das respostas enviadas confirma a validação do produto, uma vez que todos os professores apresentaram considerações favoráveis em relação ao tema em si e a possibilidade de mudança de postura, no cenário social, a partir da inclusão dessa temática na sala de aula. Sobre isso, destaco algumas respostas, em relação à pergunta de número 1, acerca do tema: P3: *Com toda certeza, uma vez que faz parte da nossa história, da raiz de nossas tradições e cultura.* P5: *Sim, todos nós precisamos discutir esse assunto, para entendermos as origens de comportamentos como o racismo e a injúria racial, por exemplo.* P8: *Sim, pois*

repensa costumes/hábitos depreciativos com relação a convivência entre indivíduos.

Uma grande preocupação nossa, ao finalizarmos o caderno pedagógico, foi em relação à extensão do material e o tamanho dos textos. Ressaltei, na introdução desta pesquisa e na apresentação do produto pedagógico que uma das minhas inquietações sempre foi o fato de a temática da História e Cultura afro-brasileira e africana só surgir no mês de novembro na sala de aula e, geralmente, apenas trabalhada na disciplina de História, desconsiderando a relevância da abordagem em outras áreas de conhecimento. Diante disso, elaborei a pergunta de número 4 com o objetivo de verificar a aceitação da proposta, haja vista que a maioria dos professores ministra outras disciplinas. As respostas surpreenderam-me positivamente, pois os professores e professoras manifestaram-se favoráveis à proposta, e destaco algumas de suas considerações: P6: *Com certeza, conhecer nossas origens nos faz entender nossa sociedade atual, bem como os problemas sociais contidos nela.* P10: *Sim, é muito pertinente, quando desenvolvemos na escola o projeto Consciência Negra, falta material de referência a ser trabalhado com os discentes. E esse material, interdisciplinar, oportuniza aos professores os recursos necessários ao longo do ano letivo culminando na data de 20 de novembro, o que fecha os trabalhos de forma excelente.* P15: *Sim. O Brasil é um país com grande número de afrodescendentes e o último país a abolir a escravidão, o que torna o tema ainda um tabu. Sendo assim ele precisa ser provocado todos os dias.*

De acordo com as avaliações dos professores e professoras participantes, considero que o produto apresenta potencial para contribuir com a prática docente, promovendo uma interação entre o saber científico e outros espaços não formais de conhecimento. Os participantes foram unânimes em declarar a escassez de material e o silenciamento dos livros didáticos quando o tema é africanidades. Essas considerações me levam a inferir sobre a necessidade de produção de conteúdo que traga para a sala de aula a possibilidade de um trabalho que provoque, de forma interdisciplinar, debates e reflexões acerca das culturas, histórias e memórias africanas e afro-brasileiras e suas contribuições para a constituição cultural do Brasil em todas as suas formas de manifestação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de tentativa de destruição de histórias e memórias, de experiências e saberes, não há como o(a) professor(a), enquanto mediador(a) de conhecimentos, isentar-se de promover, no espaço da sala de aula, momentos de leituras, estudos, pesquisa e debates que conduzam a reflexões e posicionamentos em relação ao que ocorre dentro e fora dos muros da escola.

Esta pesquisa buscou refletir sobre as contribuições do conhecimento das narrativas de tradição oral de matriz africana no espaço formal de ensino. As rodas de contação de histórias são trocas de saberes, são práticas ressignificadas no espaço da sala de aula e ampliam as possibilidades de vivências e experiências. Os conteúdos e atividades selecionados para o produto educacional objetivaram estimular um debate acerca da necessidade de desconstrução dos estereótipos referentes à história da África e do povo negro, promovendo uma reflexão sobre “o perigo de uma história única” e os mecanismos de manipulação da memória como forma de poder (ADICHIE, 2009, p. 8).

Se buscamos discutir e implementar novos projetos para uma educação verdadeiramente inclusiva e crítica, os debates precisam passar pela interlocução com outros contextos de produção do saber. A prática pedagógica, no processo de construção do conhecimento, precisa dialogar com as tradições orais e a memória cultural de povos e da comunidade em que esteja inserida a escola. Essa guinada na maneira de reconhecer a importância desses saberes e fazeres tradicionais, em especial relacionados aos afro-brasileiros e afro-brasileiras, pode contribuir para o fortalecimento da imagem positiva da população negra e para a redução do preconceito e da discriminação.

O contexto de pandemia, vivenciado a partir de 2020, forçou-nos a uma mudança brusca na rotina de trabalho e estudo, e alterou a rota do cronograma das atividades na aplicação do produto em situação real de ensino. De uma hora para outra, estávamos trabalhando de casa (e muito): aprendendo a lidar com tecnologias com as quais não estávamos acostumados ou nem conhecíamos; preparando aulas a serem aplicadas, de forma remota, a alunos que não possuem essas tecnologias – mais um desafio para professores, professoras e

poder público do país. Aprendemos e reaprendemos todos os dias. Este é, sem dúvida, um importante momento para discutirmos os rumos da educação e suas esferas de aprendizagem e de ensino, com novas vivência e experimentações nesse universo digital.

Apesar disso, os estudos caminharam, e o diálogo com os colegas participantes ocorreu para que pudéssemos refletir sobre a temática da pesquisa e, a partir desses momentos de conversa, ainda que virtuais, pudéssemos construir um produto educacional com a proposta de instigar o debate, por meio de leituras coletivas e colaborativas em rodas na sala de aula, desenvolvendo um processo de compreensão sobre as diversas formas de cultura, seus espaços de produção e sua relação com o indivíduo.

Encontrar conteúdos que abordem as narrativas de tradição oral de matriz africana foi um desafio, pois pouco se produziu academicamente nessa área. Isso me levou a considerar a importância da abordagem desta pesquisa e a necessidade de produção de mais trabalhos sobre esse assunto. Começamos por questionar sobre o porquê de não sabermos quase nada sobre o continente africano (que muitos alunos ainda acham que é país). Por que não nos contaram, na escola, sobre histórias da África; seus contos de fada, com princesas negras; suas lendas; seus mitos? Por que não conhecemos suas etnias, suas riquezas, seus pesquisadores, suas tecnologias? A quem interessa o apagamento de uma história tão arraigada à História do Brasil?

Não por acaso, foi preciso um arcabouço legal, por meio de lutas de movimentos sociais, para garantir a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, a partir da Lei 10.0639/03. Não cabe mais a omissão, a negação ou qualquer outra forma de silenciamento das contribuições da população negra, desde a diáspora africana. É preciso buscar os conhecimentos que estão nas comunidades quilombolas e experienciar seus saberes, suas formas de resistência para manutenção de sua cultura (que é nossa) mesmo diante de tantas adversidades. É preciso conhecer e estudar autores, autoras, artistas negros; levar a leitura de suas obras para a sala de aula. É fundamental que o aluno e aluna negros se vejam representados de maneira

positiva nas variadas formas de expressão – essa é uma das práticas que a filósofa Djamila Ribeiro chama de prática antirracista.

Durante a pesquisa, busquei desenrolar os fios que tecem as memórias e histórias dos mestres do saber, os atores sociais – os *griots* –, a partir de suas origens e relevância para manter as culturas de tradição oral ainda presentes nas comunidades quilombolas. Ao elaborar o produto educacional, levei em conta o aporte teórico que norteou a pesquisa; as considerações dos colegas sobre a temática e carência de material para prática docente; e a minha própria inquietação em perceber a discrepância na abordagem de conteúdos na sala de aula, priorizando uma visão eurocêntrica de conhecimento e produção cultural.

Nessa perspectiva, acredito que o material produzido possa contribuir para a elaboração do trabalho do professor e professora da Educação Básica e incentivar a prática da roda de contação de história, promovendo reflexão acerca da importância da memória, das culturas para a constituição das nossas identidades e do sentido de pertencimento. Contar e ouvir histórias é compartilhar vivências, construindo, a partir dos conflitos e desenlaces do enredo, relações entre o passado e o presente, ressignificando a compreensão que temos do mundo e de nós mesmos.

Ao cabo desta pesquisa, tenho a clareza da necessidade de continuação dos estudos sobre o tema que me trouxe até aqui, sobre o reconhecimento da memória enquanto forma de resistência para a existência. Há, ainda, muitos fios a serem desenrolados até que possamos ver representadas em todas as esferas de poder, em todas as manifestações culturais as faces da diversidade que formam a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

A INVENÇÃO do e-book. Grupo Educação, Publicado em 26 de novembro de 2014. Disponível em <<https://bloga.grupoa.com.br/a-invencao-do-ebook/>> Acesso em 01 de março 2020.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução Ana Maria Valente. 3ª ed. Lisboa – Portugal. Fundação Calouste Gulbenkian – Serviços de Educação e Bolsas, 2008. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179798/mod_resource/content/1/PO%C3%89TICA%20DE%20ARIST%C3%93TELES.pdf> Acesso em 02 set 2019.

BARROS, José D' Assunção. **Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: Considerações sobre o Círculo Hermenêutico**. Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 9, ano IX, nº1, 2012. Disponível em <https://www.revistafenix.pro.br/PDF28/Artigo_9_Jose_D_Assuncao_Barros.pdf> Acesso em 02 set. 2019.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução de Rita Buongermino e Pedro de Souza. 3ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

BARTHES, Roland. **Aula**. 14ª ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2018. Disponível em <<http://lacanempdf.blogspot.com/2018/12/livros-de-roland-barthes-em-pdf.html>> Acesso em 10 out. 2019.

BENJAMIN, Walter. **Conto e cura**. In: Obras escolhidas II. Rua de mão única. Tradução Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **O narrador**. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

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

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari, Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradutores Maria João Alves, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto - Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: **Lembranças de Velhos**. 18 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: brasiliense, 1984.

BRASIL. **Conselho Nacional de educação**. Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf> Acesso em 14 jan. 2020.

BRASIL. **Fundação Cultural Palmares**. Certificação Quilombola – Portaria nº98 de 26/11/2007. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551> Acesso em 10 out 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras** - Publicado em 19 abril 2013. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profletras>> Acesso em 24 março 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Documento de Área 2013. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Ensino_doc_area_e_comiss%C3%A3o_block.pdf> Acesso em 24 março 2019

BRASIL. **Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES**. Considerações sobre classificação de produção técnica - 2016. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/documentos/Classifica%C3%A7%C3%A3o_da_Produ%C3%A7%C3%A3o_T%C3%A9cnica_2017/46_ENSI_class_prod_tecn_jan2017.pdf> Acesso em 08 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Lei Federal 10.639 de 09 de Janeiro de 2003**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 14 jan. 2020.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Tradução Carlos Felipe Moisés. 32ª ed - São Paulo: Palas Athena, 2017.

_____. **O herói de mil faces**. Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2007.

_____. **As transformações do mito através do tempo**. Tradução Heloysa de Lima Dantas. 2ª ed. - São Paulo: Cultrix, 2015.

CARDOSO, Fabiana Moreira. **Letramento Literário: práticas envolventes nos mitos e lenda**. 2019. 234 f. Dissertação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Mestrado Profissional - PROFLETRAS. Uberaba, 2019.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 14ª Ed. Salvador, BA: LDM, 2018.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Geografia dos mitos brasileiros**. 3ª – São Paulo: Global, 2002.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2ª ed - São Paulo: Ed. Global, 2006.

CHAGAS, Pedro Dolabela. **A origem da narrativa e teoria do romance**. In: Revista de literatura e linguística - Eutomia, Recife, 12 (1): 64-79, Jul./Dez. 2013. Disponível em < file:///C:/Users/pc/Downloads/406-1058-1-PB.pdf> Acesso em 04 set. 2019.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática**. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n3/1516-7313-ciedu-22-03-0789.pdf>> Acesso em 13 fev. 2020.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Tradução Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2016. Coleção Debates, 52 - dirigida por J. Guinsburg.

FISCHER, T. **Mestrado profissional como prática acadêmica**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 2, n. 4, 11. Disponível em <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/74>> Acesso em 20 out. 2019.

FORD, Clyde W. **O herói com rosto africano: Mitos da África**. Tradução Carlos Mendes Rosa. São Paulo: Summus, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **A importância do ato de ler: artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

_____. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Ed Perspectiva, 2013.

GERALDI, Wanderley João. **Culturas orais em sociedades letradas**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.21, nº.73, Dez. 2000. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4209.pdf>> Acesso em 03 mar. 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Método de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIKOVATE, Moysés. **A origem das lendas**. In: **Revista Nacional de Educação**. [data desconhecida]. Disponível em <http://www.museunacional.ufrj.br/obrasraras/o/Rev_Nac_Edu_08/11-

GIKOVATE,%20Moys%C3%A9s.%20A%20origem%20das%20Lendas..pdf>
Acesso em 03 mar. 2020.

GINZBURG, Jaime. **Notas sobre elementos de teoria da narrativa**. In: Esse rio sem fim - Ensaios sobre Literatura e suas fronteiras. Organizado por Rildo Cosson. Pelotas: UFPEL, 2000, p 113-136.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 12. ed., 2. reimp. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HAMPÂTÉ BÂ. Amadou. **Tradição oral viva**. In: História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

KI-ZERBO. Joseph. História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

LARA, Bernadete Florentina de. **Narrativas e memórias, reconstituindo Peresópolis-MT**. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea) - Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Comunicação e Artes, Cuiabá, 2018.

LEÔNCIO, Teresa Paula de Carvalho. **Comunidade de leitores de textos literários e não literários: identidade, cultura e memória**. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão, et al – 7ª Ed – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. **Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos**. Ata Vol 1 – 7º Congresso de Ibero-Americano de Investigação Qualitativa em Educação – CIAIQ –2018, p. 330-339. Disponível em < <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>> Acesso em 12 mar . 2021.

LEVI-STRAUSS, Claude. **A eficácia simbólica**. In: Antropologia Estrutural. Tradução de Chaim Samuel Katz e Eginardo Pires. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1985.

LIMA, Heloísa Pires; HERNANDES, Leila Leite. **Toques do Griô: Memórias sobre contadores de histórias africanos**. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

LOPES, Reinaldo José. **A origem das histórias. Caderno Ilustríssima**. Folha Digital, 08 de set. de 2013. Disponível em<<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2013/09/1337629-a-origem-das-historias.shtml>> Acesso em 09 jan. 2020.

LUZ, Natália. **A origem da palavra griot. Por dentro da África**, publicado em 05 jun. 2013. Caderno Cultura. Disponível em <<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/somos-mediadores-da-sociedade-e-utilizamos-a-palavra-como-o-principal-instrumento-diz-griot>> Acesso em 02 mar. 2020

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5ª Ed. - São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Iara Ferreira de Melo. **Releitura de contos de fadas: a retextualização como prática de produção textual**. 2016. 123f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016.

MÁXIMO Luciana. **Usina Paineiras: mais de um século de história**. Espírito Santo Notícias, de 04 jul 2015. Disponível em <<https://www.espiritosantonoticias.com.br/usina-paineiras-mais-de-um-seculo0-de-historia/>> Acesso em 01 março 2020

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Josilda Borges. **A intertextualidade, o gênero lenda e a produção de texto no ensino fundamental**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2015.

NOGUEIRA, Paulo. **O homem que inventou o e-Book. Diário do Centro do Mundo** - DCM. Publicado em 24 de fevereiro de 2014. Disponível em <<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/a-morte-do-homem-que-inventou-o-ebook/>> Acesso em 01 de março de 2020.

NOVAES, Maria Stella de. **Lendas capixabas**. São Paulo: FTD, 1968.

OLIVEIRA, Flávia da Silva Pereira Albuquerque. **Análise de uma narrativa tipicamente laboviana e do processo de construção de identidade da narradora**. PUC, 2013. Disponível em <http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a35.pdf> Acesso em 25 maio 2020

PEREIRA Neto, Antonio da Silva. **Memória e oralidade em Santo Maria de Jetibá: Uma proposta intercultural para a escrita de memórias literárias**. 2018. 149f. Dissertação Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras - Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

PISCITELLI, Adriana *et al.* **Tradição oral, memória e gênero: um comentário metodológico**. Cadernos Pagu, 2005. Disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/119799>> Acesso em 18 março 2018.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do conto maravilhoso**. Forense Universitária. Ed. CopyMarket, 2001. Disponível em <<http://docplayer.com.br/21223301-Morfologia-do-conto-maravilhoso-vladimir-i-propp-forense-universitaria.html>> Acesso em 10 jan. 2020.

PUCHNER, Martin. **O mundo da escrita: Como a literatura transformou a civilização**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Francisco Aurélio. **A literatura do Espírito Santo: uma marginalidade periférica**. Vitória, ES: Nemar, 1996.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa** – Vol. I. A intriga e a narrativa histórica. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François, et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SALOM, Júlio Souto. **Quando chega o griô: conversas sobre a linguagem e o tempo com mestres afro-brasileiros**. 2019. 305f. Tese Programa de Pós-graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

SANTIAGO, Izabella Costa. **Refazer o caminho da história local: uma possibilidade de ensino a partir da parceria “escola e comunidade”**. 2018. 207f. Dissertação Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa. **História oral na sala de aula**. – 1ª ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Práticas Docentes).

SEVCENKO, Nicolau. **No princípio era o ritmo: as raízes xamânicas da narrativa**. In: **Narrativa: ficção e história**. Organizado por Dirce Côrtes Riedel. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

SILVA, Alex Bruno da. **Espaço, memória e identidade em Dois irmãos, de Milton Hatoum**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Benjamin. **O Frade e a Freira** In: Revista digital Capixaba da Gema, 2017. Disponível em <<https://www.capixabadagama.com.br/vale-a-pena-conhecer-o-frade-e-a-freira-e-sua-lenda-amor-impossivel/>> Acesso em 02 Dez 2019.

SILVA, Francisca Waldenira Barbosa. **Ensino de leitura e produção de textos no ensino fundamental: processos de retextualização de lendas**. 2015. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/NAT) - Centro de

Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Graciela Brandão. **A construção da identidade escolar quilombola da EEEF “Graúna”**. Curso de Ciências da Educação, Universidad Columbia del Paraguay, 2020.

SILVA, Maria Madalena Martins da. **A lembrança como linguagem: intercruzando sonhos, memórias e histórias na narrativa dos velhos**. 2017. 136f. Dissertação - Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2017.

SILVA, Valdir Moreira da. **Veredas da lembrança no Vale do Açu**. 2018. 202f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

TAVEIRA, Vitor. **Projeto monitora COVID 19 nos quilombos do Espírito Santo**. Publicado em 01-06-2020. Disponível em <<https://www.seculodiario.com.br/saude/grupo-monitora-contagios-de-covid-19-nos-quilombos-do-espírito-santo>> Acesso em 13 fev. 2021.

TERMO **Griô: conceito, história, tradição e reinvenção**. Associação Grãos de Luz e Griô. Disponível em <<http://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/o-que-e-grio/>> Acesso em 02 de março de 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1986 Disponível em <<https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>> Acesso 15 jan. 2020.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2013 - Col. Debates, 14/ dirigida por J. Guinsburg

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez.2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Acesso em 20 fev. 2020.

VALLETTA, Débora. **E-book no Ensino de Tecnologia Educacional: uma investigação sobre o uso de Apps na produção escrita**. Revista Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 278-292, jul.-dez. 2015. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/20887/13508>> Acesso em 02 fev. 2020.

VIEIRA, André Guirland. **Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001, 14(3), p. 599-608. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7845.pdf>> Acesso em 02 fev 2020.

VIEIRA, Valdinei Pedro Sales. **Narrativas orais do Alto Jequitinhonha: uma proposta de análise tópica em contos populares do Serro – MG**. 2018. 115 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos – São Paulo: Boitempo, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura e o ensino de literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

_____. **Sociedade e Democratização da Leitura**. IN BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). Estado de Leitura. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
 “Domingos José Martins”
 Escola Cidadã, Polivalente Sempre!

E.E.F.M. DOMINGOS JOSE MARTINS
 Resolução de Renovação de Credenciamento
 Resolução: CEE-ES Nº 5.549/2020
 Entidade Mantenedora
 Governo do Estado do Espírito Santo
 Av. Simão Soares, S/Nº - Tel (28) 3532-3585
 Barra do Itapemirim - Marataízes
 Espírito Santo - CEP. 29.345-000

Carta de Autorização

Eu, Heloísa Valli Bitencourt, diretora da EEEFM Domingos José Martins, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada: As narrativas de tradição oral na sala de aula: na tecitura da memória e ensino, sob responsabilidade da pesquisadora Márcia Helena do Nascimento. Para isto, serão disponibilizados à pesquisadora o uso do espaço físico e o Projeto Político Pedagógico – PPP para estudo.

Marataízes/ES, 06 de fevereiro de 2020.

Heloísa Valli Bitencourt

Diretora

Aut. Port. 376 - S

Avenida Simão Soares, S/N, Barra do Itapemirim, Marataízes – ES
 E-mail: escoladomingosjose@sedu.es.gov.br Tel: (28) 3532 - 3585

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o(a) Sr. (a) para participar da pesquisa “As narrativas orais na sala de aula: na tecitura da memória e ensino” - do Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras, do Instituto Federal do Espírito Santo, do campus Vitória, sob a responsabilidade da pesquisadora Márcia Helena do Nascimento. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, oficinas literárias e/ou participação em grupo de estudo sobre o tema. Se o Sr. (a) aceitar participar estará contribuindo com a elaboração de um material educativo que tem como objetivo proporcionar práticas de leitura e escrita literárias e contribuir para a construção e a valorização da identidade e da memória cultural no Ensino Fundamental II, por meio da retextualização de narrativas de tradição oral e produção de livro no formato digital e físico. Após a finalização do material ele será apresentado a outros alunos e professores do IFES - Campus Vitória.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será preservada, sendo mantida em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora na Diretoria de Ensino IFES - Campus Vitória, pelo telefone (27) 3331-2247.

Consentimento Pós-Informação

Eu _____, fui informado sobre o que a pesquisadora pretende fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, concordo em participar do projeto, sabendo que não haverá nenhuma remuneração e que posso deixar de colaborar quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Vitória, ____ de _____ de 2020

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora