

**Vinícius Souza de Azevedo**

**A aprendizagem significativa e a narração de histórias tradicionais:  
experiências estéticas em escolas públicas na favela da Maré.**

**ECA / USP**

**2011**

**Vinícius Souza de Azevedo**

**A aprendizagem significativa e a narração de estórias tradicionais:  
experiências estéticas em escolas públicas na favela da Maré.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Área de Concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte, Linha de Pesquisa Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Stela Barcelos Machado

**São Paulo**

**2011**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Catálogo na publicação**  
**Serviço de Biblioteca e Documentação**  
**Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo**

Azevedo, Vinícius Souza de

A aprendizagem significativa e as estórias tradicionais : experiências estéticas na favela da Maré / Vinícius Souza de Azevedo – São Paulo : V.S. de Azevedo, 2011.

190 p. : il. + 1 CD

Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Stela Barcelos Machado

1. Estórias tradicionais 2. Arte 3. Educação 4. Arte de contar estórias 5. Experiência estética 6. Sistemas complexos I. Machado, Regina Stela Barcelos II. Título

CDD 21.ed. – 709

Azevedo, Vinícius. *A aprendizagem significativa e a narração de estórias tradicionais: experiências estéticas na favela da Maré*; orientação Regina Stela Barcelos Machado. 2011. 190 pp. 1 CD. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo 2011.

**Aprovada em:** \_\_\_\_\_

**Banca**

**Prof. Dr.:** \_\_\_\_\_

**Instituição:** \_\_\_\_\_ **Ass:** \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho aos professores das escolas municipais da Maré, em sua luta diária para educar os filhos das classes populares desse país.

Dedico este trabalho a todos os trabalhadores da REDES da Maré, principalmente àqueles do Programa Criança Petrobras na Maré, em seu ideal de construir novos horizontes possíveis para a comunidade.

Dedico este trabalho aos narradores de estórias, que possibilitam o encontro entre as pessoas e o (re)conhecimento do valor da história de cada um.

### **Agradecimentos**

À Regina Machado, que mostrou direções, sem determinar caminhos e, para além do certo e do errado, estimulou reflexões para que eu pudesse decidir percursos, vivificando o sentido da palavra orientação.

A meus pais e à minha irmã, por seu apoio incondicional aos meus projetos.

À minhas tias Nilce e Déa, pelo apoio mais que moral. Sem sua ajuda não seria possível realizar esta empreitada.

À Eblin Farage, Luis Vicente Barros e Marcela Carvalho, que me mostraram a possibilidade e a necessidade de fazer este trabalho.

A Itaercio Rocha, sempre presente, sempre crítico, sempre companheiro.



Azevedo, Vinícius. *A aprendizagem significativa e a narração de estórias tradicionais: experiências estéticas na favela da Maré*; orientação Regina Stela Barcelos Machado. 2011. 190 pp. 1 CD. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo 2011.

### **Resumo:**

Este estudo propõe uma investigação sobre a importância e a necessidade da presença de um narrador de estórias tradicionais no cotidiano escolar, através da apresentação de um relato de experiência, desenvolvida em duas escolas públicas na favela da Maré, no Rio de Janeiro, em 2007.

A partir de uma abordagem teórica e estética, a pesquisa trata das estórias tradicionais como obras de arte de tempos muito antigos, que podem redimensionar o desejo e o autoconhecimento de alunos e professores, promovendo situações no cotidiano escolar que propiciam a aprendizagem significativa.

A utilização de uma visão sistêmica, em que os diversos elementos de estudo formam um sistema de sistemas, foi a base da construção do trabalho de observação e reflexão sobre as experiências empreendidas e os diversos conceitos articulados a elas, propiciando um olhar cíclico, circular, onde cada elemento é pensado em si e em relação aos outros sistemas.

Esses elementos, além das estórias, são o narrador, as escolas, os professores, os alunos, a sala de aula e a Maré. Outros elementos que entram na construção do trabalho são o próprio conceito de aprendizagem significativa, a caracterização das estórias tradicionais e de experiência estética, este último, um conceito fundamental para o entendimento e proposição do trabalho com arte, dentro ou fora da escola.

**Palavras-Chaves:** Estórias tradicionais, Arte, Educação, Escolas, Arte de contar estórias, Experiência estética, Aprendizagem Significativa, Sistemas complexos.

### **Abstract:**

This study aims to investigate the importance and necessity of a narrator in traditional stories in the school routine. It is going to be presented reports of real experiences developed in two public schools located in Favela da Maré, Rio de Janeiro.

From the theoretical and aesthetic approach, the research relates traditional stories, such as works of art dated from ancient times which may draw the wish and self knowing of students and teachers, promoting daily school experiences that provide a significant learning.

The use of a systemic vision in which the different elements of studies form a system of systems was the base of construction of the observation and reflection work of the undertaken experiences and the distinct concepts articulated to it, providing a cyclical look, where each element is interpreted related to the others.

These elements, beyond the stories, are the narrator, the schools, the teachers, the classrooms and Favela da Maré itself. Other elements present in quest are the concept of significantly learning, the characterization of traditional stories and experience aesthetics, the latter, a key concept for understanding and proposition of working with art, inside or outside the school.

**Key words:** Traditional Stories, Art, Education, Schools, Art of telling stories, Aesthetic Experiences, Complex Systems.

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO - O QUE TOCA? ONDE FICA A TOCA? .....</b>	<b>13</b>
A história da pesquisa .....	16
<b>CAPÍTULO I - A HISTÓRIA: COMO O SOL PASSOU A BRILHAR NO MUNDO .....</b>	<b>34</b>
1 – O lugar: As escolas e a Maré – a “minha” escola .....	45
<i>O jogo dos olhos</i> .....	58
2 – As personagens: eu e eles – um caso para contar .....	66
<b>CAPÍTULO II - ENSINAR, APRENDER, CONTAR E OUVIR: A ORIGEM DAS ESTRELAS .....</b>	<b>81</b>
1 - Ensinos e aprendizados com as estórias e sobre elas: a complexidade.....	86
<i>O filho mudo do fazendeiro</i> .....	98
2 – Encontros entre sujeito, desejo e conhecimento: a aprendizagem significativa .....	108
3 - Estórias tradicionais e a apreciação estética: mergulhos no grande caldo de tempos imemoriais .....	112
<b>CAPÍTULO III - EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: A AVENTURA DE CHU .....</b>	<b>119</b>
1 – Vivência de outros tempos na experiência .....	124
2 – Bordando o cotidiano da sala de aula .....	132
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - O NARRADOR DE ESTÓRIAS NA ESCOLA: O COMPRADOR DE SONHOS.....</b>	<b>142</b>
A contra-mola que resiste.....	147
<b>APÊNDICE A – SOBRE A ESPIRAL .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO C .....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO D .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO E .....</b>	<b>164</b>

<b>ANEXO F.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO G.....</b>	<b>172</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>182</b>

#### **Sumário do CD:**

Entrevista 1 – Profa. Alexandra em maio de 2010

Entrevista 2 – Narradora Juliana em maio de 2010

Entrevista 3 – Profa. Alexandra em novembro de 2010, 1ª parte

Entrevista 4 – Profa. Alexandra em novembro de 2010, 2ª parte

Entrevista 5 – Narradora Juliana em fevereiro de 2011, 1ª parte

Entrevista 6 – Narradora Juliana em fevereiro de 2011, 2ª parte

### Sumário das Ilustrações

Figura 1 - A sala de aula.....	17
Figura 2 - Esboço da sala de aula com porta e janela.....	18
Figura 3 - Sala de aula com porta e janela.....	18
Figura 4 - Esboço "Floresta".....	20
Figura 5 - "Floresta".....	20
Figura 6 - Esboço "Espiral do Narrador".....	22
Figura 7 - "Espiral do Narrador".....	22
Figura 8 - "Bordado Espiral".....	23
Figura 9 - Detalhe "Bordado Espiral".....	24
Figura 10 - Trem da pesquisa.....	25
Figura 11 - Mapa e trem da pesquisa.....	27
Figura 12 - Mapa e trem da pesquisa - segunda versão.....	27
Figura 13 - Experimentações sobre o mapa e o trem.....	28
Figura 14 - Articulações plásticas do mapa e trem.....	29
Figura 15 - Diagrama síntese.....	30
Figura 16 - Diagrama em 3D.....	33
Figura 17 - Passaportes feitos pelos alunos.....	75
Figura 18 – Anel tetralógico.....	91
Figure 19 - Anel tetralógico da pergunta-chave.....	93
Figura 20 – Relações complexas entre ensinar-aprender-contar-ouvir.....	95
Figura 21 – Desenhos das bonecas dos alunos.....	134
Figura 22 – Desenhos dos alunos sobre a sorte.....	136
Figura 23 – Desenho da sorte, capa e interior.....	136
Figura 24 – O menino e a flauta.....	137
Figura 25 – Ilustração da estória “A Borboleta que gostava de Mel”.....	138
Figura 26 – Foto de escada espiralada.....	153

## **Introdução**

**O que toca? Onde fica a toca?**

## **A história da pesquisa**

*“Se alguém pergunta o porquê do se fazer*

*Responde-se o porquê do perguntar*

*O tecer não tem um porquê*

*Enquanto ato de entrelaçar*

*O entrelaçar significa.”*

*(José Eduardo Gramani. IN: MUNDARÉU, 2004)*

Em 2007, trabalhando em um projeto de apoio a escolas municipais na favela da Maré<sup>1</sup> no Rio de Janeiro, vivenciei uma experiência de encontro entre a arte e o cotidiano escolar, por meio da narração de estórias<sup>2</sup> para todas as turmas de duas escolas municipais do 1º segmento do Ensino Fundamental. Nesta experiência foi possível observar o quanto os conhecimentos ligados à arte trazem significação ao muitas vezes árido cotidiano escolar. Desta observação surgiram os questionamentos que motivaram o estudo que ora se apresenta. Qual a importância da arte na escola? Qual a função de um narrador de estórias dentro de uma sala de aula? Estão entre as questões centrais que mobilizaram o estudo.

Inserida num Programa cujo objetivo é fortalecer as escolas públicas, numa linha de ação de incentivo à leitura e à escrita, a narração de estórias acontece, até hoje, regularmente no cotidiano dessas escolas. Mas será que contar estórias serve apenas para incentivar a leitura? Que outras contribuições um narrador de estórias ou mais ainda, um arte-educador pode trazer para o trabalho realizado pela escola? O que significa contar e ouvir estórias tradicionais no contexto da sala de aula?

A minha experiência<sup>3</sup> se configurava por sessões regulares de narração de estórias, com duração média de 45 minutos. Nessas sessões eram trabalhadas estórias da tradição oral, músicas e brincadeiras populares e atividades de produção plástica. O que eu observava nesta prática era uma receptividade que ia muito além do prazer ligado ao momento lúdico que as estórias proporcionam, tanto para os alunos, quanto para os professores. Existia uma ressignificação do sentido de estar na escola e a própria ideia de aprender.

---

<sup>1</sup> A experiência aqui indicada faz parte do Programa Criança Petrobrás na Maré, desenvolvido pela REDES (Redes de Desenvolvimento da Maré – [www.redesdamare.org.br](http://www.redesdamare.org.br)). O projeto atua dentro de nove escolas municipais e uma creche comunitária do Complexo da Maré, com oficinas de arte, sessões de narração de estórias, dinamização das salas de leitura, atendimento social, dentre outras ações, com o objetivo de potencializar as ações de cada uma das escolas, para melhorar sua atuação junto à comunidade. Designarei o projeto pelo nome Programa Criança na Maré.

<sup>2</sup> Utilizarei durante todo o trabalho a diferenciação tradicional de grafia entre história, que designa os fatos e acontecimentos, e estória, para designar os contos tradicionais, mitos, lendas, contos de fadas e todo o tipo de narração ficcional de caráter artístico.

<sup>3</sup> A partir de 2009 deixei de atuar na função de narrador de estórias e passei a trabalhar na coordenação das oficinas de arte, que também acontecem nas escolas.

Então, qual a relação entre a arte e o processo de ensino-aprendizagem que acontecia nessas escolas que eu frequentava? Quer dizer, como o contato com estórias, como autênticas obras de arte, proporcionavam àquele público uma experiência significativa com o conhecimento. Onde elas tocam? Qual o contato que as estórias tradicionais proporcionam ao sujeito com sua “toca”<sup>4</sup> mais profunda? Qual a relação entre isto e seu processo de ensino-aprendizagem? Estes questionamentos levaram-me a buscar uma Pós-Graduação, visto que só assim seria possível aprofundar o tipo de reflexões que gostaria de empreender.

O questionamento inicial surgiu numa reunião de planejamento das ações do Programa Criança na Maré, que aconteciam quinzenalmente, onde outro membro da equipe de narradores levantou o fato das salas de leitura das escolas onde eu atuava não estarem funcionando, o que determinava que meu trabalho não estivesse acontecendo. Sob meu ponto de vista, minha atuação não estava atrelada à sala de leitura e ao empréstimo de livros, mas ao contato com a arte no cotidiano, o que dava outras perspectivas à minha atuação. Houve, entretanto, muita dificuldade por parte da equipe em desenvolver este raciocínio (de que nossa função ia muito além do incentivo à leitura), não por recusarem a ideia, mas por terem urgência de outras discussões. Reconhecendo que no contexto do projeto este debate não se mostrava produtivo, visto que ali havia uma série de outros assuntos e demandas relacionados com as escolas e as instituições financiadoras, surgiu a necessidade do estudo.

Nesta busca, empreendi um verdadeiro encontro com diversos parceiros, que trouxeram coloridos especiais à minha percepção acerca desta experiência, inclusive os narradores que integram a referida equipe de trabalho, que contribuíram de forma ímpar com o levantamento de dados e, principalmente, com o amadurecimento das questões.

O estudo que apresento a seguir é a construção oriunda deste encontro, onde pude desenvolver conhecimentos muito significativos sobre a arte e seu ensino, sobre as estórias tradicionais, sobre as escolas e os sujeitos envolvidos em sua construção cotidiana. O mais importante é que todo o estudo aconteceu sobre bases estéticas, por assim dizer, ou seja, todo o entendimento sobre os elementos envolvidos na pesquisa,

---

<sup>4</sup> O sentido ambíguo que a palavra “toca” traz no contexto da dissertação surgiu durante o estudo realizado no decurso da Pós-graduação, clareando a definição do meu foco de trabalho e foi levantado pelo Prof. Dr. Marcos Ferreira, durante a banca de qualificação do projeto da pesquisa.

os dados da realidade, até mesmo a construção da pesquisa em si, foram traçados a partir de um olhar baseado no pensamento estético, onde esteve sempre presente o pensamento analógico, o conhecimento tácito, a adjetivação do mundo e a busca das possibilidades do real, conceitos que serão abordados durante a dissertação.

A busca pela linha de pesquisa Fundamentos do Ensino-Apredizado da arte no Departamento de Artes Visuais da ECA-USP se justificou exatamente pela abordagem dinâmica das disciplinas e da relação comprometida que cada docente do curso mantém com a arte e sua força como campo de conhecimento.

### **A história da pesquisa**

Iniciei o trabalho de construção da pesquisa com a formulação de questões relativas à disciplina da Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Machado (A arte da narrativa na formação de educadores artistas, cursada no 1º semestre de 2009). Esta disciplina é estratégica no trabalho, pois sua proposta se coloca no centro da problemática elaborada por mim para a pesquisa e dissertação, qual seja, a arte da narrativa no cotidiano escolar. Não por acaso, o *start* foi dado na experiência desta disciplina, a partir da elaboração de um quadro de perguntas, para a posterior construção de uma imagem que a expressasse. Trata-se de uma técnica elaborada pela docente, denominada “Tiro ao alvo”, que parte exatamente deste princípio: a elaboração de perguntas de forma plástica, por meio de desenhos<sup>5</sup>.

Minha pergunta central foi **“o que se aprende e o que se ensina ao ouvir estórias?”**. Para expressar os conteúdos da pergunta, desenhei uma imagem bem simples, em que um narrador estava diante de um grupo de crianças, numa sala de aulas. As crianças são de diversos tipos e estão em posições variadas, além de demonstrarem níveis diferentes de satisfação. Há também olhos, expressando um número maior de crianças do que as desenhadas.

---

<sup>5</sup> A docente descreve a ideia do “tiro ao alvo” em sua tese de doutoramento “Arte Educação e o conto de tradição oral: Elementos para uma pedagogia do imaginário” (p. 324).



Figura 1 - A sala de aula

Alguns colegas fizeram comentários sobre este primeiro desenho, num momento em que apreciamos os trabalhos de cada um, e chamou-me atenção a ideia que uma pessoa teve de que o adulto estava maior do que as crianças, revelando uma certa hierarquia. Além deste, outros comentários foram feitos que me levaram a refazer o desenho, colocando o narrador numa posição central, porém buscando uma relação que não fosse hierárquica. Além disso, cada criança recebeu uma forma diferente, caracterizando suas peculiaridades e elas foram dispostas sobre uma diáfana pauta musical, enquanto o narrador assumiu a postura corporal de um maestro, que apontava para uma porta aberta, na qual se podiam ver faixas com as cores do arco-íris. Ao lado da porta, uma janela panorâmica, com uma bela paisagem, onde se pode ver um caminho que parece sair da porta e rumar em direção a uma floresta ao longe.

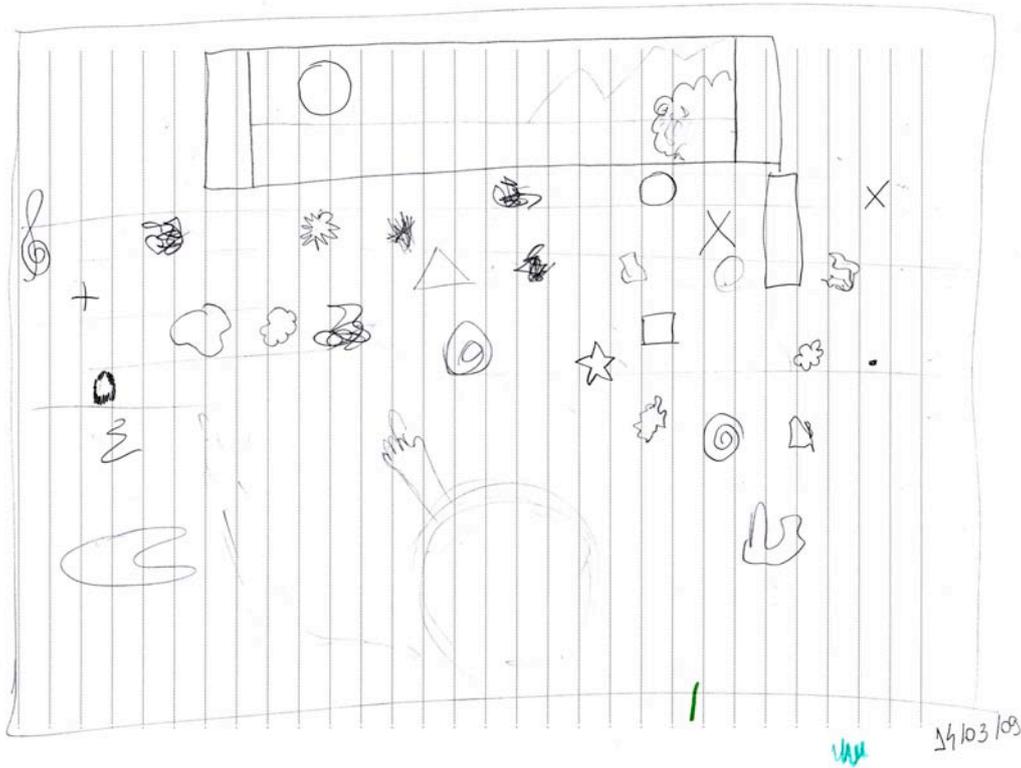


Figura 2 - Esboço da sala de aula com porta e janela.

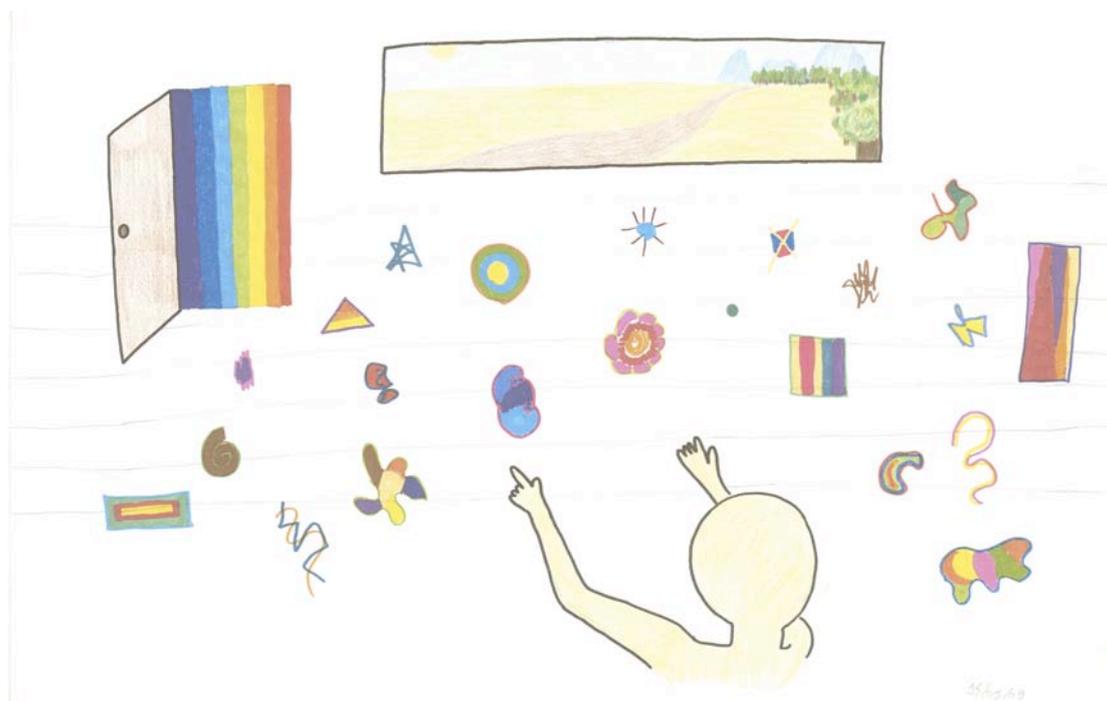


Figura 3 - Sala de aula com porta e janela.

Esta janela estava presente no primeiro desenho, mas quase como uma decoração. Aliás, mais parecia um quadro abstrato do que uma janela. No segundo desenho, ela não só aparece bem definida, como é a parte mais bem definida do desenho, juntamente com a porta, onde o espectador mais pouso os olhos, pois tudo parece levar a elas. A porta não aparece no primeiro e sua aparição está diretamente ligada à importância que a janela passa a ter no desenho.

Na aula seguinte, dentre diversos conteúdos, conversamos sobre a dificuldade de professores e alunos lidarem com o erro e como a sala de aula tem sido um lugar de certezas, em vez de se caracterizar como um espaço de dúvidas, de pesquisas e experimentações. Neste momento, dei-me conta de que estava procurando o meu alvo no lugar das certezas, pois o desenho estava ambientado na sala de aula. Fiz uma relação imediata com um trecho do livro *Acordais* (MACHADO, 2004, p. 27), em que a autora relaciona a subjetividade com uma grande floresta e que no cotidiano normal, o indivíduo acessa apenas as árvores mais periféricas de sua “floresta”, nunca alcançando as árvores mais profundas da parte mais densa e que as histórias tradicionais e a própria arte têm o poder de permitir ao sujeito “tocar” essas árvores. A partir daí, estava claro que eu precisava penetrar essa floresta (a que aparecia na janela da sala, no desenho) e empreender uma busca das minhas perguntas nesse campo.

Para materializar essa imagem, fiz uma colagem utilizando uma ilustração em preto e branco de um narrador em alguma tribo de algum lugar do mundo, em que parecem todos estar numa floresta e o narrador ocupa um lugar central e todos permanecem sentados em sua volta. Alguns parecem assustados, outros riem, outros prestam atenção com seriedade. Em volta desta ilustração, desenhei uma grande e colorida floresta, com um caminho no centro feito com as faixas do arco-íris.



Figura 4 - Esboço "Floresta".



Figura 5 - "Floresta".

Pronto, eu estava no meio da floresta, lugar obscuro e ao mesmo tempo atraente, para voltar a me perguntar: **o que se aprende e o que se ensina ao ouvir estórias?**

No Capítulo I descreverei mais detalhadamente a minha experiência como narrador em uma das escolas, bem como as personagens desta história, incluindo-me nesta lista e apresentando algumas reflexões sobre esta “Floresta”, onde realizei a experiência como narrador de estórias e as relações que se estabeleceram entre as diversas personagens.

Ao realizar o 3º desenho, deparei com um desafio, pois fiz um movimento muito brusco, que me levava para um lugar, como disse, incômodo e fascinante. Para onde ir agora?

Já que o que me levou a este lugar foi um movimento de aprofundar, resolvi continuar aprofundando: como num zoom na imagem, mergulhei dentro da roda do narrador, buscando uma síntese visual do que acontecia ali dentro. Daí surgiu o símbolo da espiral<sup>6</sup>: partindo do narrador e envolvendo cada um dos participantes da roda, enxerguei uma espiral, contendo e ligando todos eles. Ao raciocinar sobre o desenho, cheguei a conclusão que o início da espiral não é o narrador, pois ele próprio vem de uma espiral de volta maior, que começa lá nos seus antepassados. Neste momento, a pergunta inicial sofreu uma pequena, mas significativa modificação, pois passei a pensar na experiência do narrador ao narrar e o que ele também pode aprender ao contar uma estória. A pergunta então passou a ser: **O que se aprende e o que se ensina quando se ouve e quando se conta uma estória tradicional?**

---

<sup>6</sup> Apêndice A.

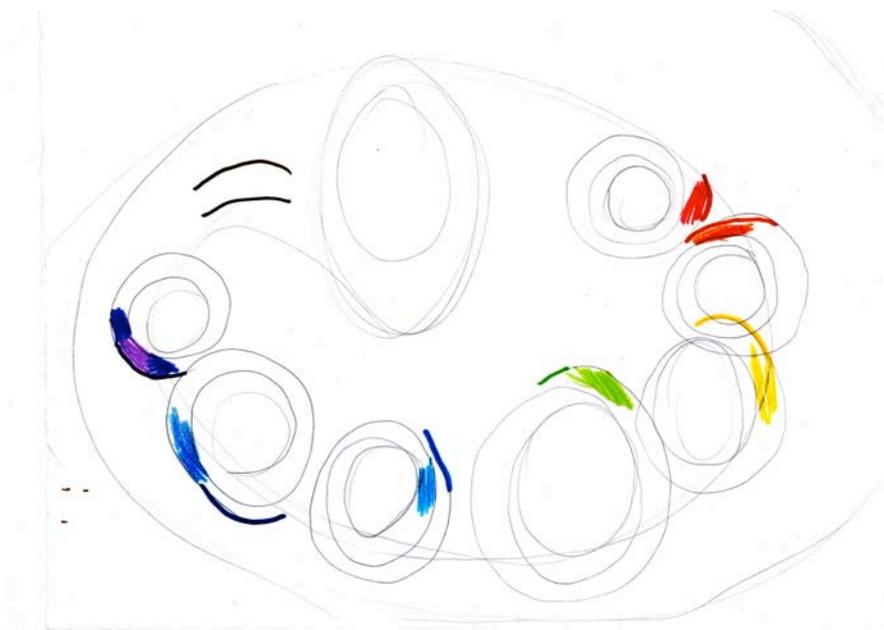


Figura 6 - Esboço "Espiral do Narrador".



Figura 7 - "Espiral do Narrador".

Em paralelo a este movimento, estava acontecendo uma outra disciplina (Professores de arte: formação e prática educativa, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sumaya Moraes), em que discutíamos o sentido para cada um de aprender e ensinar. No desenrolar da disciplina, formulamos uma pequena expressão, com frases e palavras, sobre nossas trajetórias como indivíduos (nossas experiências formativas) e sobre o significado de ensinar arte para cada um de nós. Para encaminhar a continuação do trabalho na disciplina, a docente solicitou um desenho que materializasse essa formulação e nos apresentou um pequeno pedaço de pano para realizá-lo. A partir de minha experiência com bordados em miçangas, preparei um desenho bordando no centro do pano pequenos fios de contas, com corações nas pontas, simbolizando cada um dos alunos do curso, tendo a docente no centro e de onde sai uma espiral dourada, que se desenvolve por todo o pano até sair dele, quando começa a formar a borda do próprio pano, contornando o espaço onde os corações se encontram e a espiral aparece. As palavras que escrevi para significar o ensino da arte para mim foram: Encontro com o outro / Ensinar e aprender com o outro / Crescer / Pertencimento / Satisfação.



Figura 8 - "Bordado Espiral".



Figura 9 - Detalhe "Bordado Espiral".

Importante marcar que o bordado foi feito no mesmo dia, praticamente, que o desenho da roda do narrador e que os dois guardam uma íntima relação. É como se o desenho fosse um *zoom* de aproximação e o bordado um *zoom* de afastamento no sentido ascendente, quer dizer, é como se o bordado fosse um visão aérea do desenho. Uma visão aérea que também expressa as relações subjetivas inerentes ao encontro que acontece ali.

A realização do bordado ao mesmo tempo que fazia o desenho foi uma experiência fundante, que me proporcionou um olhar especial para o trabalho da minha pesquisa, pois representou uma apropriação poética do meu projeto, radicalizando a experiência proposta pela atividade do “tiro ao alvo”. A realização desses trabalhos foi fruto de um processo criativo em que estavam em jogo, tanto os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas, quanto a proposição que eu fazia para a pesquisa, além é claro do meu envolvimento com isso tudo, num verdadeiro processo artístico. Aliás, esta foi outra percepção que o momento proporcionou: a coerência do curso montado pela linha de pesquisa Fundamentos do Ensino-aprendizagem da Arte. Esta coerência já vinha sendo observada no cotidiano, por meio de uma aproximação conceitual, metodológica e didática entre as disciplinas, mas neste momento (o da realização do desenho e do bordado) esta coerência ficou explícita, pois eu já nem



tradicionais”, depois “Narração de estórias”, seguido de “Escolas condicionadas e condicionantes” e “Subjetividade de professores e alunos” (Anexo B).

Não houve preocupações com certo ou errado, mas com “parecenças”, intimidades, aproximações, afastamentos. Meu objetivo era, primordialmente, aprender a perguntar e relacionar este movimento com a construção de um trabalho de pesquisa.

Passado algum tempo, já cursando outras disciplinas (“Arte-educação e Museologia: Introdução ao Estudo da Apreciação Estética em Exposições”, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Chsritina Rizzi e “Ensino, Cotidiano Escolar, Cultura e suas Representações”, ministrada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Teresinha Penin), elaborei um novo trem para a pesquisa, que tivesse mais a ver com as experiências que havia empreendido até então. Neste novo trem, a orientadora sugeriu que eu começasse a definir campos de interesse dentro de cada vagão e que eu elaborasse um mapa que demonstrasse o território por onde pretendo passar com o trem.

Definidos os novos vagões (“A estória resolve algo dentro de mim”, “Subjetividade de professores e alunos”, “A arte de narrar”, “Estórias”, “Características da escola”, “Arte no cotidiano escolar”), comecei a pensar como eles se relacionavam no espaço e como eles se desenrolavam nele. Novamente, a espiral apareceu com muita força e não houve muitas dúvidas em me utilizar desta forma para definir o campo espacial de desenvolvimento dos vagões e deles no espaço.

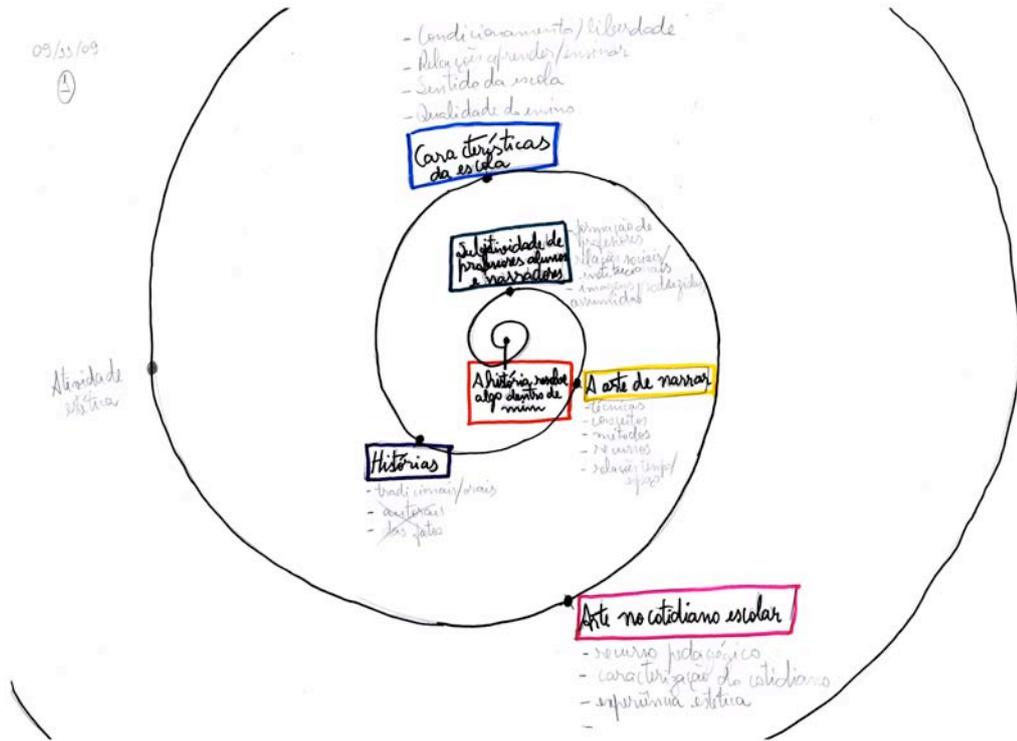


Figura 11 - Mapa e trem da pesquisa.

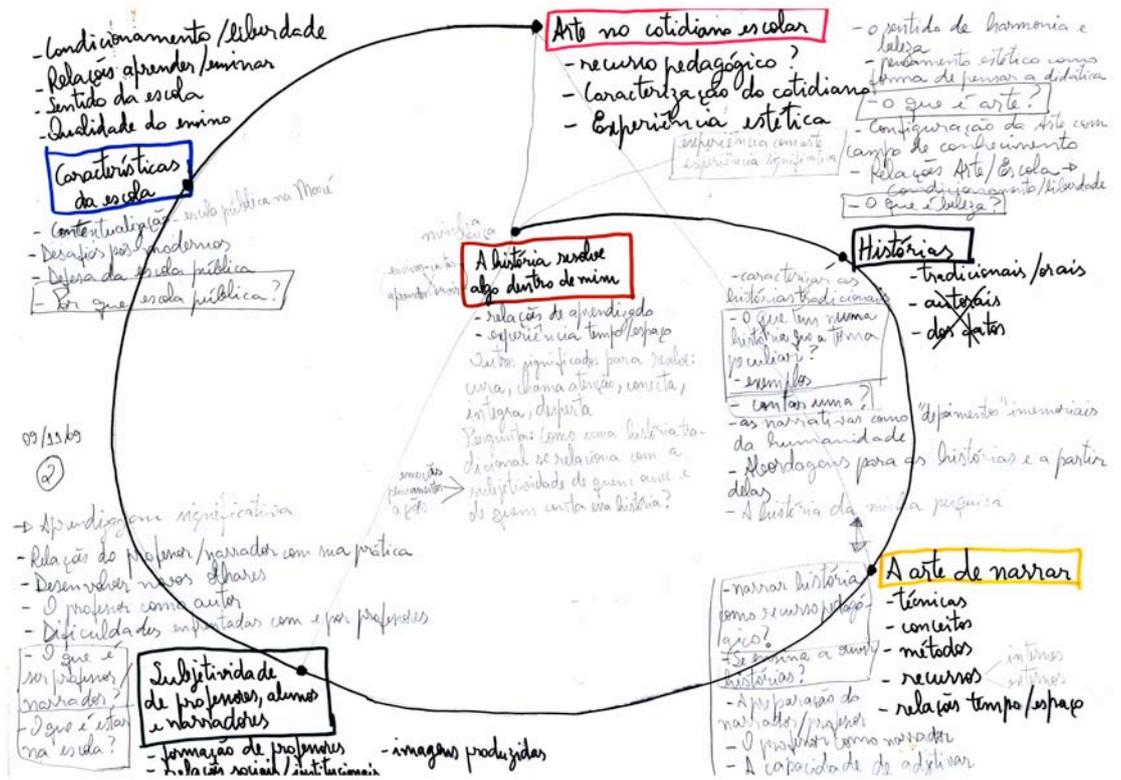


Figura 12 - Mapa e trem da pesquisa - segunda versão.

A elaboração deste novo trem foi outra experiência estética interessante, pois vivenciei o trabalho do processo criativo novamente, utilizando de movimentos muito ligados à criação artística para construir o mapa.

Ao recheiar os vagões e elaborar um conceito-chave inicial (a história resolve algo dentro de mim e de quem ouve), várias relações foram surgindo entre os diversos conceitos, ideias e campos de conhecimento assinalados. Desenhando linhas que demonstrassem estas relações, foi aparecendo um novo desenho que se desenvolveu, até que cheguei em duas figuras-chaves: a espiral, já conhecida e o infinito ( $\infty$ ). A espiral como indicação do movimento entre esses diversos campos e o infinito como uma síntese geral das linhas de ligação. O símbolo do infinito surgiu quando da percepção de uma relação complexa (MORIN, 1977) entre ensinar/aprender e contar/ouvir, dois binômios intimamente ligados à proposta da pesquisa. Essa percepção esteve ligada a um contexto de discussão na disciplina da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Christina Rizzi (Arte-educação e Museologia: Introdução ao Estudo da Apreciação Estética em Exposições, cursada no 2º semestre de 2009), em que conversávamos sobre o “infinito percurso humano pela beleza”, quando do aprofundamento no entendimento acerca da apreciação no ensino-apredizado da Arte.

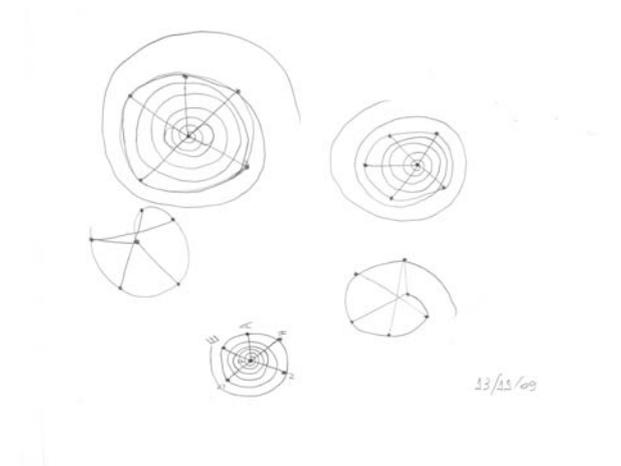


Figura 13 - Experimentações sobre o mapa e o trem.

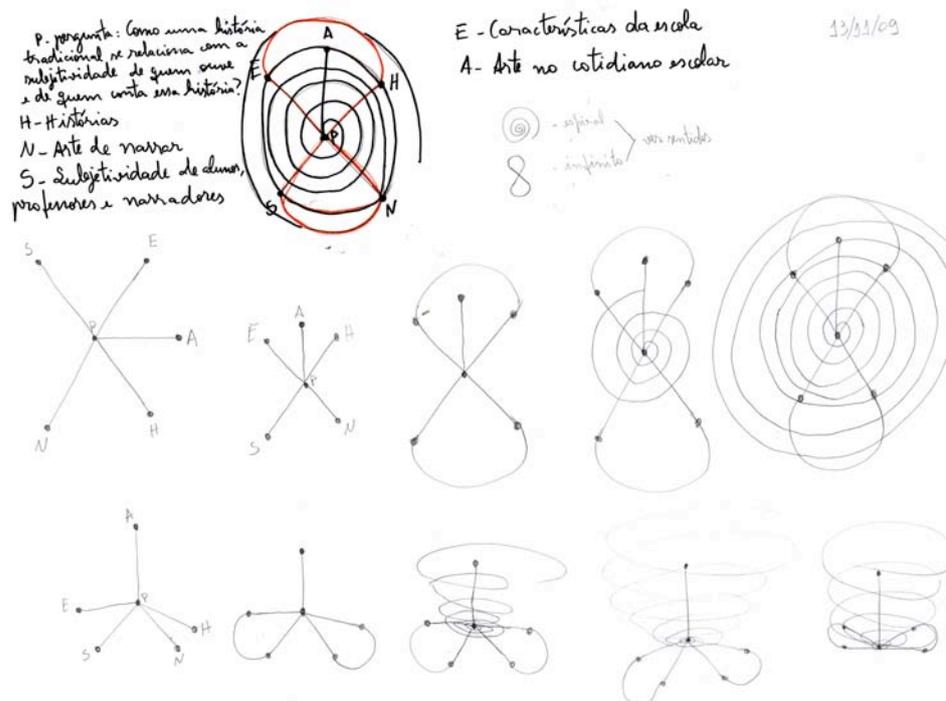


Figura 14 - Articulações plásticas do mapa e trem.

Assim cheguei à relação:

Ensinar – Contar

Aprender – Ouvir

Porém, esta relação não se dá de forma estanque, pelo contrário, os elementos se dialetizam ao mesmo tempo que se contrapõem, gerando uma relação complexa. Então, aprender e contar também se relacionam, porque posso aprender quando conto uma história e ouvir e ensinar precisam ser características do mesmo ato, de forma a garantir uma verdadeira prática educativa baseada no diálogo, que se manifesta tanto para o narrador quanto para a audiência. E é nesta relação complexa que se dá a significação do ensino-aprendizado no espaço da narração de histórias. Sendo assim, fazendo ligações entre estes nomes, surgiu o símbolo do infinito: um arco que liga ensinar e aprender, outro arco que liga contar e ouvir e ainda um X que liga ensinar e ouvir, aprender e contar. O aprofundamento do conceito de complexidade será feito no Capítulo II, assim como a reflexão sobre as relações desta metodologia com meu estudo. Além disso, farei uma abordagem sobre as histórias tradicionais e aprofundarei

a relação que estabeleço entre as histórias tradicionais e o processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores, utilizando o conceito de *aprendizagem significativa* (AUSUBEL, 1980).

Estas reflexões foram o substrato que alimentaram o processo criativo do mapa da pesquisa, proposto pela orientadora. Relacionando os quatro elementos (ensinar, aprender, ouvir e contar) aos vagões do trem que eu já havia desenhado e complementando com o conceito-chave e com a arte como espaço significativo, construí um desenho, uma estrutura formal, de caráter estético, que indica a dinâmica da dissertação, além de fornecer subsídios para a realização da pesquisa.

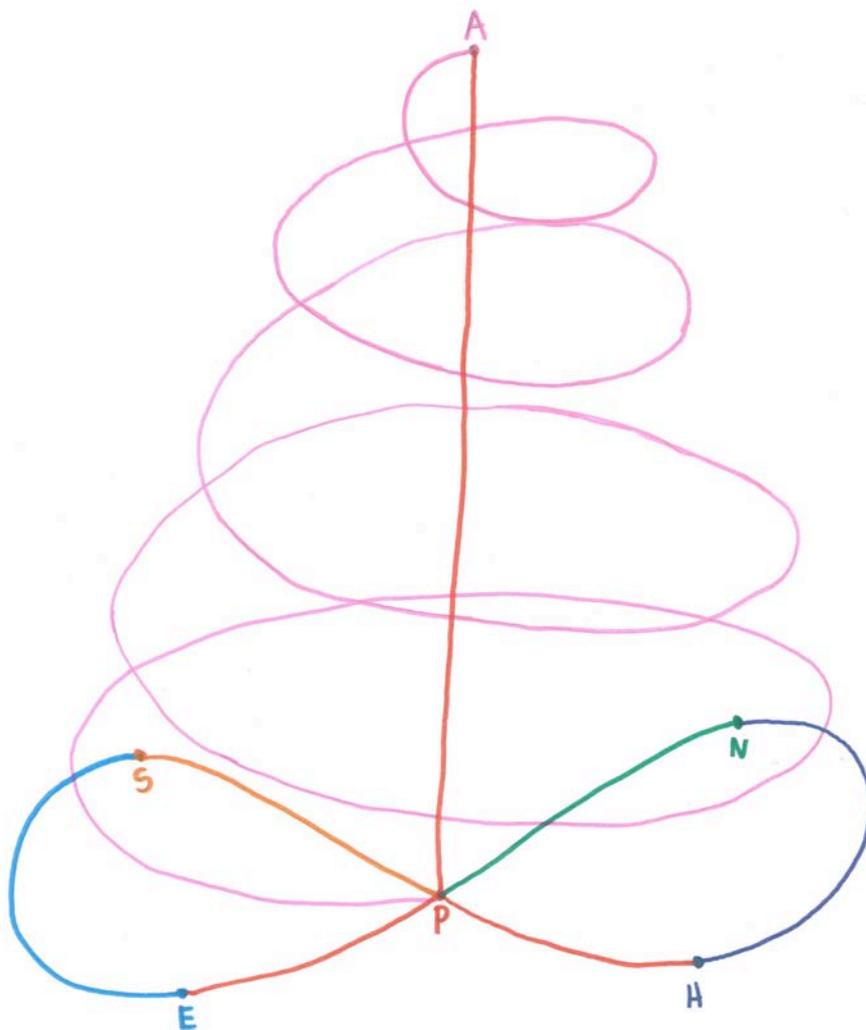


Figura 15 - Diagrama síntese.

Onde: P – Pergunta-chave

E – Escola e cotidiano

S – Subjetividade de alunos, professores e narradores

H – Histórias tradicionais

N – A arte da narrativa

A – Arte como campo de conhecimento

Este diagrama sofreu novas interferências quando da qualificação do projeto. Segundo a banca, seu caráter tridimensional era inerente e deveria ser explorado, em uma continuação do trabalho.

Seguindo esta orientação, realizei alguns estudos tridimensionais, construindo a forma do diagrama no espaço, o que me trouxe novas reflexões. Experimentei o vime, um material orgânico, muito utilizado na fabricação de móveis, mas que não correspondeu às necessidades do estudo, pois não teve elasticidade suficiente para a construção da figura. Depois tentei o arame, um material muito propício ao experimento por ser bastante maleável. Pensei ainda em utilizar sucata para a construção do diagrama, porém as experiências com arame me trouxeram algumas reflexões que me satisfizeram no âmbito da pesquisa.

A dificuldade em fazer a espiral no arame, por exemplo, chamou-me atenção para a sua delicadeza. O arame mostrava-se para mim com características, ao mesmo tempo, forte e delicada. Traduza, na mesma hora, para o espaço de significação que as estórias proporcionam. Forte e delicado, porém não se pode usar a força para manter a delicadeza, pois, assim, ela se desfaz. A força está nela por si mesma e a alcançamos por meio da delicadeza. É ao contrário! Quer dizer, não se consegue espaço de ensino-aprendizagem significativo (delicado) com força, mas sim alcançamos a força deste espaço com a delicadeza.

Observei isso na construção da espiral. O arame não me “obedecia”, ele fazia o que “queria”, aquilo que sua natureza “ordenava”. Meu papel era “ouvir”<sup>7</sup> esta

---

<sup>7</sup> As palavras indicadas entre aspas dizem respeito à metáfora de um diálogo imaginado entre eu e o arame, no processo de construção do trabalho.

natureza e, numa atitude delicada, sugerir possíveis caminhos a seguir, caminhos onde pudéssemos nos encontrar, num movimento satisfatório para ambos. Para mim, o lugar onde os significados expressassem algo que eu queria dizer, que achava importante ficar marcado para a abertura de novas possibilidades para o outro. Para o arame, a assunção de uma forma que o tornasse menos linear, opaco e superficial.

Esta forma de elaborar informações está diretamente ligada ao pensamento estético e aprofundarei isso no Capítulo III.

O resultado foi uma espiral que não acontece dentro dos princípios da Geometria Descritiva (visto que não obedece às leis de construção da espiral), mas que expressam o encontro de duas vontades. Mas, afinal de contas, qual é mesmo o objetivo da educação? Impor as leis e os princípios de uma ciência, ou possibilitar novos encontros com a realidade? Não faz parte da proposta deste estudo um mergulho nos fundamentos da educação na contemporaneidade, porém, ao se pensar na construção de um espaço significativo de ensino-aprendizagem, é necessário o questionamento de algumas contradições presentes na escola hoje em dia. Um deles é justamente o acúmulo e supervalorização de um conhecimento “enciclopédico” em detrimento à formação do sujeito voltada mais para a sua relação com a vida e sua capacidade de não só apreender, mas também construir conhecimentos.

Ainda dentro desta reflexão, e a partir de questões levantadas também pela banca de qualificação, a dinâmica do diagrama me faz pensar que não tenho que forçar a entrada de temas em sua estrutura. Se cheguei a ideia do infinito pensando na relação complexa entre ensinar-aprender-contar-ouvir, então estes são os elementos do diagrama.

Não posso deixar de pensar na espiral: retorno ao começo, porém o percurso enriquece o processo de tal forma que percebo o caminho um nível acima do ponto de partida.

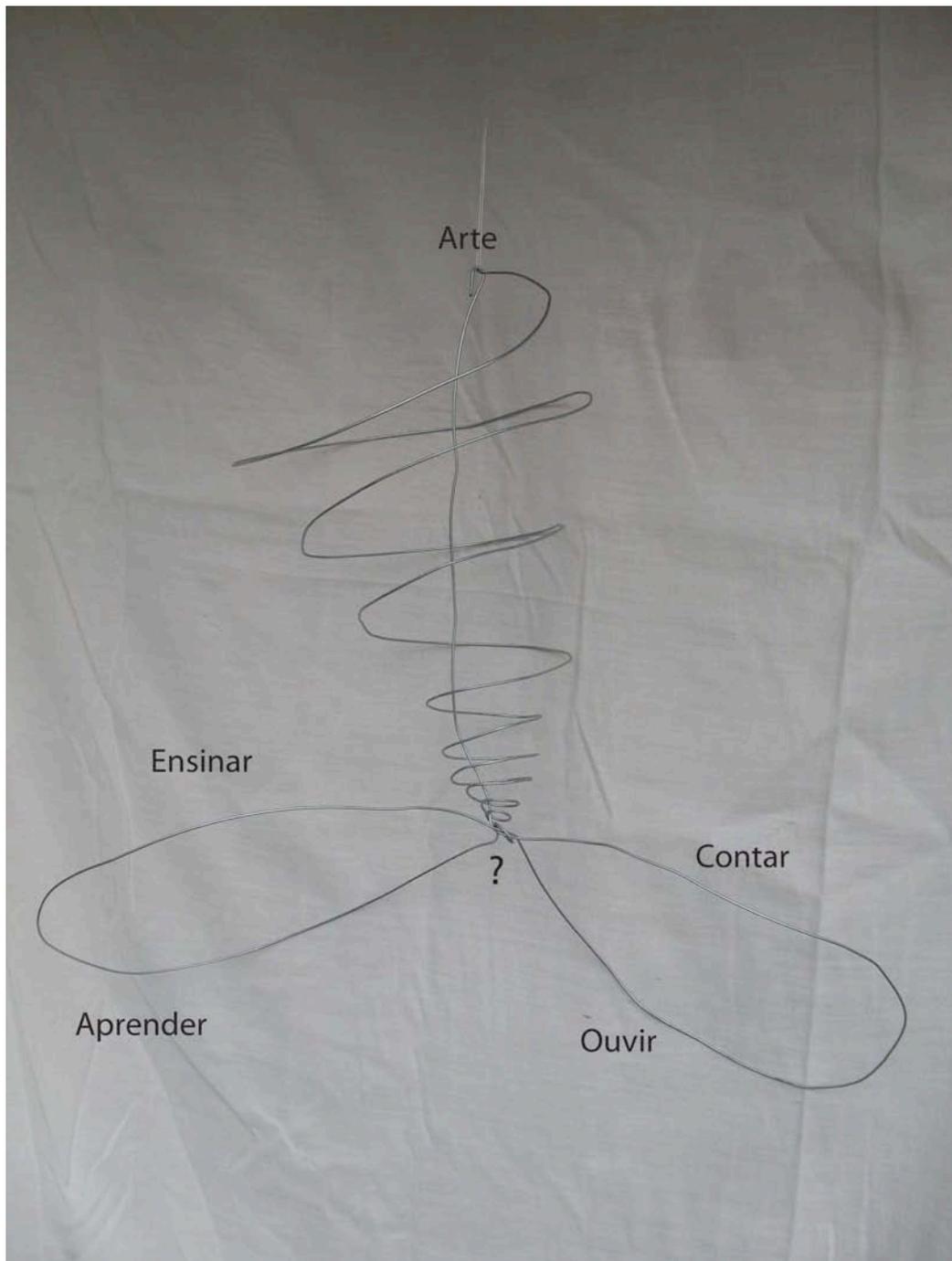


Figura 16 - Diagrama em 3D.

Para concluir o estudo, serão trazidas reflexões sobre a importância da arte na escola e, principalmente, do narrador de histórias, revitalizando e dinamizando o cotidiano da escola e ressignificando o sentido de ensinar/aprender.

## Capítulo I

**A história:  
como o sol passou a brilhar no mundo**

**1 - O lugar: As escolas e a Maré – a “minha” escola**

*O jogo dos olhos*

**2 - As personagens: Eu e eles – um caso para contar**

*“Todo o dia, o sol da manhã vem e lhes desafia  
Traz do sonho pro mundo, quem já não o queria  
Palafitas, trapiches, farrapos, filhos da mesma agonia...”  
(Herbert Vianna. IN: PARALAMAS DO SUCESSO, 1986)*

### **Como o sol passou a brilhar no mundo<sup>8</sup>**

*No início do mundo, tudo era escuro e melancólico. Os animais se aconchegavam nas florestas e fazia muito, muito frio. Era terrível.*

*O leão, o rei dos animais, decidiu fazer uma viagem para buscar uma solução para seus problemas. Ele estava cansado de ouvir reclamações todo o tempo.*

*Mais tarde, ele voltou com a notícia que ouviu dos ventos, das montanhas e dos riachos: bem longe, no Leste, numa caverna, havia uma criatura chamada Sol que tinha o poder do brilho e do calor.*

*Mas a viagem até lá era longa e arriscada.*

*- Quem irá buscar o Sol para nós? – perguntavam todos.*

*- Eu irei trazer o Sol – respondeu o corajoso urubu. Assim dizendo, partiu rumo ao Leste com suas penas pretas e brilhantes e sua coroa de penas coloridas como o arco-íris.*

*Voou e voou até não poder mais além. Depois, viu alguma coisa brilhante à distância. Era finalmente o Sol na caverna. À medida que se aproximava da luz, foi sentindo um calor cada vez mais forte. A luz ficou tão forte que o urubu teve que fechar os olhos.*

*Depois, voando muito rápido e com grande destreza, arrancou um pedaço do Sol com suas garras. Como era quente!*

*“Onde vou colocá-lo para que chegue seguro?”, perguntou-se o urubu. “Já sei. Vou ajeitá-lo entre as penas da coroa de minha cabeça.”*

*E assim fazendo, e se sentindo muito feliz, seguiu viagem.*

*Pouco tempo depois, começou a sentir um cheiro esquisito e um suor caindo em seu rosto.*

*Um pouco mais além, o cheiro se tornou ainda mais forte e sua cabeça parecia queimar.*

---

<sup>8</sup> Conto retirado de AVELAR, 2005, p. 43

*E quando bateu sua asa contra a cabeça para aliviar o calor, percebeu que não estava sentindo a coroa de penas que era seu maior orgulho e fonte de alegria. Ao ver sua imagem refletida nas águas de um lago próximo, viu que havia se tornado completamente careca.*

*O urubu chorou até chegar em casa, envergonhado por sua aparência. Quando reencontrou os outros animais da floresta, todos foram logo perguntando:*

*- Você nos trouxe o Sol?*

*O urubu, tristemente, balançou sua nova cabeça careca, respondendo:*

*- Não, não pude trazer o Sol. É uma missão impossível. Devemos aprender a viver na escuridão e no frio para sempre.*

*O urubu voou para o alto das montanhas, afastando-se dos outros animais, e lá encontrou um lugar para morar, onde viveria sozinho com sua vergonha de ter se tornado careca. Ele só descia quando os outros já haviam terminado suas refeições.*

*Esse é o jeito dos urubus até hoje.*

*Do escuro e da fria floresta, o leão disse:*

*- Urubu, o valente, fracassou. Quem poderia buscar o Sol, então?*

*O gambá, se achando inteligente, disse:*

*- Eu vou buscá-lo. – E partiu.*

*Depois de muitas aventuras, o gambá chegou à caverna do Sol. A luz era tão deslumbrante que ele não podia tirar os olhos daquela direção. Seus olhos cresceram e foram ficando cada vez mais redondos, parecendo dois pires.*

*O gambá arrancou um pedaço do Sol com sua pata, mas ele estava tão quente que o gambá decidiu carregá-lo em seu longo rabo preto.*

*Virou-se de costas para o Sol e iniciou sua viagem de volta.*

*Pouco depois, sentiu um cheiro esquisito. Seu rabo ficou quente, cada vez mais quente, até que ele não aguentou mais e... ahhh! Correu até o rio e pulou na água para aliviar a dor.*

*Ficou ali um tempinho e, quando saiu, percebeu que seu rabo, que era tão preto quanto a noite mais negra que pode haver, havia ganhado listras brancas de cinza. Foi assim que o gambá passou a ter olhos redondos como pires e rabo listrado.*

*Correu para casa e, quando os outros animais perguntaram se ele havia trazido o Sol, o gambá suspirou e disse:*

*- Não, eu não trouxe o belo Sol, é impossível.*

*Todos ficaram muito tristes e silenciosos. Cada um dizia para si o mesmo:*

*“Se o valente urubu e o inteligente gambá não conseguiram trazer o Sol, então não há esperança. Viveremos para sempre no frio e no escuro triste do mundo.”*

*E se aconchegaram uns nos outros, muito entristecidos.*

*Foi quando uma voz muito fina quebrou o silêncio:*

*- Eu vou, eu trarei o Sol. – Era a voz da vovó aranha.*

*- Não seja ridícula – disse o papagaio. – Você é velha e fraca para fazer uma viagem longa e difícil como essa.*

*Os outros animais concordaram:*

*- Se o valente urubu, que é forte, e o inteligente gambá, que é ágil, não conseguiram, quanto mais essa velha frágil!*

*Mas vovó aranha andou até as margens do rio, pegou um pouco de argila e amassou-a com suas pernas, moldando um pote. Com um pouco mais de argila, modelou uma tampa para ele.*

*Logo depois, a aranha teceu uma longa teia até o Leste e foi escorregando por ela até a caverna do Sol. Cobrindo seus olhos, rapidamente quebrou um pedaço do Sol, jogando-o no pote e fechando-o bem com a tampa. Deslizou de volta para casa, onde encontrou os animais da floresta.*

*- Bem, vovó, nós já sabemos que foi impossível trazer o Sol.*

*Mas a sábia aranha não disse uma só palavra. Simplesmente abriu o pote, e o raio de Sol saiu como uma fita brilhante.*

*Pela primeira vez, os animais puderam ver a beleza e a maravilha do mundo em que viviam. Essa foi a maneira como a vovó aranha trouxe o Sol para todo mundo.*

Trabalhei esta estória durante os Jogos Pan-americanos que aconteceram no Rio de Janeiro em 2007. As escolas haviam solicitado um trabalho sobre o assunto e fiquei pensando, na época, qual a relação que poderia haver entre o evento e as estórias tradicionais. Foi quando me lembrei deste mito de criação africano. As leituras de uma estória são infinitas e é inadequado pensar no que ela quer dizer, pois uma estória não diz nada, ela expressa e seus significados virão a partir da leitura que cada um realizará. Isso será aprofundado mais adiante, porém é importante marcar a relação que estabeleci na época com esta estória e que serve bem para iniciar este capítulo.

A luz e o calor trazem, para mim, significados ligados ao conhecimento e ao encontro entre as pessoas. A busca empreendida na estória em direção a uma poderosa criatura que poderia trazer esses dois elementos para os seres vivos, representava a própria busca pelo conhecimento e o encontro, que podem estar colocados na escola. O símbolo dos Jogos Pan-americanos era um sol, o que possibilitava relações entre a estória e o evento. Esta relação era superficial, mas aproveitei-me dela para trazer o conto, com suas possibilidades expressivas, para o cotidiano da escola.

Outro significado que reverberou para mim era a oposição entre força e fraqueza. Quem trouxe o sol não foi o mais forte, nem o mais inteligente, nem mesmo o próprio líder do grupo. Mas sim o menor, mais fraco e mais velho dos seres que ali viviam: a aranha.

As personagens da estória também são muito significativas para mim. O urubu, que em nossa cultura, está associado ao lixo, na estória é forte e corajoso; o gambá, conhecido, também em nossa tradição pelo seu mau cheiro, é rápido e inteligente e a aranha, que costuma causar medos e até fobias, na estória tornou-se a heroína.

Importante ressaltar que se trata de uma maneira como vejo esta estória. O trabalho de narração não trata destes significados, pois eles reverberam para cada um de modo singular. Ao apresentar a estória, meu trabalho era justamente o de promover um encontro, para que cada um vivenciasse repercussões à sua maneira.

Esta estória foi trabalhada com todas as turmas das duas escolas onde atuei e, após a estória, cantava “Canto do povo de um lugar” de Caetano Veloso (“Todo dia o sol levanta / E a gente canta o sol de todo dia / Fim da tarde a terra cora / E a gente chora porque finda a tarde / Quando à noite a lua mansa / E a gente dança venerando a noite”. VELOSO, 1975). Escrevia a primeira estrofe no quadro e fazia um exercício de rimas, buscando trocar palavras, pensar novos significados para novas palavras que surgiam e poderiam rimar com “sol levanta”. Acabava sendo um momento de mergulho na língua, na poesia, na música e, ao mesmo tempo, uma conversa sobre o dia a dia, pois eles falavam sobre o que faziam quando levantavam; diferença entre o dia de sol e o dia de chuva; lugares que conheciam; e, ainda, elementos e situações da própria estória acabavam entrando na rima. Também era um momento de falarmos sobre os significados de sol, escuridão, amigos, perigo e vários outros sentidos que a estória trazia, proporcionando o mergulho nos significados da estória para cada um e para todos ao mesmo tempo.

A meu ver, tratava-se de um momento “ensolarado”, no sentido que eu atribuía ao sol na estória (conhecimento e encontro), tanto para mim quanto para os alunos. Para mim, tratava-se de um momento riquíssimo, porque era uma oportunidade de aproximação daquelas crianças e da própria comunidade ao ouvir sobre seu modo de vida, esta, aliás uma característica importante no trabalho de narração de estórias, a capacidade de ouvir a audiência, tanto quanto contamos para ela. Veremos mais sobre a importância dessa via de mão dupla no Capítulo II.

Outro movimento que acontecia nos encontros era a possibilidade de aprender pontos de vista diferentes e elaborar entendimentos múltiplos sobre o mesmo assunto, na busca de uma visão complexa, em que as discordâncias e os antagonismos não são motivos para conflitos, mas sim possibilidades de ampliação do entendimento sobre o que falamos. Também veremos um pouco mais sobre isso no Capítulo II.

Uma outra possibilidade era desdobrar as características e propriedades dos diversos elementos da estória, trabalhando as repercussões para cada um desses elementos e aprofundando as vivências que a estória proporcionava. Neste movimento, inclusive, a estória foi-se construindo, na medida em que a audiência interferia: o movimento que eu fazia com as mãos para expressar a aranha, por exemplo, surgiu durante uma sessão em que um aluno fez um gesto com as mãos,

mexendo os dedos como se fossem patas e a palma virada para baixo, como se fosse o corpo.

Para as crianças, era uma possibilidade diferente de estar na escola. Tratava-se de um momento em que outras faculdades estavam em jogo, além da lógica racional e eles podiam estabelecer outros vínculos com um adulto, visto que como narrador de histórias, meu lugar era bem diferente do professor-regente, não apenas por eles me verem eventualmente, o que me dava uma grande liberdade em relação a eles, mas principalmente por eu ser um arte-educador e ter como matéria de trabalho a imaginação, a fantasia, a criatividade e as diversas possibilidades do real<sup>9</sup>.

Mas como eu fui parar lá? O que mobilizava este trabalho?

A convicção que baseia a minha prática vem de um envolvimento com a arte desde a adolescência. Vivenciei muitas experiências neste campo, mas a primeira de que me lembro foi um curso de teatro, ministrado para adultos, pelo ator e diretor Fernando Bohrer, que acontecia em Nova Friburgo, da qual eu participei no ano de 1987. Uma dessas experiências foi um trabalho de improvisação, a partir dos cinco sentidos. A proposta era que experimentássemos cada um dos sentidos a partir de estímulos propostos pelo professor. Numa das aulas, a mais marcante, nos relacionamos expressando gostos diferentes: como seria uma pessoa salgada, doce, amarga, azeda ou picante? Naquele momento, tive uma consciência, ainda que pouco desenvolvida, do grande mundo que existia dentro da arte e das experiências possíveis nesta área.

Mais tarde, ainda em Nova Friburgo, comecei a frequentar o atelier do artista Mário Valdanini, onde trabalhávamos com modelagem em argila e algumas práticas de escultura. Neste lugar, entrei em contato com os meandros da arte de forma mais intensa e ali decidi dedicar-me à arte como profissão. Busquei, então, o curso de Belas Artes, na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e, já nos primeiros semestres do curso (ingressei no ano de 1995), descobri um interesse pelo ensino, quer dizer, comecei a ler e a buscar atividades em que estivesse envolvida a oportunidade de trabalhar com crianças e com a arte. Nesta busca, cursei

---

<sup>9</sup> Pretendo desdobrar essas ideias no Capítulo III, abordando a importância de se desenvolver na escola.

concomitantemente com a graduação em Artes (Escultura) uma complementação pedagógica, que me habilitou a trabalhar com o 1º segmento do Ensino Fundamental. Esta habilitação foi mais do que um diploma, pois o curso era de alta qualidade e me trouxe a oportunidade de refletir sobre as grandes questões da educação no final do milênio (o curso aconteceu no ano de 1998, na Escola Senador Correa) e pensar diversas relações com a arte.

Algumas dessas questões eram a interdisciplinaridade e o trabalho por projetos; as fases do desenvolvimento infantil, preconizadas por Piaget (1959; 1971; 1976); os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal, Real e Distal, abordadas por Vygostsky (1998; 1999); as ideias e experiências de Paulo Freire (1984; 1987; 1991; 1995; 1996); além de ter sido neste curso que, pela primeira vez, ouvi falar no termo arte-educação e em nomes como Ana Mae Barbosa, Regina Machado e Mirian Celeste Martins.

Embuído dessas reflexões e sedento para inserir-me em alguma experiência prática de educação, onde pudesse vivenciar experiências ligadas a esses conhecimentos e desenvolvê-los mais, ingressei no Programa Criança na Maré no ano de 2000, meu último ano de graduação. O projeto foi concebido e gerido por moradores do Complexo da Maré com o objetivo de melhoria da qualidade das escolas locais. Meu encontro com as pessoas que trabalhavam no projeto e com a própria instituição (CEASM – Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré<sup>10</sup>) foi satisfatório, pois não só apresentava-se para mim um campo interessante para trabalhar (a escola pública dentro da favela), como também a própria instituição compartilhava uma série de sentidos comigo e com as reflexões que vinha empreendendo.

A importância de investir na escola pública era uma delas. O foco central da instituição sempre foi educação, por acreditarem que este é o primeiro passo para uma sociedade mais justa. Um dos fundadores da instituição, o Profº Dr Jailson de Souza e Silva é um grande estudioso do tema favela e da educação neste contexto, e uso, inclusive, alguns de seus estudos como referências teóricas para minha pesquisa.

---

<sup>10</sup> O Programa Criança na Maré foi criado pelo CEASM, e foi assumido pela REDES da Maré em 2008, por conta de uma reorganização da inserção daquela instituição nas comunidades.

Um outro foco importante que desenvolvi no CEASM foi o entendimento político das ações que se desenvolviam dentro da escola e na instituição como um todo. Tive a oportunidade de estudar *O Capital* de Karl Marx, em conjunto com o grupo de profissionais que geriam o projeto em que atuava, o que, juntamente com outros processos de formação, abriram-me a percepção sobre o contexto sociopolítico não só da favela, mas também do Brasil e das relações que se estabeleciam a partir daí.

Foram nesses estudos, por exemplo, que desenvolvi um posicionamento crítico em relação a atuação das ONGs, visto que, ao entendermos a dinâmica de suas origens, percebemos o quanto estão diretamente ligadas ao neoliberalismo e à manutenção do grande capital na mão de uma elite empresarial. Para um entendimento maior sobre a questão (ver NEVES, 2005).

Inicialmente, atuando como professor da oficina de artes visuais (em três escolas, com uma média de 10 turmas por semana), galguei degraus dentro do projeto e em um ano e meio fui convidado para assumir um cargo de sub-coordenação. A partir daí, me aproximei muito do processo de gestão do projeto e, juntamente com outros professores, me tornei um dos principais defensores da necessidade do projeto trabalhar cada vez mais com a arte dentro das escolas. A equipe do projeto compartilhava opiniões e convicções acerca da importância da arte na educação, mas demoramos um pouco para conseguir elaborar este entendimento de forma relevante para defendê-lo junto aos gestores do projeto e da instituição. Em nosso entender, baseado em diversas leituras na época (GUATTARI, 1992; BARBOSA, 2009; DUARTE JR., 1988; READ, 2001; MARTINS, 1998), o tipo de experiência que a arte proporcionava trazia, de forma intrínseca, a possibilidade de novas relações dos educandos com a escola e dela com ela mesma. Se a experiência das oficinas de arte que aconteciam dentro das escolas, por meio do Programa Criança na Maré, fosse bem conduzida, poderia gerar o tipo de resultado que se esperava.

O que esses autores defendem é que a arte promove uma singularização da experiência de aprender, além de possibilitar um contato mais profundo do sujeito com ele mesmo e com o outro, tratando de forma direta, diversas questões do processo de ensino-aprendizado dos sujeitos envolvidos, seja por meio de atividades ligadas à criação, ou a partir do contato com a arte, em atividades de apreciação

estética. Para nós, que trabalhávamos diretamente com o público por meio da arte, esta seria a melhor maneira de fazer o percurso traçado pelo projeto, qual seja, o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola e a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico de cada uma das unidades escolares onde o Programa atuava.

Na busca de aprofundar minhas possibilidades, cheguei a assumir a gestão da instituição, de forma a investir nesta e em outras convicções, mas ao mesmo tempo, tiraram-me do cotidiano do trabalho e trouxeram-me demandas e necessidades que acabaram por desviar do meu foco inicial: a defesa da arte no cotidiano da escola.

Nesta época, eu fazia um trabalho terapêutico chamado Técnica de Alexander, com o professor Edmundo Dias, o pioneiro deste trabalho no Brasil<sup>11</sup>. O trabalho se funda em dois grandes princípios: a autopercepção e o direcionamento equilibrado do uso de si mesmo a partir destas percepções. Foi um momento muito intenso para mim, pois atravessava um período particularmente rico no processo da Técnica e todo o movimento na Maré incomodava-me profundamente, justamente por me parecer um desvio do equilíbrio no meu uso.

Estas percepções foram um estímulo muito importante para a alimentação dos meus recursos internos (MACHADO, 2004, p. 72), no sentido de repensar minha atuação como arte/educador. Paralelamente, também comecei, alguns anos antes, estudos sobre narração de estórias<sup>12</sup> e vinha buscando, desde então, possibilidades de trabalhar com esta prática de forma mais sistemática. Este revigoreamento dos meus recursos internos, unido ao aprendizado de técnicas e práticas ligadas à narração de estórias me fez retornar para meu lugar de origem na instituição: a sala de aula, agora como narrador de estórias.

---

<sup>11</sup> O Curso Livre de Formação é realizado pelo CETA (Centro de Estudos da Técnica de Alexander), que fica no Rio de Janeiro e trabalha na difusão e pesquisa desta Técnica no Brasil. Participei do curso de 2005 a 2010, tendo iniciado meu encontro com a Técnica de Alexander em 2002, antes de ingressar no Curso de Formação.

<sup>12</sup> Esse estudo aconteceu, basicamente, no Ateliê Espaço Tecido, coordenado por Rute Casoy, arte-terapeuta, poetisa e narradora de estórias. Além dessa experiência, também participei de oficinas de diversos narradores, como por exemplo, Francisco Gregório, Celso Sisto e Gilka Girardello, esses dois últimos dentro do Simpósio Internacional de Contadores de Histórias do Rio de Janeiro (2005, 2006 e 2007).

Minha inserção nesta nova função foi importante para meu processo como arte/educador e revigorou o sentido que eu via no trabalho da arte dentro da escola. Utilizando a ideia da espiral, é como se eu tivesse retornado ao ponto inicial da caminhada naquele contexto, porém agora em um nível acima e afora, o que me dava uma visão panorâmica do trabalho. Voltar para a sala de aula foi, não só um grande prazer, mas principalmente a possibilidade de realizar o trabalho que vinha defendendo há muito tempo: experiências estéticas dentro da sala de aula que proporcionassem novas relações dos educandos e dos docentes com o processo de ensino-aprendizagem. E, naquele momento, tinha uma visão estratégica sobre isso e sobre o projeto, visto que havia passado por vários âmbitos de elaboração e realização do Programa Criança na Maré.

Momentos “ensolarados” como o relatado, quando apresentava a estória “Como o sol passou a brilhar no mundo”, eram a materialização de algo que eu defendia há muito e sobre o qual eu vinha pensando há algum tempo: a importância da arte dentro da escola. Não apenas nas aulas de artes, mas como forma de pensar o conhecimento, como forma de abordar a realidade. Eram momentos intensos com aquelas crianças que demonstravam, nestas horas, a sua potência de diálogo e inteligência e acabavam sempre trazendo o sol para mim.

As ideias preconcebidas sobre os moradores de favelas, aliás, foram um outro grande aprendizado que desenvolvi com as pessoas com quem trabalhei na Maré, um lugar pluricultural, com um povo rico em suas experiências de vida e que, nem de longe, representam o cenário obscuro que a grande mídia apresenta.

## **1 – O lugar: As escolas e a Maré – a “minha” escola**

### **A Maré**

O campo de pesquisa do presente trabalho circunscreve as ações do Programa Criança na Maré, um projeto concebido e realizado por moradores do Complexo da Maré, no Rio de Janeiro, que propõe o apoio às ações pedagógicas de nove escolas públicas e uma creche comunitária do bairro, no sentido de contribuir para o aumento do tempo de permanência de crianças e jovens na escola e a qualidade do trabalho

pedagógico realizado por essas instituições. A concepção deste Programa foi baseada em estudos realizados em 2000, pelo IBGE e pela ONG CEASM, que revelavam 6,4% de crianças entre sete e 14 anos fora da escola<sup>13</sup>. Ou seja, em cada 100 crianças, pelo menos seis estavam sem acesso à educação formal. Estes números estão desatualizados, porém indicavam uma realidade sobre a qual se tornava necessária uma intervenção. Outro dado importante era o índice de analfabetismo na região, que ficava em torno de 7,9 %, enquanto o da cidade do Rio de Janeiro ficava em 3,4 %.

A Maré, que reúne em torno de 140.000 habitantes, é um complexo formado por 16 comunidades, que se constituíram as margens da Avenida Brasil, a partir de sua inauguração (em 1946) e integra a XXXª Região Administrativa do Município do Rio de Janeiro, representando 2,3% da população e 0,97% dos habitantes do estado. Na comparação das taxas de densidade demográfica, verifica-se que o complexo possui cerca de 21.400 hab/km<sup>2</sup>, enquanto o município apresenta uma média de 328 hab/km<sup>2</sup>. Em outra comparação interessante, observa-se um destaque indiscutível da população da Maré no âmbito do estado, composto hoje por 91 unidades territoriais administrativas. O bairro possui um número de habitantes superior ao de cidades como Cabo Frio, Araruama, Angra dos Reis, Resende, Queimados e Itaguaí. Caso recebesse o *status* de município, a Maré, pela sua densidade demográfica, ocuparia a 18ª posição no estado e a 11ª posição na região metropolitana.

O Complexo da Maré é uma favela horizontal, foi construída em terreno plano. As primeiras ocupações aconteceram inclusive na beira do mangue, com restos de paus que a própria maré trazia (esta é uma das supostas origens do nome da comunidade), e assim surgiram as primeiras palafitas. Com o aumento do fluxo de moradores para aquela região (décadas de 50 e 60), a maioria vinda do agreste nordestino, o número de palafitas aumentou consideravelmente e a ocupação foi adentrando mais ainda o mangue e os terrenos alagadiços em torno.

Houve diversas intervenções dos governos estaduais e federais ao longo da história da Maré, dando origem às várias comunidades que hoje integram o Complexo. Essas intervenções, em sua maioria, partiam de um preconceito em

---

<sup>13</sup> CEASM. *Quem Somos? Quantos Somos? O que fazemos? – A Maré em dados: Censo 2000*, Rio de Janeiro: Maré das Letras, 2003.

relação à população e algumas delas tinham um cunho mais de dominação do que de apoio e promoção do direito à cidade, de qualquer maneira, toda a região que foi ocupada por palafitas, hoje está aterrada e a grande maioria das casas já é de alvenaria. Ainda existem palafitas, numa região menos acessível do Complexo, onde pessoas que não têm onde morar continuam buscando abrigo.

Entretanto, é preciso tomar cuidado com a ideia de que os espaços populares estejam diretamente ligados à carência e à pobreza. Esta ideia corrobora o “discurso da ausência”:

Neste tipo de juízo, os espaços populares e seus moradores são avaliados a partir de parâmetros característicos de outros grupos sociais e classificados, assim, a partir do que *não teriam*. A representação perpetua um conjunto de preconceitos e estereótipos a respeito dos setores populares, que terminam por conduzir as políticas públicas a eles destinados. (SILVA, 2003, p. 15, grifos do autor)

Sobre a ocupação do espaço, por exemplo, o autor chama atenção para o fato de que:

as favelas cariocas, com suas construções em aparente contradição com as condições do terreno, são formas originais de busca do acesso a serviços básicos e produzem normas cotidianas que permitem a convivência de milhares de pessoas em territórios muito restritos. (*ibidem*, p. 23)

O discurso da ausência e outros conceitos caros ao presente estudo foram trazidos pelo trabalho realizado por Jaílson de Souza e Silva<sup>14</sup>. O autor foi morador da comunidade de Nova Holanda, integrante do Complexo da Maré e, em sua tese de doutorado, pesquisou a trajetória de estudantes moradores de favelas à universidade. Sua tese deu origem ao livro *Por que uns e não Outros* (2003), cujo foco é entender o que leva alguns e tão poucos jovens das camadas populares à universidade, buscando desconstruir o discurso hegemônico da carência.

---

<sup>14</sup> Jaílson é doutor em educação pela PUC/RJ e um dos fundadores do CEASM. Foi um dos principais pensadores da instituição e diversos dos conceitos e reflexões delineados em sua tese serviram e servem até hoje de substrato para as ações empreendidas por esta e outras instituições da região, como o Observatório de Favelas, também fundada por ele e a REDES da Maré, uma dissidência do CEASM, muito inspirada nas ideias do autor.

Na pesquisa, ele parte do princípio que chamou “estratégias de sobrevivência”<sup>15</sup> para construir o estudo sobre a trajetória de jovens à universidade, entendendo que “as estratégias que (os jovens) desenvolvem em suas vidas cotidianas (...) são derivadas do embate entre as disposições por eles adquiridas e suas condições de existência” (*ibidem*, p. 24).

Assim, chegar à universidade é fruto de uma série de escolhas que o indivíduo faz, mas também das condições que possibilitam essa trajetória, envolvendo a família, os círculos de amigos, os lugares que cada um frequenta, enfim, o diálogo entre desejos, possibilidades, a realidade e as perspectivas que o sujeito percebe e cria para a sua vida.

Neste sentido, o autor chama atenção para o fato de que investir na escola é um projeto de longo prazo, que muitas vezes nem o jovem nem a própria família estão interessados. Há diferenças no investimento que a família faz nos estudos de cada um dos filhos. Aqueles que demonstram maior afinidade com “determinadas habilidades cognitivas exigidas naquele espaço (a escola)” (*ibidem*, p. 129), acabam recebendo maior investimento dos pais. A necessidade de aumentar a renda da família, ou mesmo o desejo de ter sua própria renda acaba por fazer com que muitos jovens saiam logo da escola.

A análise dos dados do Censo Maré 2000 demonstra que a maioria das crianças entre sete e 14 anos que estavam fora da escola já frequentaram, em algum momento de sua vida, o espaço escolar, revelando que esta ocupa um lugar de importância dentro da comunidade. O que acaba acontecendo é um entendimento de que não há necessidade de uma permanência extensa na escola, a não ser que a criança ou jovem demonstre interesse e/ou afinidade com este universo.

As formas de avaliação deste interesse/afinidade são discutíveis e passam diretamente pelo preconceito perpetrado pelo discurso da ausência, que considera os moradores de espaços populares inaptos ao processo de escolarização e vice-versa: a escola não sabe trabalhar com as classes populares. Ambos os preconceitos partem de uma lógica discriminatória, apesar de parecer que se contrapõe. De um lado, as

---

<sup>15</sup> “(...) sistema de disposições desenvolvido por esses moradores em seu processo de socialização e posicionamento social.” (SILVA, 2003, p. 23)

famílias e os professores das escolas tratam de forma superficial as dificuldades e facilidades dos jovens em relação à escola, levando a questão para o fato de o aluno ser morador de favela. De outro, especialistas, educadores, gestores públicos e privados, analisam a escola pública pela sua ineficiência em se aproximar das classes populares, como se houvesse alguma técnica ou princípio especial para se educar os filhos dos moradores de favelas.

O autor descreve de forma crítica a série de movimentos realizados dentro e fora da escola, desde a década de 60, para a sua melhoria, chamando atenção para o fato de que “a compreensão das desigualdades escolares como responsabilidade exclusiva da instituição escolar contribuiu para a criação de uma série de *efeitos perversos*” (*ibidem*, p. 157, grifos do autor). Esses efeitos acabaram por determinar a precarização das condições de trabalho do professor, bem como de seu papel social, ao mesmo tempo esvaziou as possibilidades de articulação entre escola e comunidade, pois traziam, de um lado, o aprofundamento da noção de que a escola não dava conta de seu papel e, de outro lado, de que os jovens oriundos de classes populares não tinham condições sociais propícias ao processo de escolarização.

Por outro lado, ele percebe a importância de se entender o contexto sociocultural das famílias dos alunos, pois sua forma de se relacionar com o universo acadêmico (no caso, a escola fundamental) precisa ser entendida em suas especificidades. No estudo, o autor descreve que dos 11 jovens pesquisados, o pai de apenas um deles tinha nível universitário e que o recurso à escrita no cotidiano era raro ou inexistente. Além disso, apenas a mãe de um dos entrevistados tinha o hábito da leitura (dos 22 pais, apenas dois eram analfabetos), o que determinava a ausência quase completa de livros nas casas desses jovens. Insisto que não se trata de uma ausência no sentido de carência, mas de escolhas, de estratégias de sobrevivência, construídas ao longo da história dessas famílias.

O autor propõe como ação concreta que a escola se torne, então, uma rede sociopedagógica, transformando-se em “espaço de mediação entre diversos campos sociais, ampliando o campo de possibilidades dos seus alunos”. Tornando-se necessário também que:

os profissionais da escola busquem apreender cada estudante como ser singular. Reconhecer que ele pensa, interpreta e age de acordo com as

disposições desenvolvidas em sua socialização e, em função disso, das estratégias que constrói e/ou acredita. (*ibidem*, p. 16)

A concepção do Programa que serve de substrato para a minha pesquisa parte da ideia de fortalecer as ações empreendidas pela escola, de forma que ela se torne essa rede sociopedagógica, por meio de vínculos entre a instituição escolar e a comunidade e da construção de novas estratégias de ação e até do entendimento acerca do contexto sociocultural da Maré.

O Programa Criança na Maré trabalha a partir de cinco eixos de ação: complementação escolar; atividades arte-educativas; formação continuada; participação comunitária e gestão escolar; monitoramento e avaliação, com o intuito de participar da dinâmica da escola e promover ressignificações e novas relações dentro dela e dela com a comunidade. Ao todo, são cerca de 70 profissionais em atividade nas nove escolas, em uma creche comunitária e na sede da instituição, trabalhando no sentido de articular e promover essas redes.

A narração de estórias se insere neste Programa de forma efetiva, dentro do eixo complementação escolar. Todas as escolas e a creche recebem profissionais para a realização do trabalho, mantendo uma regularidade no atendimento às turmas dessas escolas. Cada unidade planeja o atendimento do narrador de estórias de forma a se adequar à dinâmica interna da escola, que pode variar entre sessões semanais a quinzenais, ou até mensais. O trabalho é realizado em equipe, formada por um narrador de estórias, e um dinamizador da sala de leitura, que promove empréstimos, cirandas de leitura e eventos diversos de acesso ao livro e estímulo à leitura. No contexto acima descrito, é necessária toda uma construção da valorização do livro e da leitura no ambiente escolar e, principalmente, nas residências dos alunos.

Entretanto, como já apresentado, acredito que o trabalho de narração de estórias no cotidiano escolar (particularmente neste cotidiano), realiza um trabalho muito mais significativo do que estimular a leitura. Em minha experiência como narrador de estórias, as relações que se estabeleciam entre os alunos e a escola, a partir do contato com as estórias, pareciam trazer um novo colorido a esse cotidiano e, conseqüentemente, ao projeto de cada aluno em relação a essa escola e, principalmente, em relação a si mesmo.

Refiro-me à concepção de José Antonio Marina, que fala de um projeto em que:

com base no que sou, antecipo o que quero ser e esta irrealidade, produzida em mim próprio, e ressoando dentro de mim próprio, atraí-me para ela, arrancando-me para fora de mim, ou seja, atirando-me do que sou para o estimulante vazio do que quero ser. (MARINA, 1995, p. 237)

O autor espanhol desenvolve o tema do projeto pessoal a partir da ideia de inteligência criadora, que amplia a noção de inteligência para “muito mais do que fazer raciocínios ou resolver problemas formais”, pois “dirigir a motivação, construir a própria liberdade, conduzir habilmente a negociação com as nossas limitações, tudo isso é inteligência humana” (*ibidem*, p. 130).

Esta noção de projeto, delineada por Marina, relaciona-se com outro estudo realizado por Jailson, em que são abordados os conceitos de presentificação e particularização, ligados, respectivamente, à noção de tempo e de espaço dos moradores de favelas. O autor define presentificação como “uma prática social dominada pela cotidianidade, que se manifesta como um *eterno agora*” (SILVA, 2005, p. 61, grifos do autor), onde o sujeito se caracteriza pela ausência de futuro, no sentido dele não projetar perspectivas para além da vida cotidiana. Da mesma forma, a particularização refere-se ao espaço, marcando o sujeito em território restrito.

No estudo, Jailson chama atenção para o fato de que os grupos sociais marcados por essas práticas tomam como referência apenas o lugar onde vivem, sendo “o único ponto de partida e de chegada da existência” (*ibidem*, p. 61), o que os alheia da participação na dinâmica da cidade nos seus diversos processos sociais, econômicos, políticos e culturais. Este alheamento vai provocando a perda do sentido de coletividade, o que gera intolerância e medo, que gera mais violência e preconceito.

É importante relacionar, também, estes dois conceitos com o discurso da ausência, apresentado anteriormente, pois estes últimos são consequência direta daquele, visto que a repetição emblemática, corroborada pela mídia e pelo poder público, de que as favelas são lugares de “carência”, de falta de tudo, no sentido

econômico, social, cultural e até moral, vai aprofundando a distância simbólica entre os moradores de favelas e a chamada “cidade”<sup>16</sup>.

Nesta perspectiva, a violência e, principalmente, as suas representações contribuem para “a hierarquização do valor da vida e, assim, para a reprodução dos pressupostos subalternizantes em relação aos grupos sociais populares”. Há uma grande diversidade na forma como os indivíduos percebem, aceitam e defendem ou não o uso da violência, marcada por uma mobilidade que vai do *inaceitável* ao *inevitável*.

O que se percebe é uma banalização da vida, que se expressa nas ações do poder público (principalmente da polícia), mas também de diversos outros segmentos da sociedade, inclusive os próprios moradores, que muitas vezes concordam com a forma como, por exemplo, a polícia invade as moradias e executa os jovens ligados (ainda que supostamente) ao tráfico de drogas.

Então, seguindo o discurso da ausência, unido à falta de perspectivas, numa lógica de desvalorização da vida, torna-se comum a criminalização de uma parcela da população.

Entretanto, é interessante notar que esses conceitos (presentificação e particularização) têm-se multiplicado para além dos espaços das favelas. Percebe-se cada vez mais diversos segmentos da sociedade marcados pelo mesmo sentido de territorialidade e cotidianidade, sem projetos de mundo e alheios ao conjunto do lugar e do espaço mais amplo em que vivem. E os mesmos desdobramentos também podem ser observados: intolerância, medo, preconceito são expressões que marcam esse embotamento da experiência de vida e que muitas marcas tem deixado na vida social.

Neste estudo falo sobre a necessidade de se pensar a ação realizada nas escolas da Maré a partir da ampliação do tempo/espaço dos seus alunos e professores e da possibilidade deles desenvolverem suas existências numa perspectiva mais projetiva e atuante no contexto onde vivem.

---

<sup>16</sup> Silva apresenta uma descrição histórica da forma como esse discurso foi se construindo ao longo do tempo e de como a oposição favela x cidade é a materialização desse processo.

Marina defende a inteligência criadora, que vai se construir no desenvolvimento da capacidade do indivíduo de projetar-se, onde a liberdade tem um lugar de destaque, sendo mesmo a própria razão *sine qua non* do projeto:

O homem é capaz de autodeterminar-se, e isso quer dizer que as suas atividades mentais podem dirigir-se a si próprias e dirigir certas atividades fisiológicas. Constatamos que este fenômeno se repete continuamente: os meus projetos podem orientar o meu olhar e torná-lo mais hábil e preciso; também posso construir a minha memória, a minha linguagem, os meus sentimentos. Sem sair de mim mesmo, vou-me afastando de mim próprio, porque o poder poético, construtivo, da inteligência não se exerce apenas para fora, mas também para dentro, para a própria fonte dos meus atos. (MARINA, 1995, p. 97)

É neste sentido que as histórias tradicionais, para não dizer a própria arte, têm um papel fundamental no trabalho com esses jovens e crianças, que vai muito além do incentivo à leitura ou do desenvolvimento de linguagens. As histórias marcam um profundo sentido de subjetividade e promovem a arte do encontro de uma forma singular e contundente, ampliando as perspectivas dos sujeitos envolvidos e ressignificando o próprio estar na escola.

Regina Machado lembra das inúmeras iniciativas que se tem visto nos mais diversos lugares, ligadas à narração de histórias.

“Ninguém mandou, não é uma moda importada; parece que se trata de um sentimento de urgência que faz renascer das cinzas uma ética adormecida, uma solidariedade não mais que básica, num mundo de cabeça para baixo” (MACHADO, 2004, p. 15).

Minha orientadora fala das grandes questões do mundo pós-moderno que “extrapolam as discussões de físicos e filósofos”, chamando atenção para o sentimento de medo e frustração que essas grandes questões nos trazem<sup>17</sup>. E observa o quanto as pessoas tem buscado o encontro por meio das histórias, lembrando que “não se trata de negar ou fugir da dura realidade, do medo ou da impotência”, mas que é “a imaginação criadora (que) pode operar como a possibilidade humana de conceber o desenho de um mundo melhor. Por isso, talvez a arte de contar (e)stórias esteja renascendo por toda parte.” (*ibidem*, p. 15).

---

<sup>17</sup> Ela fala dos desdobramentos da tecnologia, que produzem toneladas de lixo, por exemplo.

Não tenho dúvidas de que tem renascido, cotidianamente, nas escolas da Maré, por meio do projeto citado e das iniciativas daqueles grupos em formar redes sociopedagógicas, através deste trabalho.

### **A “minha” escola**

A experiência que realizei em 2007 aconteceu em duas escolas públicas da Maré, uma na comunidade de Nova Holanda e outra em Rubens Vaz<sup>18</sup>. Preferi focar minhas observações na escola de Rubens Vaz, por ser maior e ter oferecido um panorama de experiências mais rico, tanto na época em que atuei como narrador, como durante as observações que realizei para a pesquisa. Trata-se do CIEP<sup>19</sup> Hélio Smidt, que ficou praticamente abandonado durante muito tempo e, no final da década de 90, sofreu uma intervenção da própria população, que realizou diversas ações no sentido de reapropriá-lo como escola, pois vinha sendo ocupado para moradia.

O CIEP trabalha apenas com o 1º segmento do Ensino Fundamental, além da Educação Infantil. A escola possuía, em 2007, cerca de 800 alunos, organizados nos dois turnos e contava com 10 turmas de Educação infantil, com uma média de 25 alunos por turma e 22 turmas de Fundamental, com uma média de 35 alunos por turma (podendo chegar a 45 em algumas). Funcionava nos turnos da manhã e da tarde, oferecendo café da manhã, almoço e lanche a todas as turmas (as da manhã com café da manhã e almoço e da tarde com almoço e lanche). Entretanto, a escola não tem horário de recreio, o que faz com que as turmas e seus respectivos professores sejam obrigados a permanecerem um extenso período de tempo em sala de aula. Sendo assim, todos os professores recebem muito bem qualquer atividade que possa

---

<sup>18</sup> Nova Holanda e Rubens Vaz são duas comunidades do Complexo da Maré, que se constituíram aproximadamente a partir da década de 1960. Geograficamente, situam-se na região central do complexo, sendo seu terreno totalmente plano.

<sup>19</sup> Centro Integrado de Educação Pública, um projeto concebido por Darcy Ribeiro e implantado pelo Governo do Estado nas gestões de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994). Com o abandono do projeto inicial (que previa, dentre outras coisas, horário integral e atividades extraclasse), pelas administrações seguintes, as unidades escolares foram sendo municipalizadas ao longo da década de 90.

diminuir a rotina cotidiana do trabalho, já que o horário que normalmente “quebra” esta rotina (o recreio) não acontece.

O corpo docente tem um grupo de professores fixos que permanecem na escola há muito tempo e um outro grupo flutuante, que muda praticamente todo ano. Esta mudança parece estar ligada à dificuldade da Secretaria Municipal de Educação de suprir as demandas de professores de cada escola, pois várias unidades da Maré têm essa mesma característica<sup>20</sup>.

O grupo de professores do CIEP Hélio Smidt era difícil de se aproximar, talvez pelas dificuldades do próprio ofício, talvez pelas relações estabelecidas com a direção da escola (que também era bastante conflituosa). Por conta disso, levei muito tempo para conseguir me aproximar deles e estabelecer um diálogo que pudesse me ajudar a entender o trabalho que estava realizando com as narrações de estórias.

Um movimento que eu pretendia fazer era relacionar o trabalho de narração com suas práticas pedagógicas, porém muitos deles viam as sessões de narração de estórias como apenas um momento de lazer e entretenimento, muito por conta da ausência do recreio, mas também pelo afastamento que mantinham em relação à arte como forma de conhecimento. Este entendimento sobre a arte e as estórias propiciava relações diferenciadas de cada professor-regente comigo e com o trabalho. De início, a grande maioria via o trabalho apenas como um intervalo nas aulas, um momento de descanso para eles e de entretenimento para as crianças. A forma como estava construído o trabalho contribuía para isso, pois, quando começou, as visitas do narrador à escola eram espaçadas e as sessões juntavam várias turmas ao mesmo tempo, dificultando o diálogo com cada professor e até com as crianças.

A minha entrada na função de narrador coincidiu com uma reforma no trabalho, havendo uma modificação significativa, justificada pela avaliação de que a configuração do trabalho até então não contribuía para sua realização. Então, disponibilizou-se um narrador para cada duas escolas (antes, eram dois narradores para oito escolas). Eu frequentava a escola três vezes por semana, o que me permitiu elaborar um cronograma de trabalho (Anexo C) que tinha uma regularidade mais ou

---

<sup>20</sup> Por serem tratadas como áreas de risco, as escolas da Maré sofrem muito com falta de professores.

menos mensal para cada turma. Ainda não era o ideal, mas havia uma possibilidade maior de aproximação com cada turma<sup>21</sup>.

Assim, a relação com cada professor foi se diferenciando na medida em que eu me aproximava. Alguns ainda me viam como a possibilidade de descansar e tomar um café; outros aproveitavam este momento para preparar seus materiais didáticos; outros viam a minha entrada na sala de aula como uma diversificação do trabalho; outros preparavam este momento para se encaixar na rotina do seu planejamento. A partir destas novas relações foi possível estabelecer vínculos com os professores e com as turmas, no sentido das histórias se inserirem naquele cotidiano de forma mais ou menos significativa.

O projeto original previa que a narração de histórias fosse realizada na sala de leitura do CIEP, porém nesta época a sala da escola estava em reformas e eu tinha que ir de sala em sala para realizar a narração. Foi a partir dessa impossibilidade de trabalhar na sala de leitura que fui questionado sobre a eficácia de meu trabalho. Para mim, tratava-se de uma experiência ímpar poder entrar de sala em sala para contar histórias e era exatamente esta interface que gerava situações importantes no cotidiano da sala de aula.

Os encontros com cada turma aconteciam com uma regularidade de aproximadamente uma vez por mês e se caracterizavam por uma sessão de 45 minutos, onde eu apresentava histórias tradicionais, músicas populares, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas e outras manifestações da cultura oral brasileira. Algumas dessas histórias estão sendo apresentadas ao longo da própria dissertação. As músicas eram trazidas como possibilidade de movimentação na sala, normalmente acompanhadas de uma roda ou algum tipo de brincadeira. “Jacaré Poiô” e “Jabuti” (D.TETÉ, 2000?) “A Velha a Fiar” (MAURO, 1964) e “De Abóbora faz melão” (*Cancioneiro do Brasil*, 2009) são algumas das trabalhadas. Sentados em roda, normalmente, eu iniciava a sessão conversando com os alunos sobre o tempo que passara desde a última sessão, o que haviam feito, aprendido na escola, qual história lembravam (isso normalmente eu não precisava nem perguntar, pois eles já me recebiam lembrando de partes de uma história ou cantando trechos de uma música).

---

<sup>21</sup> Em 2009, esse atendimento foi reformulado, direcionando-se mais para as turmas em fase de alfabetização, o que permitia encontros semanais com essas turmas.

Daí, iniciava uma estória (às vezes repetindo alguma que já havia contado, pois a insistência em ouvir de novo era muito grande em quase todos os grupos que eu visitava), incentivando a participação deles no desenrolar da trama, às vezes perguntando a opinião sobre alguma situação ou sugerindo um movimento relacionado ao momento, ou ainda proporcionando alguma experiência mais forte (às vezes, um momento de suspense na estória acabava com um grande susto, seguido, obviamente, de muitas gargalhadas). Encerrava a sessão de forma variada, dependendo da estória e do desenrolar do encontro. Conversas sobre o enredo, algum jogo ligado aos significados da estória, uma produção plástica ou escrita, enfim, às vezes, simplesmente me despedia e partia para outra sala, pois o encontro já havia se consumado.

Neste processo, as sessões na sala da Prof<sup>a</sup> Alexandra, que na época atuava em uma turma de alfabetização, foram se diferenciando ao longo do trabalho. De início, ela via como uma complementação, chegando mesmo a pedir que eu trabalhasse determinados conteúdos para ajudá-la (uma vez, pediu que eu contasse uma estória com “m”, porque seria a letra trabalhada naquela semana). Aos poucos, ela foi percebendo o valor do trabalho por si só, que a complementação do seu trabalho acontecia para muito além dos conteúdos trabalhados por ela. Era comum eu chegar em sua turma e já estarem todos em roda, esperando a sessão começar. Pretendo aprofundar isso no Capítulo II, mas aqui é necessário marcar que esta mudança de olhar determinou que eu retornasse a essa professora em 2010 para realizar as observações que complementam este estudo, justamente porque esta professora parece ter começado a perceber novas relações que a arte propiciou a sua turma a partir do contato com estórias tradicionais. Outros professores também demonstraram movimentos em relação ao meu trabalho, mas os dessa professora foram os mais explícitos.

### ***O jogo dos olhos<sup>22</sup>***

*Caranguejo, todos os dias, perguntava ao rio:*

*- Quando é que eu vou ao Lago Palaná?*

*Não ouvindo nada, respondia à própria pergunta:*

*- Ah! O Lago Palaná fica muito longe!...*

*Caranguejo queria ver o mar, o Lago Palaná, como diziam. Quem morava terra adentro, só conhecia rios e lagos, então, o mar era também um lago, um lago muito grande.*

*Caranguejo ficava horas e horas observando o rio correr.*

*Certa vez, não tendo com quem conversar, falou alto:*

*- O rio vai todos os dias para o Lago Palaná, e eu, quando será que vou?*

*De repente, teve uma idéia.*

*- Se eu não posso ir ao Lago Palaná, pelo menos posso mandar meus olhos, para ver como é.*

*- Vão, meus olhos, vão, meus olhos, vão ao Lago Palaná!*

*No mesmo instante, os olhos de Caranguejo foram embora. Flutuando igual duas borboletas. Caranguejo não via nada perto. Só via o mar, lá longe!*

*- Ah! Os meus olhos me obedeceram; foram ver o mar. Agora, vou chamá-los de volta, bem depressa!*

*- Voltem, meus olhos, voltem, meus olhos, voltem do Lago Palaná!*

*Os olhos de Caranguejo vinham vindo. Nesse momento, chegou Onça. Ouvindo a voz de Caranguejo, ficou à espreita, para saber de que se tratava.*

*Nisso, os olhos de Caranguejo chegaram, e ele via tudo de novo.*

*- Ah! Que bom! Meus olhos voltaram do Lago Palaná! Vou mandar embora meus*

---

<sup>22</sup> Conto recolhido de Silva, 2ª edição.

*olhos, outra vez!*

*Mal Caranguejo mandou os olhos verem o mar, Onça deu um salto e, para assustá-lo, gritou por trás dele:*

*- Eh!...*

*Caranguejo, que nesse momento só via o mar, levou um grande susto. A seguir,*

*Onça perguntou:*

*- Que você está falando aí, cunhado?*

*Caranguejo, que estava com os olhos longe, contemplando o mar, respondeu:*

*- Como eu não posso ir ao Lago Palaná, porque é muito longe, mando os meus olhos. Vão e voltam...*

*Onça estava intrigado.*

*- Como é isso, cunhado? Nunca vi nem ouvi contar nada parecido. Quero ver como é!*

*Nesse instante, os olhos de Caranguejo viram no mar um peixe nadando na direção deles.*

*- Aimolá-pódole, o pai do peixe Traíra, está querendo engolir meus olhos.*

*Mas o outro insistiu:*

*- Quero ver como é, cunhado!*

*Caranguejo não queria conversa. Queria os olhos de volta.*

*- Voltem, meus olhos, voltem, meus olhos, voltem do Lago Palaná!*

*Os olhos de Caranguejo voltaram, mas Onça queria ver como eles iam embora.*

*- Eu quero ver! Mande seus olhos, cunhado!*

*Caranguejo mandou:*

*- Vão, meus olhos, vão, meus olhos, vão ao Lago Palaná!*

*Os olhos de Caranguejo foram de novo ver o mar. Perguntou se Onça tinha visto como era a brincadeira. Onça disse a Caranguejo que chamasse os olhos de volta.*

*Ele chamou:*

*- Voltem, meus olhos, voltem, meus olhos, voltem do Lago Palaná!*

*Os olhos vieram no mesmo instante. Onça estava entusiasmada.*

*- Agora, mande meus olhos, cunhado. Eu também quero ver o Lago Palaná.*

*Caranguejo não queria mandar os olhos da Onça, podia não dar certo...*

*- Agora, não vale a pena. O pai do peixe Traíra anda ali por perto.*

*Onça zangou-se.*

*- Eu quero que mande meus olhos, agora mesmo!*

*O amigo, então, recomendou que ficasse quieto, e fechasse os olhos.*

*- Vão olhos da Onça, vão olhos da Onça, vão passear no Lago Palaná!*

*Os olhos da Onça foram ver o mar. Onça não via nada perto.*

*Pediu a Caranguejo que ordenasse a volta de seus olhos.*

*- Voltem olhos da Onça, voltem olhos da onça, voltem do Lago Palaná!*

*Os olhos de Onça voltaram. Ele elogiou muito o feito de Caranguejo.*

*- Você fez isso muito bem, cunhado! Mande os meus olhos outra vez. Quero ver o mar de novo!*

*Caranguejo não queria mandar. Disse que o pai do peixe Traíra rondava por ali e era perigoso.*

*Onça insistiu. Queria que mandasse seus olhos mais uma vez. Insistiu, insistiu, insistiu:*

*- Mande, cunhado! Gostei de ver o Lago Palaná. Mande só mais uma vez!*

*Caranguejo mandou os olhos da Onça. O pai do peixe Traíra andava por ali... apanhou os olhos dele...*

- *Chame meus olhos, cunhado! Chame logo!*

*Caranguejo chamou:*

- *Voltem olhos da Onça, voltem olhos da onça, voltem do Lago Palaná!*

*Os olhos não vieram. Caranguejo chamou outra vez. Nada! Chamou muitas vezes.  
Nem sinal dos olhos da Onça.*

- *O pai do peixe Traíra engoliu seus olhos! Bem que eu avisei!*

*Onça zangou-se com Caranguejo.*

- *Você não devia mandar meus olhos embora! Não vejo mais nada! Agora, eu vou  
comer você!*

*Onça atirou-se sobre Caranguejo, mas como não via nada, agarrou pedaços de  
pau e pedras. Mas Caranguejo pulou dentro da água e escondeu-se sob o talo de uma  
folha de palmeira meio caída no rio. De lá detrás, ele ficou esticando os olhos, para  
ver se Onça vinha atrás dele. É por isso que, até hoje, Caranguejo tem os olhos  
espichados para fora da cabeça.*

*Escondido sob a folha da palmeira, Caranguejo ficou com o talo pregado às  
costas, formando a couraça que ele tem até hoje.*

*Tendo escapado à vingança da Onça, Caranguejo foi embora, andando daquele  
jeito, que não se sabe se vai para a frente ou se vai para trás.*

*Onça, vagando sem rumo pela mata, encontrou Gavião-Real, que lhe perguntou:*

- *Que faz você por aqui, cunhado?*

- *Não faço nada. Caranguejo mandou meus olhos ao Lago Palaná e o pai do peixe  
Traíra os engoliu. Será que você pode me arranjar outros olhos em lugar dos que  
perdi?*

*Gavião-Real prometeu dar um jeito.*

- *Vou ver, fique aqui, não saia do lugar. Vou buscar um pouco de leite da árvore  
jatobá.*

*Partiu à procura do leite de jatobá. Onça esperou muito tempo. Quando já desanimava, Gavião-Real apareceu, dizendo que teve muito trabalho. Esquentou bem o leite e mandou Onça deitar-se no chão.*

*- Vai arder, vai queimar, mas vai resolver... Fique quieto. Se você quer ter olhos de novo, aguente o calor; não se mexa, nem diga ai!*

*Gavião-Real preparou... amassou... enrolou... e derramou o leite de jatobá quente no lugar do olho esquerdo da Onça, que não se mexeu nem disse ai.*

*Derramou o resto do leite no lado direito e, depois, com um raminho, extraiu um pouco da seiva de outra planta, para lavar os olhos da Onça. E o amigo ficou com os olhos claros e bonitos, por causa do leite de jatobá. Virava e revirava os olhos para todos os lados; via tudo de perto e de longe.*

*Agradeceu. Mas, aí, Gavião-Real falou:*

*- Agora, em troca dos olhos, eu quero que você vá caçar um tapir para mim.*

*Onça foi, e voltou com um tapir bem gordo.*

*Desde esse tempo é que Onça caça para dar de comer a Gavião-Real. Não sabia que o favor lhe custaria trabalho para o resto da vida. Mas, também, valeu a pena!*

*Os novos olhos da Onça são claros e verdes! Vê no escuro, enxerga até de noite!*

*Enxerga...*

Esta foi uma das primeiras estórias que trabalhei no CIEP Hélio Smidt. A brincadeira que o caranguejo faz com seus olhos foi a principal identificação que tive com esta estória. Pesquisando em diversas fontes (SILVA, 1957; KÜSS, 1988; EBOLI, 1997), descobri que há algumas versões desta estória que tratam o jogo como uma magia e não uma brincadeira, e a onça se aproxima para tentar roubar o segredo da magia, ao que foi castigada pelo pai do peixe traíra. Brincadeira ou magia, o ato de lançar os olhos adiante, para além de onde está o corpo, é uma metáfora fantástica para iniciar o trabalho de apreciação estética que as estórias proporcionam. Retomarei a questão da apreciação mais adiante, pois inseri esta estória aqui para comentar as possibilidades que ela me abriu em relação às crianças e aos professores. Tratava-se de um presente para trabalhar a relação dos alunos com a escola e a comunidade! Mesmo que não se possa ver o mar, pode-se “mandar os olhos”... que ótima maneira de trabalhar a particularização!

As sessões eram iniciadas com uma música sobre o caranguejo (“Caranguejinho tá andando, tá andando/Caranguejinho tá andando, tá andando/A maré tá cheia, é tempo de lua/Caranguejinho tá andando, tá andando”; “A Barca”, *Casa Fanti Ashanti*, 2002). E depois de contar a estória, propunha aos alunos o “jogo dos olhos”: todos se deitavam no chão e fazíamos “igual ao caranguejo”. Com o jogo, os alunos e, às vezes, até os professores, empreendiam um verdadeiro passeio pela comunidade, no qual eu os acompanhava, propondo trajetos, estimulando percepções e conduzindo o tempo da experiência, para que não deixasse de ser coletiva. Com algumas turmas, foi possível arriscar trajetórias mais longas, chegando a sair da comunidade.

Em praticamente todas as turmas o resultado era o mesmo: as crianças mergulhavam na experiência e vivenciavam uma relação completamente diferente com a sala de aula, com sua imaginação e até uns com os outros. As reações eram as mais diversas, variando entre o silêncio completo durante o jogo e às vezes até depois; passando por pequenas exclamações de admiração por alguma situação percebida durante o passeio; até turmas em que a atividade não chegou ao fim, pela dificuldade de concentração na atividade.

De qualquer maneira, mesmo com as turmas que não foram até o fim do jogo, a experiência de “lançar os olhos” pela comunidade foi uma ótima oportunidade de

estabelecer um vínculo com os alunos, baseado na imaginação e no pensamento estético, pois, como disse, estabeleceram-se outras relações entre os alunos, dos alunos com a sala de aula e deles comigo. Além disso, foi um exercício de ampliação dos horizontes perceptivos deles, na medida em que provocou uma outra forma de olhar para o que lhes é comum. Esta, aliás, uma das características da apreciação estética.

Diversos alunos e professores comentaram sobre esta experiência. Os professores falavam sobre a ajuda que a atividade realizava em relação à concentração dos alunos em sala. Os alunos falavam sobre coisas que não viam antes, no trajeto entre suas casas e a escola e agora passavam a perceber.

A meu ver, caracterizou-se assim um ótimo começo de relação entre os alunos, os professores, um narrador (eu) e as histórias tradicionais. Nesta época eu já havia entrado em contato com os conceitos de presentificação, defendidos por Jailson de Souza e Silva e não pude deixar de relacionar as expressões das crianças com a ideia de uma ampliação de seu tempo/espço.

A relação inusitada entre os três personagens foi uma outra característica da história que apareceu muito. O amigo que fica chateado porque o outro parece não ter ajudado, o outro que avisou que era perigoso, a solidão depois do acidente, o aparecimento de outro amigo que passa a ajudar; a dívida com o outro amigo foram assuntos que surgiram muito durante as sessões desta história. O fato de oportunizar um debate sobre estas questões no âmbito da sala de aula é um fator importantíssimo na criação de um espaço significativo de aprendizagem, o que será aprofundando no Capítulo II.

Esta experiência, como relatado, se deu no ano de 2007. Em 2010, retornei à escola para observar o trabalho (que continuava sendo realizado por uma outra narradora) e selecionei a turma da Prof<sup>a</sup> Alexandra, citada anteriormente, exatamente pela relação diferenciada que a professora estabeleceu comigo e com as sessões de histórias que eu realizava.

Sendo assim, além da minha presença, essa turma recebia, regularmente, a visita de uma narradora de histórias, que trabalhava no Programa Criança na Maré. Esta narradora tem seu repertório e planejamento estabelecidos em parceria com

outros narradores do projeto e com a própria escola. A realização da pesquisa se caracterizou por entrevistas à professora e à narradora (Anexo D e CD de áudio) e observações das aulas e das sessões de narração (Anexo E). Estes encontros trouxeram a própria situação em que se deu a minha experiência nesta escola em 2007, que se baseava numa relação de respeito e construção de parceria com essas professoras, ao mesmo tempo, fundada numa convicção de que o trabalho de narração de histórias no cotidiano escolar trazia contribuições ímpares ao processo de ensino-aprendizagem ali desenvolvido.

As entrevistas aconteceram em dois períodos, o primeiro em maio de 2010, antes das observações às turmas e o segundo no final do ano. A segunda entrevista à narradora aconteceu no período de férias, em janeiro de 2011, por dificuldades de agendamento ao final do ano.

As observações à turma aconteceram no período de maio a junho de 2010, de três formas distintas: eu chegava na turma junto com a narradora; chegava antes da narradora e permanecia durante a narração; chegava em um dia diferente do da narração, observando o cotidiano.

Os momentos anteriores à história não se diferenciavam muito dos dias em que não havia histórias. Tratava-se do cotidiano da sala de aula, com lições de português, matemática<sup>23</sup>, leituras, exercícios e correções.

A diferença estava na hora da história. Neste momento, havia uma reviravolta na sala. Os alunos se mexiam mais, conversavam mais, e seus rostos pareciam se iluminar com a presença da narradora. Antes mesmo de ela iniciar a narração, os alunos já pareciam criar, eles mesmos, uma situação diferenciada na sala, preparando-se para a história.

---

<sup>23</sup> Durante entrevista, a professora comentou que “carrega nas tintas” nessas duas disciplinas, por considerá-las básicas e serem as mais cobradas nos vários testes que a turma faz. Ela trabalha também com História e Ciências, mas de forma menos intensa.

## 2 – As personagens: eu e eles – um caso para contar

### Eles, os alunos

De modo geral, os alunos do CIEP Hélio Smidt são moradores da comunidade em torno, chamada Rubens Vaz. Alguns vêm também de Nova Holanda e do Parque União, duas outras comunidade próximas. É um público bem variado, com histórias de vida muito diferentes entre si, sendo difícil caracterizar um padrão para o conjunto dos alunos. Importante comentar que o estereótipo da “criança carente” era nada mais do que isso: um estereótipo. Como já apresentado, a ideia de carência está ligada ao “discurso da ausência” (SILVA, 2003, p. 15), pois o retrato social dos moradores de favelas é bem mais heterogêneo do que se imagina. Nas comunidades entorno do CIEP Hélio Smidt não era diferente. As histórias de vida das crianças podiam variar entre situações em que a criança possui toda a estrutura necessária ao seu desenvolvimento (moradia, acesso à saúde e lazer, além de bens básicos de consumo); mas também havia histórias de crianças que não tinham nenhuma estrutura, algumas com experiências marcantes desde tenra idade (filhos que viram seus pais serem assassinados; pai ou mãe viciados ou presos; família grande em casa pequena, de um ou dois cômodos).

Uma característica que sempre me chamou atenção nas crianças desta escola é o afeto com que recebem todos. Nas minhas diversas inserções no projeto, já atuei nesta escola em outros contextos e, para mim, sempre ficaram marcadas as turmas com que trabalhei, pela afetuosidade com que me recebiam e participavam das oficinas.

A turma da Profa. Alexandra estava no 3º ano do Ensino Fundamental em 2010 (turma 1301). Tratava-se de uma turma constituída de alunos considerados com bom rendimento escolar<sup>24</sup>. Para mim, a escolha da turma se deu pela professora e não pelas características das crianças, visto que esta professora, especificamente, já havia estabelecido comigo uma parceria desde a época em que atuei na escola, sendo por isso, uma boa referência para realizar meu estudo.

---

<sup>24</sup> É uma prática muito empregada na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, a organização das turmas por rendimento, formando-se turmas “boas”, “médias” e “ruins”. A turma da Profa. Alexandra era considerada “boa”.

A turma tinha 30 alunos e havia muitas diferenças de aprendizagem entre eles. Percebi, por exemplo, muitos alunos ainda com dificuldade de escrita bastante iniciais, como espelhamento; confusão entre grafema e fonema; dificuldades em escrever palavras de memória (grande parte da escrita se dá por meio de cópia do quadro). De qualquer maneira, no geral, era uma turma com bom aproveitamento, segundo os parâmetros da escola.

Na entrevista com a professora, ela faz uma comparação entre a avaliação elaborada por ela e a prova enviada pela Secretaria Municipal de Educação, em que os alunos alcançam resultados altos na avaliação padrão (da Secretaria), mas permanecem com aproveitamento médio e baixo na avaliação elaborada por ela. Afora as diferenças no entendimento acerca do sentido da avaliação e os significados de cada uma das provas (matéria para outra dissertação), fica bem marcado que esta turma está dentro da média de aproveitamento para sua série, segundo os parâmetros gerais da Secretaria de Educação.

Como todas as crianças daquela escola, recebiam as sessões de narração com muito entusiasmo e participavam ativamente de tudo, contribuindo com ideias, sugerindo continuações para as histórias, cantando junto, fruindo o desenrolar dos temas.

Na entrevista com a narradora que acompanhou a turma durante o período de observação, ela comentou que esta turma começou a mergulhar bastante nas histórias. Como exemplo, falou que vários alunos começaram a procurá-la nos corredores da escola, com histórias criadas por eles mesmos, todos, alunos da turma da Profa. Alexandra. Algumas das histórias eram nitidamente inspiradas naquelas contadas pela narradora, outras pareciam mesclar elementos fantásticos com situações vividas pelo aluno. Tratava-se de uma produção espontânea, realizada a partir de um estímulo vivido nas sessões de narração pela turma (ao final apresento um exemplo dessas histórias, p. 138).

Durante as observações, minha relação com as crianças era muito afetiva, apesar das minhas tentativas de permanecer invisível. Interessavam-se pelo meu caderno de anotações, pediam ajuda na realização dos exercícios propostos pela professora e compartilhavam as sessões de narração de histórias. Esta relação foi

criando uma cumplicidade muito produtiva com a turma que possibilitou que eu olhasse e fosse olhado de uma forma mais orgânica, sem o caráter do pesquisador.

A organização das carteiras na sala era em fileiras horizontais, formando grandes mesas, com cerca de oito ou 10 alunos sentando-se um ao lado do outro. Essa organização era um pouco diferente de outras turmas, que usavam a arrumação tradicional, com as carteiras separadas umas das outras em fileiras verticais e horizontais. Isso proporcionava aos alunos uma aproximação importante para o trabalho, apesar de também significar, algumas vezes, dispersão na aula.

A turma mantinha um ritmo bom de trabalho, tanto nas horas rotineiras, quanto nas sessões de narração. A própria professora atuava bastante neste sentido, marcando bem o tempo em que havia momentos livres, outros de produção, outros de concentração. Uma parte da turma demonstrava muito prazer em fazer as atividades da professora, outras demonstravam dificuldades, chegando mesmo a não fazer determinados trabalhos. Vários alunos pareciam esperar que a professora corrigisse o “dever” para poderem copiar a resposta certa do quadro. Havia diferenças também na organização do material, com alunos que demonstraram autonomia e outros que pareciam não conseguir caminhar nos exercícios sem ajuda.

Em relação à produção plástica, havia uma diferença muito grande entre eles. A narradora pediu algumas vezes para que fizessem algum desenho, ligado a estória de alguma forma. Uma vez, por exemplo, interrompeu a estória antes do final e pediu aos alunos que pensassem como poderia ser, desenhando este final. Muitos alunos sequer começaram a desenhar, alegando não saberem<sup>25</sup>. Outros se lançaram em suas produções com muita autonomia.

A ligação com a professora parecia muito afetiva, apesar dela sempre chamar atenção dos alunos. A própria professora comentou que eles comemoraram quando souberam que seria ela a professora da turma. Era o terceiro ano dela com eles.

---

<sup>25</sup> A escola não oferecia aulas de Artes em nenhuma modalidade.

## **Ela, a professora**

A Profa. Alexandra mantém uma relação com os alunos que é, ao mesmo tempo, afetiva e exigente. Ela própria diz que os trata como se fossem filhos, pensando sempre no que é melhor para eles, independente deles gostarem ou não:

Eu brigo, eu chamo atenção, como se fosse o meu (filho), porque eu quero mais, eu quero o melhor (...) Eu acho que eles são masoquistas, por gostarem de uma professora que briga o tempo todo. Às vezes, eu mesma acho que exagero (trecho da entrevista 4).

Sua primeira atuação em escola pública foi no próprio CIEP Hélio Smidt, onde atuava há oito anos na época da entrevista, tendo já atuado em uma escola particular como professora alfabetizadora e coordenadora de equipe. Segundo ela, esta outra inserção ajudou-a bastante quando começou o trabalho no CIEP, pois, via-se abandonada pela direção da escola, sendo obrigada a construir, praticamente sozinha, toda a estrutura do trabalho de alfabetização.

A Profa. Alexandra tem nível superior (Pedagogia cursada na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), é casada e tem um filho, com seis anos na época.

Quando perguntada sobre o sentido da escola, foi enfática na ideia de que se trata de um espaço de troca, onde:

you learn to be human, not (learn) only contents (...), because you exchange with the colleagues, with the teachers. You end up spending more time inside the school than at home. Then, it is the biggest space that you have to exchange, to grow as a human, to be able to say, to learn to live. (trecho da entrevista 4)

Sobre a avaliação, por exemplo, faz questão de realizar o processo com a turma, independente dos materiais enviados pela Secretaria, por perceber que estes materiais não demonstram a realidade de seus alunos. Mesmo com comentários da direção sobre o “trabalho à toa” que é a sua avaliação, ela percebe que isso é um compromisso com seus alunos e com a própria escola.

A professora falou muito sobre as interferências do governo no seu trabalho<sup>26</sup>: de um lado, o envio de materiais ajuda a organizar o trabalho e manter uma certa coerência entre o que cada professor faz em cada série; de outro há um achatamento das possibilidades de cada aluno, em cada turma, em cada escola, gerando diversos problemas para os professores quando os alunos não se encaixam nos padrões estabelecidos pela Secretaria (e isso acontece muitas vezes, segundo ela). De qualquer maneira, ela comenta que gosta desses materiais e tira partido deles de uma forma ou de outra.

Apesar de reconhecer a importância da narração de histórias para a turma e mesmo da arte em geral, comenta que “não se vê mais contando história, ou cantando musiquinha” para seus alunos por “estar sem fôlego” para trabalhar com esses elementos “extras”, ligados ao “lúdico” (comentários da professora, retirados de entrevista).

Ela considera a presença da narradora uma parceria que a auxilia em diversas instâncias. Uma delas é a possibilidade de observar sua própria turma, pois quando a narradora assume, ela pode ficar na “plateia”, observando um aluno especificamente, ou a turma como um todo. Outra instância de parceria é a interlocução, pois acaba sendo mais um professor que lida com aquela turma, havendo possibilidade de conversar sobre como está a turma, estratégias de ação, desenvolvimento de um ou outro aluno, além da realização de trabalhos em conjunto.

Alexandra demonstra um posicionamento crítico em relação a metodologias propostas para o processo pedagógico em sala de aula, e parece ter consciência de suas escolhas. Em entrevista, comentou que sempre preferiu o chamado método tradicional, mas que ultimamente vinha entrando em contato com o que chamou de “método natural”, mas no final das contas, o que utilizava mesmo era o “método Alexandra”, construído a partir de sua própria experiência em sala de aula, misturando diversas estratégias dos vários métodos que conhecia. Ela fala sobre sua escolha e as dificuldades do cotidiano na escola:

---

<sup>26</sup> Desde 2008, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vem trabalhando com diversos materiais didáticos, avaliativos e formativos para os professores, principalmente das escolas nas chamadas “áreas de risco” em favelas, que apresentam índices de aproveitamento menores do que de outras escolas, já bastante baixos em relação aos índices de outras capitais do país.

(...) tem que ter a cobrança do que vai fazer para melhorar o ensino, mas não pode tolher a minha liberdade para trabalhar. Não adianta vir aqui e dizer para eu usar o método tal, porque esse método é o do momento e é o que vai resolver. E a gente sabe, quem trabalha na educação, que não é assim. O método tradicional tem os seus pontos positivos, aquele (outro) método vai te contribuir melhor para trabalhar algo que, antes era só boca e giz, e na experiência você mostra para o aluno o quanto é importante (determinado conteúdo), que tem sentido. Então, acho que tudo faz parte. E o professor, eu me vejo assim, eu sou o “método Alexandra”. Aquilo que eu domino... eu só vou conseguir te convencer de que aquilo é verdadeiro, se eu domino. Se eu não dominar, e aquilo não for importante para mim, eu não te convenço de nada. Então, eu acho que, o que aprendeu, foi Alexandra ter a liberdade na sala de aula do jeito dela, e aquilo vai evoluindo. Se eu não consigo fazer, eu vou procurar caminhos para resolver. É o que falta hoje, o caminho (...) de quando eu não consigo fazer, você vê que não está conseguindo atingir e você não consegue fazer que esse aluno te ouça e aprenda, quando você vai buscar na secretaria “olha não estou conseguindo fazer isso” (...) Quando eu não consigo atingir o aluno. Temos muitos casos aqui. E que o aluno está “batendo de frente” com você e você busca caminhos, não tem esse retorno. Tudo que você escuta é “não pode”, você não pode fazer “isso” porque a lei não permite; o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) protege demais o aluno, mas não lembra dos deveres do aluno e do pai (...) No final do processo, aquele aluno não te escuta, você não quer mais saber do aluno também. Porque ele acaba sendo um problema, por mais que você tenha buscado soluções, você não tem retorno, nem da família, nem da escola. E você fica abandonado, com um número grande de alunos em sala de aula, e quem conseguiu ir com você, vai, quem não conseguiu espera a próxima chance no ano que vem... Quem sabe, você não sabe se vai ser pior ou melhor. (trecho da entrevista 4)

As aulas que assisti tinham um caráter bastante linear, com o tradicional exercício passado no quadro para ser copiado e respondido. Um exercício de matemática, por exemplo, era uma listagem de dezenas, escritas em algarismos, que deveriam ser escritas por extenso e o contrário: números por extenso que deveriam ser escritos em algarismos. Um outro, de português, tratava-se de um texto escrito no quadro negro, seguido de perguntas sobre artigos e substantivos que deveriam ser identificados. Depois, no mesmo exercício, frases em que faltavam os artigos, a serem completados pelos alunos (alguns exemplos no Anexo E).

A elaboração desses exercícios parecia ser feita a partir de diversos materiais, como livros didáticos, apostilas enviadas pela Secretaria de Educação e outros, sendo uma expressão da busca que a professora comenta acerca do “método Alexandra”.

Eu presenciei dois exercício, a meu ver, mais significativos<sup>27</sup>. Um deles era um texto mimeografado, contando a estória de um tatu que vivia com seus amigos na floresta. Após a leitura, foi feito um exercício de interpretação, onde havia dois tipos de pergunta: um mais objetivo e outro subjetivo. Nas perguntas objetivas, bastava ler o texto e recortar as respostas (exemplo: “Qual o alimento dos tatus?” A resposta era uma frase do texto que podia ser simplesmente copiada). Já nas perguntas subjetivas, havia a necessidade de emitir uma opinião sobre o texto (“Se você fosse Timóteo, visitaria que parte do mundo? Por quê?”), perguntas nas quais a maioria da turma teve dificuldades.

O outro exercício foi trabalhado a partir de um material didático fornecido pela Secretaria de Educação, do qual a Profa. Alexandra retirou algumas partes para compor sua atividade. Tratava-se da apresentação de um pequeno texto sobre pipas, falando sobre o gosto da maioria das crianças por esta brincadeira e também chamando atenção para alguns cuidados que cada um deveria ter durante a brincadeira. A atividade inicial era composta por perguntas e respostas relacionadas a interpretação de texto e o trabalho encerrou-se com um debate sobre as formas como cada um brincava, quem gostava de soltar pipas e onde costumavam brincar. Esta segunda parte da atividade também tinha um caráter subjetivo e demonstrava a busca da professora por uma aproximação aos alunos através de propostas que os fizessem falar sobre suas vidas.

A atitude da professora nessas perguntas subjetivas era contraditória. Por um lado, ela parecia esperar uma resposta certa, exigindo dos alunos muita objetividade (se o aluno dissesse que iria ao México, por exemplo, deveria explicar onde ficava o México e o que faria lá). Em contrapartida, ela perguntou a todos os alunos sobre o lugar que iria, dando a cada um a oportunidade de expressar seus desejos e elaborar suas escolhas. Mesmo sendo uma observação superficial (assisti a apenas quatro aulas da Professora Alexandra), para mim aparecia muito fortemente a busca que ela vinha fazendo do “método Alexandra”, pois o trabalho tinha muito a cara dela, parecendo tomar facetas de diversos princípios metodológicos diferentes. Ao mesmo tempo, ela demonstrava uma atenção com os significados para cada um do que estava sendo trabalhado.

---

<sup>27</sup> Mais adiante será aprofundado o conceito de “significativo”.

Adiante, veremos como essa relação se afina com alguns dos conceitos da *aprendizagem significativa*, o que, de certa maneira, possibilitava uma reverberação entre os trabalhos da professora e da narradora, pois ambos propunham movimentos de aproximação aos alunos, cada um a sua maneira.

### **Ela, a narradora**

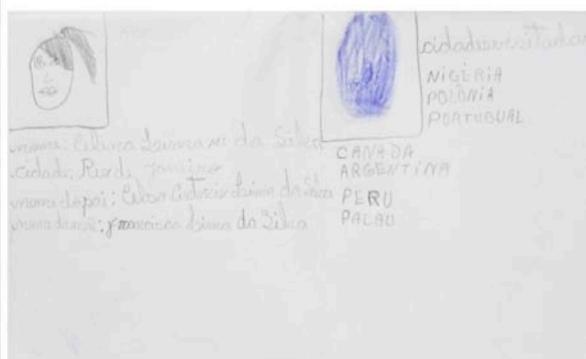
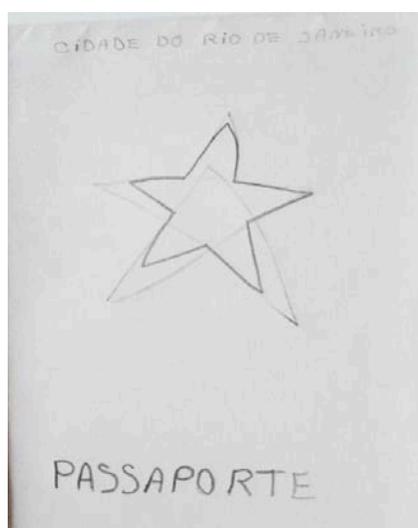
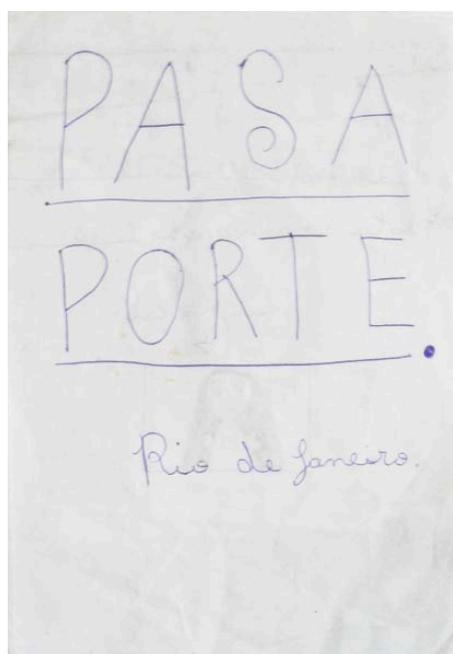
Juliana, a narradora, trabalha nesta função há 10 anos. Entretanto, no CIEP Hélio Smidt teve a primeira experiência de contar histórias em uma escola de forma sistemática e contínua.

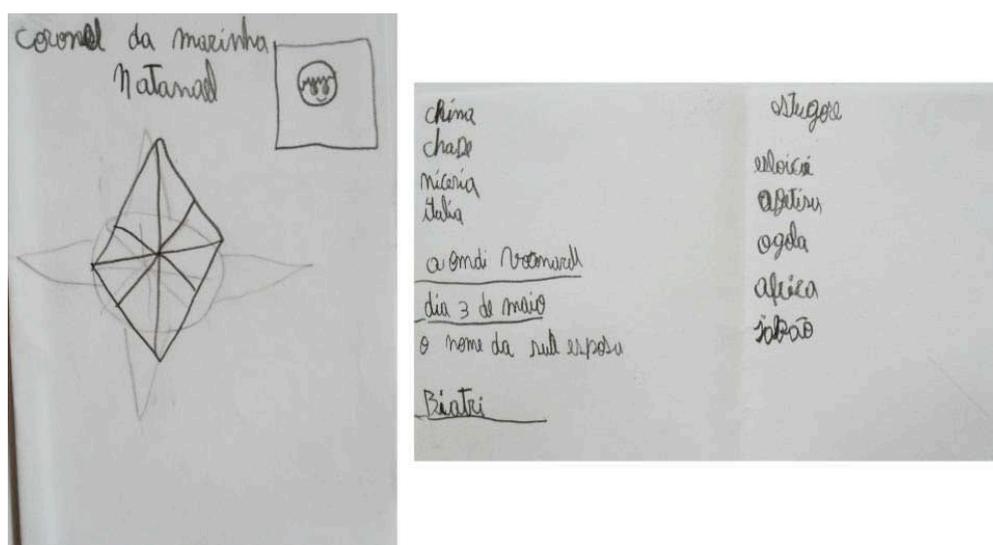
Ela é uma pessoa alegre, expressiva, comunicativa e muito afetuosa, não só com os alunos, mas com todos de maneira geral. Em entrevista, comentou sobre a importância que o riso tem (ou deveria ter) dentro da sala de aula, vendo isso como um dos movimentos que realiza em seu trabalho no CIEP: promover o riso. Em outra passagem, comentou como sempre buscou uma relação de respeito e afeto com o corpo docente da escola, por perceber a falta de carinho no cotidiano do grupo.

Quando perguntada sobre o significado de ser narradora de histórias, após um profundo silêncio, respondeu que houve mudanças a partir de sua experiência na Maré. Antes, ela via as histórias como “uma ferramenta subjetiva que o sujeito poderia lançar mão por toda a sua vida, um acesso ao símbolo, ter a capacidade de imaginar, tanto quanto saber ler, escrever. As histórias instrumentalizam o viver” (trecho de entrevista). A partir do trabalho na Maré, ela começou a pensar a relação intrínseca entre histórias e desejo, chegando a dizer que “por isso que funciona ensinar a ler e a escrever através das histórias, porque mobiliza o desejo”. Ela começou a ver isso com as crianças da Maré, mas observa que se dá com qualquer pessoa, de qualquer idade e classe social:

As histórias são um ciclo, contam um caminho, têm um pulso (...), acima de tudo, para mim, contar histórias é provocar o desejo. (...) Lá na Maré isso é mais forte ainda. É falar assim: você é um sonhador, você deseja, você pode. (trecho da entrevista 5)

A partir das relações que estabeleceu com os alunos e seus desejos realizou vários trabalhos. Um deles, por exemplo, realizado com a turma da Profª Alexandra, foi a construção de um passaporte. Ao final do ano letivo, após relembrar todas as estórias narradas na turma, ela apresentou um globo terrestre, buscando com os alunos os lugares de origem das estórias contadas. Depois disso, solicitou que montassem seus passaportes, indicando quem eram, onde viviam e que lugares gostariam de visitar, tanto no mundo das estórias, quanto no mundo das histórias. Segundo ela, uma ótima maneira de avaliar o trabalho empreendido durante o ano, mas principalmente uma oportunidade de trabalhar escrita de forma prazerosa, intrinsecamente ligada ao desejo.





**Figura 17 - Passaportes feitos pelos alunos**

Obs.: Digitalização de originais recolhidos durante entrevista à narradora.

A meu ver, trata-se de um exercício maravilhoso de ampliação do tempo/espço dos alunos. Para a narradora, as estórias trazem a magia para dentro de sala, a vontade de expressão, de descobrir, enfim, o desejo de ensinar e aprender.

Há uma relação direta entre esse desejo e o projeto criador, proposto por Marina:

O projeto vai ativar, motivar e dirigir a ação, e tem de ter para isso o suficiente atrativo. Na origem de todos os acontecimentos projetados existe o desejo de atuar. Este esquema sentimental permite à pessoa inventar motivos de ação. Por isso, a anulação do desejo é seguida pela incapacidade de projetar (1995, p. 179).

A relação que a narradora estabelecia com as turmas possibilitava uma via de mão dupla, onde o diálogo, a troca de experiências e, principalmente, o desejo marcavam o tempo do encontro da narradora com cada turma, revitalizando o sentido de estar ali, como ela mesma expressou.

Sobre a formação no campo da narração de estórias, ela fez vários cursos e teve muitas experiências em diversos locais que a habilitam a desenvolver o trabalho. Ela cita dois lugares que para ela foram muito importantes: a Roda de Histórias

Indígenas e a Dança Afro. O primeiro trata-se de um grupo de narradoras, do qual faz parte, que pesquisam as histórias das diversas etnias indígenas brasileiras, realizando encontros e promovendo algumas das tradições ligadas a essas histórias. Em 2009, o grupo lançou o “Poranduba”, uma coletânea de quatro CDs, contendo seis histórias cada um, de diferentes etnias do Brasil, apresentadas por vários narradores de origem indígena ou não<sup>28</sup>.

Sobre a Dança Afro, ela comenta o quanto este trabalho lhe deu possibilidades de estar mais ativa no trabalho da narração, a levar essa vivacidade para a história e a desenvolver algumas maneiras de ficar mais à vontade durante o trabalho (na Maré, por exemplo, chega a ficar oito horas contando histórias, parando apenas para o almoço).

Quando perguntada sobre sua preparação, ela fala da formação que a preparou para o trabalho de narradora, mas também fala de um “preparo” emocional que realiza a cada momento:

Primeiro, eu me mantenho sempre muito aberta para me divertir (risos). Para me divertir e me emocionar. Eu acho que um contador de histórias que não se emociona, não é um contador de histórias. E isso eu já vi várias vezes, infelizmente. Graças a Deus, eu me emociono até demais, às vezes... (risos). E aí tem coisas que você aprende. Agora eu não estou fazendo nada (de trabalho) corporal. Uma coisa que me deu muita ajuda foi a Dança Afro, eu estudava música, isso te leva instrumentos, em todos os sentidos. Instrumentos musicais e te instrumentaliza para criar músicas, para trabalhar com a musicalidade. A Dança Afro me traz muita coisa para trabalhar com eles. Eles me chamam, na escola, de macumbeira... (risos), os alunos, quando a gente faz roda, a gente sempre faz uns movimentos corporais, com sons e cantos e eles falam “isso é macumba, tia”, mas essa sonoridade, essas brincadeiras vêm da Dança Afro. E das histórias indígenas também... Agora eu não estou fazendo nada. Mas a gente vai juntando tudo, né?! (trecho da entrevista 5)

Além dessa preparação no sentido da formação, Juliana se prepara na hora que vai contar, de forma a convergir as atenções para o momento da história. Ela faz duas preparações, uma interna, para ela mesma e outra externa, para ela e para a audiência. A interna consiste no que chamou de “reza”, um momento de concentração e mentalização, em que pensa “... que eu tenha o coração, o ouvido e os olhos abertos

---

<sup>28</sup> O trabalho do grupo buscou justamente não manter as fronteiras entre cultura indígena e não indígena, apresentando os trabalhos de narradores expressivos de ambas. Tenho a honra de participar deste trabalho, narrando o conto “O jogo dos olhos”, já apresentado. CASOY, 2009.

para as pessoas e que as pessoas tenham o coração, o ouvido e os olhos abertos para as histórias”. Ela comentou que, quando esquece de fazer a “reza”, sempre acaba dispersando.

A preparação externa consiste num aquecimento corporal e vocal, que faz diante da audiência, de forma a prepará-los também para o momento da narração e “fazer um aquecimento com eles é fazer comigo também”, segundo a narradora.

Estas formas de preparar o campo para a apresentação das histórias traz uma característica muito forte da aprendizagem significativa: a conexão com a audiência. Trata-se do exercício de abrir as portas para a relação intrínseca entre ensinar/aprender e contar/ouvir, já comentadas e que serão aprofundadas no Capítulo II. Esta preparação também aciona os caminhos que levam à “floresta” interna de nossa subjetividade, já comentada na introdução e que será melhor apresentada no Capítulo III, sobre as experiências estéticas.

Sobre a preparação das histórias para serem contadas, fala sobre o “pique” que o trabalho na Maré exige, pois acaba sendo um volume muito grande de histórias que precisam ser apresentadas. Com a dinâmica do trabalho, acabou desenvolvendo uma capacidade de brincar mais com as histórias, sentindo-se mais livre em relação ao texto original e às possibilidades que cada uma oferece em termos expressivos. De qualquer maneira, comenta que uma história só pode ser contada se “nos enamorarmos por ela”. “Sem paixão não há narração”.

A peculiaridade no processo de preparação da história faz com que o trabalho de narração seja um trabalho específico, que pode ser feito por qualquer pessoa, no sentido de que qualquer um pode desenvolver as habilidades necessárias para fazê-lo. Porém, este trabalho não pode ser feito de maneira qualquer, sem que se leve em conta uma série de questões ligadas tanto às histórias, quanto ao trabalho de narração em si. Há que se preparar para contar uma história e há que se preparar uma história para contar.

Juliana possui um entendimento sobre as histórias que muito se aproxima do meu, o que facilitou bastante a construção do estudo. Após nossa entrevista, solicitei a ela que escrevesse um pouco sobre o que achava das histórias tradicionais. Reproduzo o texto quase na íntegra:

Como te disse, assim como você, sou uma defensora apaixonada das estórias tradicionais.

Muitos motivos provocam esse enamoramento! O primeiro, acho que é algo da ordem de um mistério, alguma coisa de inexplicável que estórias carregam, um encantamento, uma magia, uma sabedoria...

Não saber de suas origens, quantos anos elas têm, por quais e quantas bocas passaram, como se modificaram ao longo do tempo... Isso tudo é absolutamente encantador. E encanta também a possibilidade de poder transformá-las – sempre com muito respeito – com minhas palavras, com as palavras dos ouvintes, com silêncios, sons e gestos, com outros pontos. Recheá-las ou até mesmo deixá-las mais enxutas com as surpresas que aparecem na relação com as estórias. Isso é um grande privilégio que as estórias tradicionais oferecem: poder tornar-lás suas.

Acho que quando ouvimos qualquer estória, mesmo no bar, no trabalho, ou lemos um livro, um filme e nos emocionamos, as estórias passam a ser nossas também. As estórias não são só de quem as vivencia ou cria, mas de quem se emociona com elas. No caso das estórias tradicionais isso se torna ainda mais especial pela sua liberdade. Porque elas realmente não têm um dono único, um autor, um criador específico. Elas são fruto de experiências humanas, criações coletivas que se perpetuam através do coletivo, do sentido que produzem através dos tempos. Então, de antemão as estórias tradicionais nos autorizam a nos tornarmos donas delas, autores delas, que é o que somos mesmo.

Isso provoca, a meu ver, uma das funções mais importantes do contador de estórias e das próprias estórias: nos sentirmos autores, ganharmos autoria das nossas histórias, nos sabermos capazes de desenhar nossos destinos, termos orgulho da nossa própria história, por mais difícil ou triste que ela possa ser. Simplesmente porque toda a história é única. Sentimos que somos autores, apoderados de nossos desejos. Como as estórias tradicionais pertencem a todos nós, elas falam ao mesmo tempo a um coletivo e a singularidade de cada pessoa. Tem tudo ali. Nossas vivências estão todas lá. Ao ouvirmos as estórias, trabalhamos com os nossos afetos particulares. E elas se tornam nossas, porque no fundo, quando conto uma estória, conto a minha história. Quando me emociono com uma estória que ouço, me emociono com uma história que é minha. Nisso também está o aspecto curativo, terapêutico das estórias tradicionais.

É um processo profundo, bonito, às vezes dolorido. Mas quem se propõe a ter uma relação mais profunda com as estórias, sabe desse poder transformador. Eu vivo isso e sou profundamente grata a todas às estórias que me chegaram, que contei e conto, que ouvi e me tocaram. E sou grata até às estórias que ainda não conheço e que desejo conhecer. Sinto-me transformada pelas estórias tradicionais.

As estórias também são curativas porque dão acesso ao símbolo. Ajudam-nos a elaborar, ordenar ou desordenar conteúdos. Isso é um grande instrumento para a vida toda, para qualquer idade. Acho que as estórias tradicionais têm essa força simbólica porque nascem de um inconsciente coletivo, como um grande sonho coletivo. Ela carrega a potência dos símbolos de experiências e grandes temas humanos muito antigos.

Mas o que as estórias tradicionais têm que eu realmente me apaixono é o que provoca, aquilo que as crianças dizem quando eu entro na sala de aula para contar: “Tia, eu quero ser!”. Eles querem ser os personagens das estórias. Despertam a criatividade geral! Querem ser o rei, o crocodilo, o macaco... As estórias, na brincadeira com o imaginário, nos permitem exercitarmos os personagens que nos habitam, nos mostram outras possibilidades de sermos. As estórias tradicionais nos permitem nos manifestarmos enquanto ser que é múltiplo, isso tudo através da imaginação! Não é uma maravilha?! E o melhor é se saber herói, saber que você é um rei, uma princesa, e quando quiser e precisar também pode se transformar em bruxa ou alguma coisa muito abominável! E essa experiência não é privilégio das crianças, ela também acontece com os

adultos.

As estórias tradicionais têm essa beleza de provocar o desejo, o sonho, as nossas potências. Do contrário, elas não estariam vivas até hoje. Elas ajudam a nos movermos em direção àquilo que desejamos, que sonhamos, que somos e queremos ser. Elas nos encorajam. Eu realmente sinto que algo melhora em mim quando ouço uma estória tradicional. E sinto também que posso provocar uma melhora no estado de espírito quando conto uma estória. Acho que esse outro estado de espírito, que as estórias provocam, vêm porque elas ativam um contato com os nossos sonhos, com os desejos realmente nossos; não os desejos que nos impõem e nós muitas vezes acreditamos. As estórias são como uma injeção de coragem, de inspiração na direção desses sonhos. Elas nos lembram da nossa força de transformar situações e de saber que eu posso ser melhor, superar; e que esse processo pode ser também prazeroso, embora possa ser duro, mas que ele nos é comum, que nisso não estamos sozinhos. As estórias relembram nossa igualdade, ao mesmo tempo, que nos impulsionam para a diferença. Acho isso incrível e apaixonante.

Em tese, todo tipo de estórias pode nos provocar algumas dessas experiências. Mas as estórias tradicionais carregam uma sabedoria, uma sensibilidade ancestral. Gosto de pensar que as estórias têm a idade do universo e que por isso, está tudo ali. Elas têm muitas e muitas vozes, muitas e muitas experiências por terem sido “compostas” pelos mais diferentes inconscientes, diferentes das estórias autorais. Além disso, mergulhar nas estórias de uma determinada tradição talvez seja o meio mais profundo, sensível e sábio de tocar na sabedoria e nos modos de ver e estar no mundo de um povo. (...)

A narradora demonstra toda a sua paixão pelo outro e suas histórias, duas características primordiais para o trabalho com educação. Em sua entrevista, manifestou grande interesse em realizar um trabalho também com os professores do CIEP, por entender o quanto as estórias tradicionais poderiam ajudá-los a se fortalecer e enfrentar alguns dos numerosos problemas que têm na difícil tarefa de educar em uma escola pública localizada num espaço “favelizado”.

Seu texto adianta uma série de conteúdos que pretendo abordar em meu estudo, por isso, a opção em reproduzi-lo na íntegra. Juliana expressou em suas palavras muitos dos encontros que vivenciei durante o trabalho de elaboração desta pesquisa, encontros com pessoas, com livros, com conceitos, com significados.

Como em uma estória, realizei até aqui, uma listagem do lugar onde a minha experiência aconteceu e das personagens que fizeram parte dela, incluindo a mim mesmo, que atuei como narrador e como observador.

Sobre o lugar, é importante marcar as características de um espaço “favelizado” na segunda maior cidade do País, que guarda dificuldades de diversas ordens (desde ausência de serviços e aparelhos públicos ligados à cultura até o

achatamento da área populacional, com muitas casas num estreito espaço geográfico), mas que supera, ao mesmo tempo, os estereótipos propagados pela grande mídia e o senso comum, como a ideia da ausência; essa concepção de que falta tudo, como se as pessoas fossem marcadas por uma profunda carência, o que não difere muito das pessoas em geral. Os moradores da Maré costumam brincar, perguntando “quem não é carente?”.

Sobre as personagens, apresentei, em linhas gerais, algumas características que permitam ao leitor entender um pouco sobre as interações que aconteciam em torno das histórias, procurando trazer para o estudo os elementos subjetivos, importantes em qualquer trabalho na área das ciências humanas, mas primordial quando falamos de arte/educação.

Alguns desses elementos são o comportamento em geral dos alunos e sua relação com as sessões de histórias; a forma como vivenciam seu processo de ensino-aprendizagem; a relação com a professora e a narradora; as concepções de educação da professora; a relação que estabelece com a escola e a turma; a visão que tem sobre a arte e as histórias; a relação que estabelece com a narradora; a visão da narradora sobre os alunos e a professora; a concepção da narradora sobre as histórias e a forma como as trabalha no cotidiano.

Além dos alunos, da professora e da narradora, apresentei também um pouco sobre a minha trajetória, por entender que faço parte da lista de personagens desta história e que é importante entender algumas das premissas que me servem de base para realizar as escolhas em relação ao estudo.

Adiante, no próximo Capítulo, abordarei os conceitos que utilizei como base para meu estudo: os sistemas complexos, a aprendizagem significativa e a apreciação estética de histórias tradicionais.

## Capítulo II

### **Ensinar, aprender, contar e ouvir: a origem das estrelas**

#### **1 – Ensinos e aprendizados com as estórias e sobre elas – a complexidade**

##### *O filho mudo do fazendeiro*

#### **2 – Encontros entre sujeito, desejo e conhecimento: a aprendizagem significativa**

#### **3 – Estórias tradicionais e a apreciação estética: mergulhos no grande caldo de tempos imemoriais**

*“... mas tão certo quanto o erro de ser barco a motor,  
que insistia em usar os remos,  
é o mal que a água faz quando se afoga  
e o salva-vidas não está lá, porque não vemos.”  
(Renato Russo. IN: LEGIÃO URBANA, 1986)*

### *A origem das estrelas<sup>29</sup>*

*Antigamente as mulheres foram em busca de milho, para fazer a comida que só os homens podiam comer. Porém, acharam pouquíssimo, somente algumas espigas cada uma. Voltaram para a aldeia e resolveram levar um menino e desta vez foram mais afortunadas, porque acharam uma grande quantidade de milho e no mesmo lugar o socaram para fazer a comida, que só os homens podiam comer.*

*O menino conseguiu pegar grande quantidade de milho em grão e, para esconder o fruto das mulheres, encheu umas taquaras que preparou de propósito em grande quantidade.*

*Voltou à sua cabana, tirou o milho e o entregou à avó, dizendo:*

*- Nossas mães lá no bosque fazem a comida que só os homens podem comer.*

*Faz para mim, porque quero comer com meus amigos.*

*A avó o satisfez. Quando a comida estava pronta, ele e seus amigos comeram; depois cortaram os braços e a língua da avó, para que ela não contasse para as mulheres sobre o que o menino tinha feito, nem que eles tinham comido a comida que só os homens podiam comer. Pelo mesmo motivo, cortaram também a língua do papagaio da avó e soltaram todos os pássaros criados na aldeia.*

*Tinham resolvido fugir para o céu, com medo da ira de seus pais e mães. Dirigiram-se para a floresta, chamaram o piodduddu, “colibri” e colocaram-lhe no bico a ponta de uma comprida corda, dizendo:*

*- Pega, voa e amarra a ponta sobre este cipó e a outra extremidade que amarraremos na perna, prenda lá em cima, no céu. Procure prendê-la firme numa árvore bem grossa de lá de cima.*

*O colibri fez como lhe foi pedido. Então, os meninos, um depois do outro, foram subindo, primeiro pelo cipó, servindo-se dos nós que ele naturalmente possuía, como se fossem escada. Depois, se penduraram na corda, que o pássaro tinha colocado na extremidade do cipó.*

---

<sup>29</sup> Conto retirado de Silva, 2ª edição.

*Então as mães voltaram e, não achando os filhos, perguntaram à velha e ao papagaio:*

*- Onde estão os nossos filhos?*

*Mas nem a velha nem o papagaio deram-lhes respostas. Uma delas, saindo para a floresta, viu uma corda que chegava até as nuvens, e agarrada nela, uma longa fila de meninos que escalava o céu.*

*Ela avisou às outras mulheres e todas correram para a mata e começaram a chamar os filhos com muita raiva, para que descessem, mas eles não deram ouvido e continuaram a subir, com mais pressa ainda. Então, as mães começaram a chorar e a chamar afetosamente, para que descessem e voltassem a morar com elas. Mas os meninos já estavam alto demais e não escutavam mais.*

*Sendo assim, aquelas mulheres, vendo que eram inúteis seus rogos, começaram também a subir pelo cipó e, terminada a subida, treparam pela corda, com o objetivo de alcançarem seus filhos.*

*O menino que tinha roubado o milho se colocou último da fila e foi, assim, o último a chegar ao céu. Quando chegou, viu que na corda, uma depois da outra, estavam agarradas todas as mulheres. Então, cortou a corda e todas as mulheres caíram desajeitadamente na terra, onde se transformaram em animais e feras.*

*Os meninos se assustaram e vieram todos para a beira do céu para ver o que acontecia com suas mães. Eles continuam lá no céu até hoje e dizem que todas as noites vêm até a beira do céu para ver como estão as criaturas aqui na terra.*

*Os seus olhos são as estrelas.*

Esta estória foi contada para várias turmas no período em que permaneci como narrador nas escolas, principalmente para os alunos mais velhos. Ela sempre me surpreendeu, tanto pela receptividade da audiência, quanto pela sua forma. Sobre a receptividade, havia situações em que eu não conseguia terminar, pois me parecia que a estória não estava sendo apreciada, no sentido de a audiência não estar envolvida pelo seu desenrolar. Esse aparente desinteresse podia tanto estar ligado à audiência, quanto a mim mesmo e à forma como apresentava. De qualquer maneira, nesses casos eu mudava de estória ou propunha alguma brincadeira para resumir o final. Havia momentos, ao contrário, em que a audiência mergulhava completamente, parecendo entrar em contato com significados muito íntimos de suas próprias vidas. Como disse, essas reações eram sempre uma surpresa e esta surpresa me parece estar ligada aos profundos significados que esta estória propõe.

Em relação à forma, a surpresa era maior ainda. Até hoje, quando conto, fico estupefato com alguns momentos da estória: crianças comendo a comida dos homens; línguas e braços de uma senhora idosa sendo cortados; mulheres despencando do céu; crianças suspensas por lá até hoje.

Este mito de origem fala da criação das estrelas. Porém, este tema parece-me o mote para falar de outras coisas que estão relacionadas à própria subjetividade. Volto a falar sobre a inadequação de se tentar traduzir uma estória. O que ela expressa não precisa ser dito de outra forma, ou explicado de forma a ficar inteligível. Do mesmo modo, é muito ruim falar em moral da estória, pois ela repercute para cada um de maneira específica e suas ressonâncias podem ser apenas compartilhadas, num movimento de aprofundamento da experiência coletiva, no que se pode chamar de apreciação estética da estória.

Para mim, esta estória fala sobre a emancipação do homem em relação à sua casa de origem, trata-se de uma transição (a da adolescência para a vida adulta), mesmo que não aborde explicitamente os ritos de passagem, muito comuns nas aldeias indígenas de diversas etnias brasileiras. Repito, trata-se de uma percepção e não de uma teoria antropológica, que pretenda dar conta do *modus vivendi* indígena.

O primeiro tema, “a comida que só os homens podem comer”, tem uma relação direta com a vida adulta e todos os hábitos ligados a ela, principalmente o sexo. Deixo implícita esta minha percepção, ao narrar esta estória, pois não consigo

deixar de pensar que “a comida que só os homens podem comer” é a relação sexual, o que faz com que essa comida pareça deliciosa...

Na estória, no momento seguinte ao que os meninos comem essa comida, eles vão embora, ascendem. Num sentido ambíguo, crescem e tornam-se estrelas.

Os cortes que aparecem na estória, da língua e braços da avó do menino e do papagaio e da corda que sustenta as mulheres, se parecem muito com o grande corte que todos fazemos quando deixamos nossos lares, quando “cortamos o cordão umbilical” e alçamos voos mais decididos. Suspendemo-nos em nossos projetos de vida e tornamo-nos (ou deveríamos nos tornar) estrelas, pulsando em nossos ritmos de vida adulta.

Essa é uma relação que faço dessa estória com a vida. Contá-la sempre significou falar sobre a potencialidade de estrela do ser humano e da necessidade de se realizar cortes para se alcançar o céu.

Essa estória é apresentada como abertura do 2º. capítulo porque pretendo aqui abordar um pouco da Teoria dos Sistemas Complexos, enunciada por Edgar Morin e as relações que estabeleci com o contexto da pesquisa e da própria escola com as estórias tradicionais. A “Origem das Estrelas” é um mito da etnia Bororo e se contrapõe em muito às avançadas explicações sobre o universo. A teoria enunciada por Morin traz novas nuances a estas explicações e propõe, de certa forma, que a ambiguidade, presente no mito indígena, deveria fazer parte das explicações avançadas. Aliás, ele propõe que ser avançado significa entender o mundo por meio de sua ambiguidade, pensamento muito caro a um trabalho que propõe estórias no cotidiano escolar.

## 1 - Ensinos e aprendizados com as estórias e sobre elas: a complexidade

Na construção do trabalho da pesquisa, formulei uma série de perguntas (Anexo B) que se relacionam com meu objeto de estudo (a sala de aula e a aprendizagem significativa por meio da arte). Deste rol, cheguei a uma pergunta-chave, que indica um caminho de busca: “O que se ensina/aprende quando se conta/ouve uma estória?”.

Como descrito na introdução, esta pergunta sofreu uma série de modificações até sua forma final, que esteve diretamente relacionada com a percepção da **complexidade** das relações entre ensinar e aprender e entre contar e ouvir.

O ponto de partida é a Teoria da Complexidade enunciada por Edgar Morin na série *O Método*, da qual trabalhei com o volume 1 “A Natureza da Natureza” (MORIN, 1977). Nesta obra, o autor critica a natureza do conhecimento e seu afastamento do que nos acostumamos a chamar de realidade: “Estou cada vez mais convencido de que os nossos princípios de conhecimento ocultam aquilo que, doravante, é vital conhecer” (*ibidem*, p. 13). Questionando a “vastidão enciclopédica e a radicalidade abissal” das especialidades ramificadas do saber, ele propõe a ressignificação das relações entre o ser individual, social e biológico, por meio da articulação entre as grandes esferas do saber que englobariam o todo do conhecimento humano:

Física – Biologia – Antropossociologia

O autor observa que, quando acontece uma articulação entre esses campos de conhecimento, é de forma superficial, sempre se valorizando um aspecto em detrimento de outro, com a ênfase sempre direcionada para um campo específico. Sendo assim, propõe interações entre esses campos, de forma a materializar a articulação e furar o ciclo vicioso que limita a visão da realidade.

Esse enunciado é extenso e de grandes proporções (a série *O Método* possui seis volumes), que vai muito além do objeto desta dissertação, entretanto, esta primeira ideia, a da necessidade da ressignificação do encontro com o conhecimento, está diretamente relacionada com minha proposição. O excesso de demandas educacionais e a avalanche de informações e conhecimentos que a escola, de forma

geral, impõe aos sujeitos, tanto alunos quanto professores, precisa ser questionada e reavaliada, justamente porque não significam, efetivamente, desenvolvimento de conhecimento, mas apenas o alimento da “vastidão enciclopédica” criticada pelo autor.

Qual a relação verdadeira entre as atividades da escola e o desenvolvimento humano, no sentido de preparar os sujeitos para a vida? Não para a vida profissional ou acadêmica, mas para a vida em si, o encontro com a realidade: seus pares, o lugar onde vive, a cultura de que faz parte. De outra forma: como pode se tornar mais significativa a relação do sujeito com a escola, tanto aluno, como professor?

Em sua explanação, Morin se refere, basicamente, à Universidade e à formulação de conhecimento especializado. Entretanto, o modelo de construção das escolas fundamentais, geralmente, segue a mesma lógica das Universidades: especialização do saber, acúmulo e gestão de informações, compartimentação das áreas de conhecimento.

Este questionamento, como base para a formulação de uma proposição para a escola, significa a busca por uma forma mais orgânica de entender a realidade, na medida em que se aproxima mais do ritmo natural da vida. Ao mesmo tempo, a proposta parte de uma base mais significativa, com a qual meu estudo dialoga de diversas maneiras.

A teoria dos sistemas complexos propõe que não prevaleça o antagonismo, quer dizer, os contrários, a visão binominal que separa o certo do errado, o branco do preto, o bem do mal. Em vez disso, propõe um lugar ambíguo que é visto pelo autor como um lugar de grandes possibilidades para o olhar pesquisador, pois o sujeito que olha não pode se acomodar sobre certezas previamente definidas, nem abandonar o foco da atenção. A própria relação sujeito/objeto, muito comum nos processos de pesquisa, é questionada, visto que os referenciais serão sempre ambíguos e é o sujeito que os define, sendo ele mesmo seu próprio objeto. Desta forma, a pesquisa precisa estar sempre centrada nas perguntas e nunca nas respostas. Assim como nas histórias, e a história que abre este capítulo é um bom exemplo, os significados partem sempre de cada um e estão referenciados em suas experiências de vida e não numa extensa enciclopédia que contenha os domínios do certo e do errado.

Mais adiante apresentarei melhor a caracterização das estórias e é importante adiantar que esta ambiguidade é parte integrante de qualquer estória, para não dizer de qualquer obra de arte. Quando digo que é inadequado pensar no que uma estória quer dizer, estou me referindo a esta ambiguidade, a este ponto de interrogação colocado para o sujeito, seja ele audiência, narrador, pesquisador, professor. Mesmo a caracterização de bom e mau, que normalmente são muito explícitas numa estória, traz sempre um ponto de ambiguidade, abrindo possibilidades de identificação da audiência com ambos os aspectos.

Havia uma relação direta entre essas proposições e o percurso que vinha empreendendo com a técnica do tiro ao alvo<sup>30</sup>, onde desenvolvi a estruturação da pesquisa. Para além de estabelecer metodologias redentoras, que ditariam normas e regras e poderiam vir a ocupar o lugar da realidade<sup>31</sup>, eu estava trabalhando uma forma de questionar, formulando perguntas, mas também mergulhando nesta realidade, em suas organizações e desordens, interagindo com ela e produzindo sentidos. O ponto de partida fui eu, porque esta é a origem de todo o estudo. Daí a importância de apresentar a dissertação em primeira pessoa do singular e iniciar o estudo descrevendo meu percurso, tanto na pesquisa, quanto na vida.

A integração das facetas pesquisador/professor/aluno é fundamental para que o processo de conhecer repercuta de forma significativa para o sujeito que conhece, o que traz um sentido de inteireza que possibilita o desenvolvimento do conhecimento. E é exatamente esta dimensão que estou buscando com a pesquisa: a inteireza do sujeito que conhece. Seja educador, seja educando, seja narrador, seja pesquisador. Desta forma, acredito que aprendi a cozinhar a comida que quero servir, alimentando-me dela: proponho a arte como criação de espaço significativo de ensino-aprendizagem e utilizo a arte para aprender sobre essa realidade.

A relação entre observador e observado, nesta perspectiva, representa um sistema, em que estes elementos (observador e observado) constituem, cada um em si, um sistema complexo. Este ponto de vista, chamado por Morin de “metassistêmico”

---

<sup>30</sup> Técnica já apresentada, desenvolvida pela Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Regina Machado.

<sup>31</sup> Morin questiona a própria teoria dos sistemas, chamando atenção para o fato de que a vida é muito mais ampla do que os sistemas que a explicam: “Veremos que o ser, a existência e a vida ultrapassam a noção de sistema; envolvem-na, mas não são envolvidos por ela” (*ibidem*, p. 144)

abre uma nova “via de desenvolvimento teórico e epistemológico; *este desenvolvimento exige não só que o observador se observe a si mesmo ao observar os sistemas, mas também que se esforce por conhecer o seu conhecimento*” (*ibidem*, p. 137, grifos do autor). Não em uma tentativa de dominar ou suplantiar o sistema que observa, mas na procura “da articulação (...) entre a organização do conhecimento e o conhecimento da organização”.

Esta noção de “sistema” é fundamental para o entendimento da proposição do autor. Na definição apresentada no livro, um sistema é “*uma unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos*” (*ibidem*, p. 99, grifos do autor), na qual a própria vida:

(...) é um sistema de sistemas de sistemas, não só porque o organismo é um sistema de órgãos, que são sistemas de moléculas, que são sistemas de átomos, mas também porque o ser vivo é um sistema individual que participa de um sistema de reprodução, porque um e outro participam de um ecossistema, o qual participa da biosfera... (*ibidem*, p. 97).

A partir da análise da dinâmica dos sistemas e dos sistemas entre si, o autor apresenta “O Nascimento da Ordem”. A ordem que se descortina para nós, quer dizer, a própria forma como o cosmo se coloca (a configuração astronômica, os diversos fenômenos naturais, o mundo como o conhecemos) é fruto de “condições singulares que determinam o processo constitutivo do universo” (*ibidem*, p. 52) e que essas condições se repetem não apenas no nível estelar, entre os astros e diversos corpos celestes, mas também nos indivíduos (em níveis psicológicos, biológicos e sociais) e nas próprias sociedades. É na materialização dessas “condições singulares” que aparecem as possibilidades de interação, que é a base do processo da organização. A ligação entre as dimensões físicas e sociológicas se dá através do que ele chama “homologia organizacional”, onde “a organização da *physis* (o aspecto físico do mundo) e a organização mental não seriam absolutamente estranhas uma à outra, desempenhando cada uma um papel coprodutor em relação à outra”.

Esse princípio, o das interações, contribui para o entendimento da ligação entre narração de histórias e aprendizagem significativa, pois, é aí que acontece a dinâmica das relações. Segundo o autor, para que aconteça interação “é necessário: que haja elementos que se encontrem (seres ou objetos); condições para que o

encontro aconteça (agitação, turbulência, fluxos etc.); determinações da natureza de cada elemento que se encontra”. Sendo assim, a organização só é possível se houver interação entre partes. Para que aconteçam interações, é necessário que haja encontros e estes só acontecem se houver agitação, ou seja, desordem. A organização, nessa perspectiva, é fruto da desordem, pois, é nela que se formam as condições necessárias para aquela.

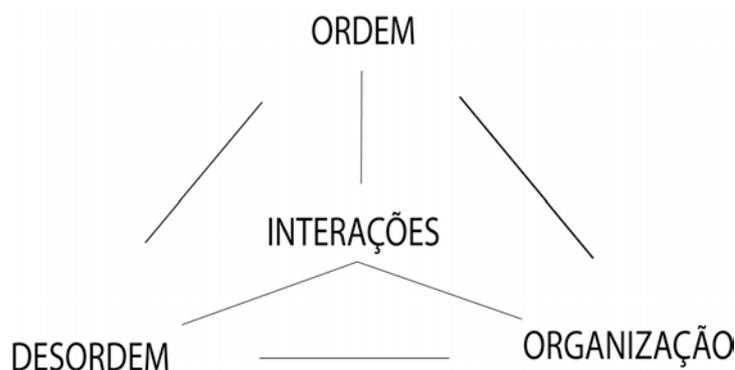
Assim como numa sessão de narração de histórias, que precisa se dar por meio do encontro, das condições para esse encontro e da disposição para ele. E esse encontro é, antes de mais nada, significativo para a audiência e para o narrador.

Morin exemplifica a ideia de interação por meio de uma experiência enunciada por von Foerster:

Considere-se um número determinado de cubos leves cobertos de um material magnético e caracterizados pela polarização oposta dos dois pares de três lados que se juntam em dois cantos opostos. Colocam-se os cubos numa caixa. Fecha-se a caixa e agita-se. Sob o efeito da agitação, os cubos associam-se segundo uma arquitetura aleatória (fantasista) e estável. A cada agitação nova, alguns cubos entram no sistema e completam-no até que a totalidade dos cubos constitua uma unidade original, imprevisível à partida enquanto tal, ordenada e organizada ao mesmo tempo. (von Foerster, *apud* Morin, 1977, p. 54 e 55)

A desordem, assim, é um dos princípios da complexidade, pois, trata-se de um elemento que possibilita a existência da organização e a partir da dinâmica da organização se cria ordem. Ao mesmo tempo, a desordem pode trazer desequilíbrio a uma determinada estrutura organizacional (após os blocos estarem unidos, por exemplo, se fizermos movimentos bruscos demais, eles podem separar-se novamente), criando assim uma relação complexa, definida pelo autor a partir da ideia de *anel tetralógico*, onde:

não podemos isolar ou hipostasiar nenhum destes termos. Cada um adquire sentido na sua relação com os outros. *Temos de concebê-los em conjunto, ou seja, como termos simultaneamente complementares, concorrentes e antagônicos*” (Morin, 1977, p. 58, grifos do autor).



**Figura 18** – Anel tetralógico (*ibidem*).

Numa narração de estórias, o jogo das interações promove organização, ordem e desordem, na medida em que a estória se desenrola. A organização é a própria situação em que estão envolvidos um ou mais narradores, uma audiência, uma estória e um local onde o encontro acontece. A concentração do narrador e da audiência são exemplos de uma ordem que constrói e se constrói durante a narração de uma estória. A utilização de recursos internos e externos para apresentação da estória pode exemplificar a desordem, pois esses recursos vão desde o estudo, em diversos aspectos, da estória a ser contada (o processo criativo em si) até a “disposição interna para se deixar levar pela respiração da história”. Essa disposição interna se exercita através:

1. De observação – de pessoas, tipos humanos, fatos, objetos e fenômenos da natureza, ou seja,
2. De percepção da expressão das coisas, o que quer dizer, “ver” e “conceber” com a imaginação, com a intuição do que pode ser. Para isso são necessários:
3. Curiosidade, senso de humor, capacidade de brincar, de correr o risco, de perguntar, de ter flexibilidade para ver as coisas de diferentes pontos de vista,
4. Contato com imagens internas significativas, com o poder do silêncio e do mistério, com as possibilidades expressivas dos gestos corporais, do olhar e da voz. (Machado, 2004, p. 72)

O exercício dos recursos internos foi proposto pela autora para o narrador, como uma preparação para contar estórias. O que proponho, relacionando a narração de estórias com a teoria da complexidade, é a reciprocidade entre narrador e

audiência, o que constitui um sistema complexo, determinando que esses exercícios, ao serem vivenciados pelo narrador, também estão sendo propostos por ele a sua audiência. Sendo assim, perceber e vivenciar a respiração da estória, por exemplo, é fruto de uma interação, que se concretiza na dinâmica entre organização, ordem e desordem, gerando um sistema global, que “dispõe de qualidades próprias e irreduzíveis, mas tem de ser produzido, construído e organizado” (Morin, 1977, p. 102), pelo narrador de estórias, mas também pela audiência.

O sistema é mais do que a soma de suas partes, pois desta globalidade, emergem características que não se apresentam nos componentes isolados ou organizados em outros sistemas.

Os narradores de estórias sabem o que Morin está dizendo, pois uma audiência nunca é a mesma. Posso contar a mesma estória para grupos diferentes e até a mesma estória para o mesmo grupo em momentos diferentes e a interação, quase sempre, é nova. Aliás, tive essa experiência na Maré: os alunos costumavam pedir para repetir estórias e, quando o fazia, a interação era uma surpresa, cada vez que eu contava.

Desta forma, as sessões de narração de estórias são verdadeiros sistemas, pois, tratam-se de uma globalidade em que estão envolvidos diversos outros sistemas: cada ouvinte, os ouvintes como grupo, a estória, o ambiente e o narrador.

Sendo assim, o autor propõe o que chamou de “emergências de um sistema” (*ibidem*, p. 103), que seriam características próprias, que emergem das interações de um sistema e que não aconteceriam fora dele, ou aconteceriam de outra forma.

A pergunta que inicia este estudo (O que se ensina/aprende quando se conta /ouve uma estória?) trata sobre as características emergentes do *sistema narração de estórias* e os movimentos que possibilitam ao *sistema audiência* novas interações que podem vir a modificar as qualidades emergentes do *sistema escola*. Ao mesmo tempo, partindo da ideia de complexidade e da noção de interação, como as características emergentes do *sistema audiência* (aí incluídos alunos, professores e até o próprio narrador) podem gerar movimentos no *sistema narração de estórias*, que vão interferir no *sistema escola* e, ainda, como a dinâmica do *sistema escola* interfere no *sistema narração de estórias*, que vai gerar novas possibilidades (pedagógicas, sociais, culturais) ao *sistema audiência*. São movimentos “complementares,

concorrentes e antagônicos” (*ibidem*, p. 58), que devem ser percebidos nas suas diversas possibilidades interativas. Esta relação que se constroi a partir do trabalho de narração de estórias pode ser sistematizada em um esquema parecido com o anel tetralógico elaborado por Morin:



**Figura 19** - Anel tetralógico da pergunta-chave

Não relaciono, neste esquema, cada um dos sistemas com os termos utilizados no anel tetralógico original, ordem, organização e desordem, mas a dinâmica destes três termos relacionando-se, através das interações, através dos sistemas narração de estórias, audiência e escola.

Relacionando com a proposição de Jailson Souza e Silva para a escola, que poderia se tornar uma rede sócio-pedagógica, a narração de estórias seria um elemento gerador dessa rede, a partir desta noção sistêmica.

A pergunta, como formulada, traz em seu bojo elementos da metodologia da pesquisa: estou buscando as relações complexas entre ensinar e aprender e entre contar e ouvir estórias, na construção do “ser máquina”: as retroações que geram a organização dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A noção de “ser-máquina” é outro princípio elaborado por Morin, que se tornou importante para o presente trabalho. O autor desfaz a ideia de máquina como instrumento mecânico, criado pelo *homo faber*, com o objetivo de servir à sociedade. Ele caracteriza a máquina como “*um ser físico prático, isto é, que efetua as suas transformações, produções ou atuações, em virtude de uma competência organizacional*”. Para essa caracterização, chama competência “à aptidão organizacional para condicionar ou determinar uma certa diversidade de ações/transformações/produções”, ao mesmo tempo que considera a *práxis* como o

“conjunto das atividades que efetuam (essas) transformações, produções, atuações, a partir de uma competência” (*ibidem*, p. 151). Essa formulação do “ser-máquina” é utilizada pelo autor para diferenciar as ações que “se efetuam ao acaso dos encontros entre processos separados”, daquelas que possuem “propriedades organizacionais”.

Em seu estudo, ele utiliza esta caracterização de forma bem ampla, diretamente ligado a determinados sistemas, e nesta ligação ele vai propor inclusive um novo olhar para as teorias das origens do Universo, percebendo como seres-máquinas, o Sol, a Terra, os indivíduos e as sociedades.

Para o meu estudo, bem mais simples e humilde, a noção de “ser-máquina” traz novas nuances para entender a subjetividade e as possibilidades que se descortinam a partir do contato com estórias tradicionais. Entender cada sistema envolvido na narração de estórias, a partir da ideia de “ser-máquina” apresentada pelo autor, que parte das ideias de práxis, competências e ações/produções/transformações, é uma maneira de perceber a realidade em sua complexidade, que valoriza os potenciais de cada um desses sistemas, respeitando as relações intrínsecas entre eles.

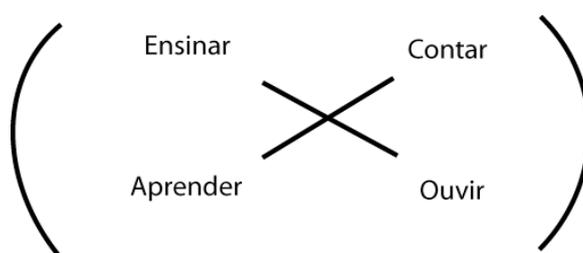
O entendimento dos alunos como seres que efetuam “ações em virtude de uma competência organizacional” é muito importante. Defendo que as estórias trabalham diretamente estas competências organizacionais, aliás, muitas vezes, organizando o “sistema físico prático” no sentido de sintonizar as competências deste sistema. Esta proposição corrobora a ideia de autopoiesis, que o próprio autor indica: “*organização simultaneamente produtora, reprodutora, autoprodutora*” (*ibidem*, p. 158, grifos do autor).

No contexto descrito no 1º capítulo, marcado pela presentificação, em que grupos sociais não projetam suas perspectivas na vida, onde o lugar em que se vive é “o único ponto de partida e de chegada da existência” (Silva, 2005, p. 61), desenvolver atividades que acionem esse “ser físico prático” que Morin caracteriza, é trabalhar o desenvolvimento humano em suas bases primordiais, ligadas à ideia de “autopoiesis”, em que está envolvida a competência de produzir e se autoproduzir.

As ações no campo educacional não deveriam ter outro foco, senão o da potencialização da *poiesis* de cada sistema imbricado no “metassistema escola”. E a defesa que subjaz todo este estudo é a de que a presença de um narrador de estórias no

cotidiano escolar trabalha para a sintonização deste foco, revitalizando o sentido “produtor, reprodutor e autoprodutor” que a escola e cada um dos sujeitos envolvidos em sua produção diária deveria ter. Em outras palavras, poetizando o cotidiano escolar, no sentido etimológico de *poiesis* (que vem do grego, criar).

A síntese do diagrama da dissertação, apresentado na Introdução (p. 30), foi elaborada com este pensamento. A partir da noção de complexidade, onde cada termo adquire sentido na interação com o outro, pensei nas relações entre ensinar, aprender, contar e ouvir, que as estórias tradicionais fazem emergir durante uma sessão de narração. Sendo assim:



**Figura 20** – Relações complexas entre ensinar-aprender-contar-ouvir.

Em que ensinar está para contar, assim como ouvir está para aprender. Onde **ensinar** e **contar** se relacionam por aproximação, pois tradicionalmente o ensino está ligado à fala, ou seja, ao ensinar, um professor conta alguma coisa e qualquer pessoa que conta, está ensinando.

Entretanto, numa percepção complexa, **ensinar** também se liga a **ouvir**, pois, se o foco de ação precisa ser a potencialização dos sujeitos, o sujeito que ocupa o lugar de quem ensina, precisa ele próprio, permanecer atento aos outros, ouvir o que se apresenta, não apenas como resposta aos estímulos que provocou, mas principalmente como forma de buscar elementos que signifiquem esses estímulos. E, acima de tudo, como forma de ele próprio aprender.

Da mesma forma, **aprender** e **ouvir** se relacionam tradicionalmente, pois a forma mais conhecida de aprender é ouvindo. Mas o sujeito que aprende também conta, porque, ao dialogar com os estímulos do processo de ensino-aprendizagem, ele explícita ou implicitamente, expressa muito de si e do que pensa sobre o mundo. E é a

sua capacidade de expressar seus saberes, de **contar** sobre si e sobre o mundo a partir de seu olhar que o sujeito desenvolve sua capacidade de **aprender**.

A figura do infinito surgiu destas reflexões, materializadas nas experimentações plásticas que realizei durante a elaboração do mapa da pesquisa. Ao pensar em movimentos de deslocamento e em trajetórias que expressassem essas reflexões, “grudei”<sup>32</sup> o infinito com a espiral, de onde construí o diagrama.

Durante a entrevista, a narradora comentou sobre essas relações complexas, relacionando a necessidade de ouvir, ligada ao aprender, à própria forma como prepara as histórias para a audiência:

você já tem uma disponibilidade para brincar e abrir todos os canais da história. Você pensa “aqui pode entrar isso, ali pode entrar aquilo, uma brincadeira assim, outra brincadeira assim”, e a sua voz, isso vai acontecendo também durante a “contação”, porque a gente conhece a história com o outro, né?! A gente conhece a história, mesmo, com o outro, contando a história, ouvindo, percebendo o outro, ouvindo, se ouvindo... (trecho da Entrevista 5)

Esta relação complexa entre contar e ouvir, tão bem expressa por Juliana, é uma característica muito importante do trabalho de narração de histórias. Contar uma história é muito mais do que narrar um texto, trata-se de um diálogo, da apresentação de uma série de conteúdos expressivos que vão se configurando para além da linha narrativa textual, pois na arte de contar histórias estão envolvidos outros elementos, como o tom de voz, o ritmo da fala, a gestualidade e, principalmente, a relação com a audiência. É justamente essa relação com a audiência que significa o próprio ato de contar e movimenta todos os outros elementos, gerando reverberações na história que se apresenta e, numa relação complexa, na história de vida de quem participa do processo. Na continuação da entrevista, a narradora comenta sobre isso:

Eu comecei a ver que as histórias eram uma forma das pessoas contarem as suas histórias. (...) E isso me deixou completamente apaixonada, quando eu via que a história gerava um desejo de expressão nas pessoas, para as pessoas “se contarem”, e para mim, eu me sinto presenteada quando você me conta que você foi na padaria, que você foi assaltado, ou que encontrou

---

<sup>32</sup> A Profa. Dr.<sup>a</sup> Regina Machado sugere em sua disciplina que, ao longo do processo de pesquisa, os materiais que vamos recolhendo e organizando durante o estudo, acabam por “grudar” uns nos outros de alguma forma que, a partir de nossa elaboração criativa, transformam-se em conteúdos significativos para o trabalho.

alguém na sua vida, ou está com um projeto novo... Eu não consigo achar que existe presente maior do que a história de alguém... A história de alguém provocada por uma estória... Isso é maravilhoso. E não é nem provocado por uma estória, às vezes sentar e ouvir a história de alguém... Ouvir me dá serenidade, me dá alegria, às vezes me deixa triste, às vezes me deixa alegre, mas é sempre uma coisa que é muito humano, que é muito vivo.

(...) porque hoje as pessoas não falam mais sobre as suas histórias. É difícil as pessoas se escutarem. E aí, quando você conta a estória e depois sempre vem (um comentário) “nossa, me emocionei tanto com esta estória, por causa disso, disso e disso”. Isso quando a gente não faz nenhum trabalho em cima da estória, porque quando a gente faz, o que vem de desejo, de passado, de memória, vem tudo junto. Sempre que eu contei estória, para falar um pouco da minha experiência, sempre foi pautado nisso, nessa paixão por contar estória, para ouvir histórias. (trecho da Entrevista 5)

Isso traz de novo a ideia de inteligência criadora, proposta por José Antonio Marina, esboçada no capítulo I. O “desejo de expressão”, que Juliana comenta na entrevista, provocado pelo contato com as estórias, particularmente com as estórias tradicionais, mobiliza “o poder poético, construtivo, da inteligência (que) não se exerce apenas para fora, mas também para dentro, para a própria fonte dos meus atos” (MARINA, 1995, p. 97) e é nesta interface que nascem os projetos e ampliam-se as perspectivas.

Essa relação complexa entre aprender e ensinar, contar e ouvir, ligada ao projeto de ser, está contida na noção de **aprendizagem significativa**, que será apresentada a seguir.

### ***O filho mudo do fazendeiro***<sup>33</sup>

*Era uma vez um fazendeiro muito rico. O homem comandava fazendas, plantações, criações de gado, usinas e um monte de dinheiro. Infelizmente, seu único filho era mudo de nascença.*

*O fazendeiro já tinha feito de tudo. Convocado médicos, consultado sábios e videntes, experimentado remédios e tratamentos. Chegou até a mandar chamar feiticeiros e curandeiros. Nada adiantou. A boca do filho parecia um deserto morto, silencioso e sem sentido.*

*Quando o rapaz completou dezoito anos, o fazendeiro mandou espalhar uma notícia pela cidade. Era uma promessa. Quem conseguisse fazer seu filho falar ganharia uma rica fazenda, muito gado e muito dinheiro. Mas o homem também fez uma advertência: quem tentasse e não conseguisse teria a cabeça cortada e o corpo atirado nas águas do rio.*

*Como o prêmio era muito bom, vários homens criaram coragem e resolveram arriscar. Todos, infelizmente, tiveram suas cabeças cortadas e seu corpo devorado pelos peixes do rio.*

*Perto da fazenda, morava uma moça. Ela era pobre e não tinha pai nem mãe. Vivia com sua avó num casebre caindo aos pedaços.*

*Certa manhã, a moça acordou e foi correndo procurar a avó:*

*- Vó, tive um sonho. Foi uma voz. Apareceu no meio da noite e me mandou ir à fazenda tentar fazer o filho do fazendeiro falar!*

*A velha continuou varrendo a cozinha. Para ela aquilo era besteira da grossa. Bobajada de menina sem juízo.*

*- Voz? – resmungou a avó. – Era só o que faltava!*

*Achava melhor a moça tirar aquele sonho da cabeça. Lembrou dos mil homens que tinham virado comida de peixe.*

---

<sup>33</sup> Conto retirado de Azevedo, 2006.

- *É perigoso, filha!*

*Mas a menina escasquetou com o sonho. Teimou. Disse que ia. Disse que tinha coragem. Disse que ia tentar.*

- *Vou precisar de sua ajuda, vó!*

- *Ajudar como? – quis saber a velha colocando os óculos.*

*A menina explicou. A avó tinha experiência de vida e muita sabedoria. Pediu a ela que lhe ensinasse tudo o que sabia.*

- *Mas isso vai demorar! – disse a velha.*

- *Não faz mal.*

- *Mas vai ser cansativo!*

- *Não faz mal.*

- *Mas vai ser preciso muito esforço!*

- *Não faz mal.*

*A velha senhora, então, disse que ensinava, mas com uma condição. Durante três dias e três noites, ela falaria sem parar contando tudo o que sabia sobre a vida e sobre o mundo.*

- *Em compensação, você vai prometer que vai ficar acordada e aguentar firme.*

*A menina prometeu e assim foi.*

*O sol apareceu e desapareceu três vezes no céu. Enquanto isso, a velha mulher falou, falou e falou contando tudo o que tinha visto, experimentado, sentido, pensado e aprendido ao longo de sua vida. Descreveu erros e acertos. Jeitos e maneiras. Horas de fazer e de não fazer. Horas de ficar e horas de fugir.*

*No quarto dia, cansada, mas confiante, a moça acordou cedo, despediu-se da avó e partiu. Foi falar com o fazendeiro.*

*Ao ver a menina, o homem deu um muxoxo.*

*- Se até homem esperto, sábio e forte já veio e não conseguiu nada!*

*Balançando a cabeça, aconselhou a menina a voltar para casa.*

*- Não quero ter de cortar um pescoço tão lindo.*

*A menina insistiu. Lembrava do sonho e da voz que tinha escutado dentro da escuridão. Admirado com a coragem da moça, o fazendeiro acabou concordando.*

*- Mas você vai ter de passar a noite no quarto com meu filho e uma testemunha. Quero ver se consegue ou não fazer o menino falar!*

*A moça foi. Deitado na cama, o filho do fazendeiro olhava e olhava sem dizer nada. A testemunha sentada na cadeira espiava o tempo demorado.*

*Quando deu uma hora da manhã, a moça pediu:*

*- Por favor, testemunha. Estou com muito medo. Sinto que vou morrer amanhã. Será que você pode contar uma história que me faça esquecer da morte que vem vindo me pegar?*

*A testemunha explicou que era apenas uma testemunha e não sabia contar história nenhuma.*

*- Então eu mesma conto – respondeu a moça.*

*E contou que era uma vez três lindas irmãs. A mais velha tinha um binóculo encantado que via tudo o que acontecia no mundo. A do meio tinha uma carruagem com asas que levava as pessoas aonde quisessem ir. A menor tinha uma fruta mágica capaz de fazer gente morta voltar a viver.*

*Um dia, as três estavam com o binóculo encantado espiando as coisas do mundo, quando viram um lindo príncipe de um país distante. O rapaz estava deitado na cama. E tinha acabado de morrer. As três irmãs não se conformaram.*

*Saltaram na carruagem com asas e voaram até o reino distante. Lá chegando, a mais moça foi correndo colocar um pedaço de fruta na boca do príncipe. Ao senti-la nos lábios, o rapaz abriu os olhos e voltou a viver.*

*- E agora eu pergunto – disse a moça à testemunha: Com qual das três irmãs o príncipe deve se casar?*

*A testemunha não sabia. Disse que a questão era muito difícil. Disse que era apenas uma testemunha e de histórias não entendia nada. Foi quando o filho do fazendeiro pediu a palavra:*

*- Tenho uma opinião sobre essa história.*

*- Que bom ouvir sua voz! – exclamou a moça.*

*O rapaz achava que o príncipe devia se casar com a irmã mais moça, a dona da fruta mágica.*

*- Você tem razão – exclamou a moça admirada. – As duas outras irmãs continuaram com a carruagem de asas e com o binóculo encantado. Quem realmente deu alguma coisa foi a irmã caçula. Salvou a vida do príncipe, mas ficou sem sua fruta preciosa.*

*No dia seguinte, o fazendeiro apareceu. A moça contou o que havia acontecido, a testemunha confirmou tudo, mas o rapaz, deitado na cama, não disse uma palavra. O homem ficou desconfiado. Chegou a pegar a faca para cortar o pescoço da jovem, mas depois disse:*

*- Vamos fazer o seguinte. A moça vai ter de passar outra noite no quarto com meu filho. Agora com duas testemunhas. Quero ver se consegue fazer ou não o menino falar.*

*A moça foi. Deitado na cama, o filho do fazendeiro olhava e olhava sem dizer nada. As duas testemunhas sentadas em duas cadeiras espiavam o tempo demorado.*

*Às duas horas da manhã, a moça pediu:*

*- Por favor, testemunhas. Estou com muito medo. Sinto que vou morrer amanhã. Será que vocês podem contar uma história que me faça esquecer a morte que vem vindo me pegar?*

*As testemunhas explicaram que eram apenas duas testemunhas e não sabiam contar história nenhuma.*

*- Então eu mesma conto – respondeu a moça.*

*E contou que era uma vez um casal que se dava muito bem. Os dois se gostavam muito e viviam uma vida cheia de felicidade.*

*Acontece que a mulher tinha um segredo. Toda sexta-feira, à meia-noite, quando o marido estava dormindo, ela virava bruxa e saía pelas estradas para cumprir sua sina.*

*Certa noite de sexta-feira, o marido voltou do trabalho mais tarde e, no caminho, encontrou a bruxa.*

*Assustado, antes de fugir para casa, atirou três pedras. Uma acertou a cabeça. A outra, o cotovelo. A última, o dedo mindinho da mão esquerda da bruxa.*

*No dia seguinte, ao acordar, o homem percebeu que sua mulher estava com a cabeça, o cotovelo e o dedo mindinho da mão esquerda machucados.*

*Desconfiado, tanto fez, tanto falou, tanto perguntou, tanto insistiu que no fim a mulher acabou confessando a verdade: infelizmente era uma bruxa.*

*- E agora eu pergunto – disse a moça às duas testemunhas. – O que o marido deve fazer? Ficar com a mulher ou ir embora?*

*As testemunhas não sabiam. Disseram que a questão era muito difícil. Disseram que eram apenas duas testemunhas e que de histórias não entendiam nada.*

*Foi quando o filho do fazendeiro pediu a palavra:*

*- Tenho uma opinião sobre essa história.*

*- Que bom ouvir sua voz! – exclamou a moça.*

*O rapaz achava que se o marido gostava da mulher, devia ficar com ela mesmo que ela fosse bruxa.*

*- Você tem razão – exclamou a moça admirada. – Um casal que se ama precisa aprender a conviver com as diferenças um do outro. Além disso – completou ela – um casal que se ama sempre tem segredos para compartilhar.*

*No dia seguinte, o fazendeiro apareceu.*

*A moça contou o que havia acontecido, as testemunhas confirmaram tudo, mas o rapaz, deitado na cama, não disse uma palavra. O homem ficou furioso.*

*Ameaçou cortar o pescoço da moça ali mesmo.*

*A moça baixou a cabeça.*

*Deitado na cama, o filho do fazendeiro ficou só olhando.*

*As duas testemunhas pediram a palavra. Garantiram, mais uma vez, que a moça tinha contado a verdade.*

*- Vamos fazer o seguinte – disse o fazendeiro. – É a última vez! A moça vai passar outra noite no quarto com meu filho. Agora com três testemunhas. Quero ver se ela consegue fazer ou não o menino falar.*

*A moça foi. Deitado na cama, o filho do fazendeiro olhava e olhava sem dizer nada. As três testemunhas sentadas em três cadeiras espiavam o tempo demorado.*

*Às três horas da manhã, a moça pediu:*

*- Por favor, testemunhas. Estou com muito medo. Sinto que vou morrer amanhã. Será que vocês podem contar uma história que me faça esquecer a morte que vem vindo em pegar?*

*As três testemunhas explicaram que eram apenas testemunhas e não sabiam contar história nenhuma.*

*- Então eu mesma conto – respondeu a moça.*

*E contou que era uma vez um rapaz que vinha andando por uma estrada deserta. De repente, uma luz surgiu brilhando. A luz não era luz. Era uma linda mulher. Apareceu no céu voando com asas douradas.*

*O rapaz ficou escondido atrás de uma moita. Nunca na vida tinha visto uma pessoa tão bonita. A mulher aterrissou, tirou as asas e, nua, mergulhou numa lagoa.*

*Mais do que depressa, o moço foi e escondeu as asas da moça.*

*A noite caiu. A mulher saiu da lagoa e não encontrou as asas. Ficou sem saber o que fazer.*

*Foi quando o moço surgiu e disse:*

*- Puxa, como você é bonita! Deve estar morrendo de frio. Quer meu casaco emprestado?*

*A moça não tinha jeito. Aceitou.*

*- Moro aqui perto – disse ele. – Quer passar a noite em minha casa?*

*A moça não tinha jeito. Aceitou.*

*Os dois acabaram conversando, trocando ideias e gostando um do outro. Passaram a viver juntos. O tempo passou. A mulher teve um filho. Quando o menino completou sete anos, um dia, brincando no mato, encontrou uma lagoa. Mexendo aqui e ali, achou um par de asas douradas atrás de uma moita e, encantado, levou para sua mãe ver.*

*- E agora eu pergunto – disse a moça às três testemunhas: - o que a mulher deve fazer? Ficar com o filho e o marido ou vestir as asas douradas e partir em busca do seu outro destino?*

*As três testemunhas não sabiam. Disseram que a questão era muito difícil. Disseram que eram apenas testemunhas e de histórias não entendiam nada. Foi quando o filho do fazendeiro pediu a palavra:*

*- Preciso fazer um comentário sobre essa história.*

*- Que bom ouvir a sua voz! – exclamou a moça.*

*O rapaz achava que aquela era a história mais incrível que já tinha escutado na vida. Para o filho do fazendeiro era uma história sem saída.*

*- Se a mulher ficar com o marido e o filho – disse ele – vai abandonar uma outra vida que havia sido reservada para ela. Se colocar as asas douradas e partir – completou – vai abandonar as pessoas que mais ama!*

*- Você tem razão – exclamou a moça admirada. – Há histórias que, como na vida, não têm uma única verdade ou um único desfecho. No lugar da mulher de asas douradas cada um de nós teria que construir uma resposta. Uma coisa é certa –*

*concluiu a moça: para cada escolha que fazemos há sempre uma perda. Sempre que tomamos um caminho, deixamos passar muitos outros de lado.*

*No dia seguinte, o fazendeiro apareceu. A moça contou o que havia acontecido, as testemunhas confirmaram tudo, mas o filho do fazendeiro continuou deitado na cama sem dizer uma palavra. Furioso, o homem colocou a faca no pescoço da pobre menina. Depois parou e examinou a moça. Ela parecia estar falando a verdade. Examinou as três testemunhas. Elas pareciam estar falando a verdade.*

*Confuso, o fazendeiro balançou a cabeça.*

*- Chega! – disse ele.*

*Chamou a moça. Declarou que ela tinha vencido. Perguntou a ela o que queria ganhar.*

*A moça coçou a cabeça. Confessou que ainda não havia pensado nisso.*

*- Tive tanto medo de morrer – explicou ela sem jeito – que nem tive tempo de pensar em mais nada.*

*Nesse momento, o filho do fazendeiro saltou da cama, atravessou o quarto, pegou a moça pelos ombros e disse:*

*- Case-se comigo!*

Essa estória foi apresentada no curso de Pós-Graduação, na disciplina “A Arte da Narrativa na Formação de Educadores Artistas”, da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Machado no 1º semestre de 2009, como parte da síntese do curso que a docente solicitou aos alunos para finalização do trabalho do semestre. Na época, ainda estava embuído da pergunta inicial do meu “tiro ao alvo”: “O que se ensina e o que se aprende quando se conta uma estória?”.

Ao entrar em contato com essa estória, experimentei um encontro, pois, parecia-me que a estória abordava várias das questões que se colocavam pela minha pergunta-chave e o mais interessante é que fazia isso por meio de significações que falavam diretamente. Neste sentido, esta estória respondia uma série de questões por mim colocadas para o estudo.

Os dois momentos que mais me marcaram foram os três dias e três noites em que a menina permaneceu quieta enquanto a avó falou “sem parar, contando tudo o que sabia sobre a vida e sobre o mundo”. Para mim, não havia outra forma de “contar sobre a vida e o mundo” que não fosse por estórias e histórias, quer dizer, a velha senhora precisou contar “causos”, lendas, estórias diversas, mas também mesclou com isso tudo situações factuais, trazendo para a neta toda a experiência de sua vida. A relação de se aprender tudo sobre uma vida inteira em três dias e três noites a partir de narrações era uma resposta para a minha pergunta-chave e o fato desta resposta vir por meio de uma estória era muito significativo.

Depois, os momentos em que a menina conseguiu fazer o menino falar por meio de estórias. É como se fechasse um ciclo dentro do meu estudo: através de narrações, aprendo sobre a vida e com as narrações que a vida me ensina, provooco o aprendizado do outro.

Essa situação foi vivenciada por mim diversas vezes na minha experiência como narrador de estórias, dentro e fora da Maré. Uma vez, no CIEP Hélio Smidt, realizava uma sessão para alunos com necessidades especiais e o movimento que se deu foi muito parecido com o da estória: de início os alunos (cerca de oito pré-adolescentes) sequer se aproximaram de mim, mantendo-se arredios e distantes, alguns de costas, outros se escondendo debaixo das mesas. Conforme fui apresentando a estória (“Dona Baratinha”) eles começaram a se aproximar, alguns

fisicamente, formando uma roda, outros subjetivamente, demonstrando total atenção aos desdobramentos da estória.

Quando li “O Filho Mudo do Fazendeiro”, lembrei-me imediatamente deste episódio. Unindo esta memória com o debate que empreendemos na disciplina de Regina Machado, não tive dúvidas de utilizá-la para apresentação de uma síntese do trabalho.

Ela também expressa um pouco o que apresentei no final da seção anterior, sobre a relação complexa entre contar e ouvir e o “desejo de expressão” que a narradora comentou na entrevista.

Trago-a aqui por vê-la como um ótimo exemplo da relação entre aprendizagem significativa e estórias tradicionais.

## 2 – Encontros entre sujeito, desejo e conhecimento: a aprendizagem significativa

O conceito de aprendizagem significativa surgiu para mim durante o curso de complementação pedagógica<sup>34</sup>. Na articulação de ideias a partir do contato com diversos autores<sup>35</sup>, compreendi a necessidade de se construir o processo pedagógico de modo que informações e experiências se tornem conhecimento para o aluno.

Ao longo de minha trajetória como professor de artes, vivenciei esta compreensão de diversas formas, propondo sempre, de forma intrínseca aos conteúdos e objetivos, modos de contato com o conhecimento que possibilitassem aos alunos o desenvolvimento e a aprendizagem concreta.

Durante a experiência com a narração de histórias na Maré, este conceito reapareceu muito fortemente no contato com as turmas. De forma intuitiva, percebia o quanto era significativo o encontro com o conhecimento a partir das histórias tradicionais. Mas o que seria este “significativo”? Quais são os conceitos, dentro da psicologia educacional, ligados à aprendizagem significativa? Qual a relação entre as histórias tradicionais e estes conceitos?

Como referência para este estudo, utilizo o autor David Ausubel, e o livro *Psicologia Educacional*, de 1980, que esclareceu as questões que se colocavam para mim, redimensionando-as e trazendo novos questionamentos.

Para o autor, aprendizagem significativa acontece na “relação não arbitrária e substantiva entre ideias expressas simbolicamente e informações previamente adquiridas” (Ausubel, 1980, p. 34). Uma informação “não arbitrária” é aquela que se relaciona de forma relevante ao cabedal de conhecimentos que um indivíduo pode apreender. Por exemplo, “derivações, casos especiais, extensões, elaborações, modificações, qualificações e, mais particularmente, generalizações” são tipos de relações que um sujeito pode fazer entre suas ideias e novas informações ou relacioná-las “a um conjunto mais amplo de ideias relevantes, no sentido de ser mais coerente com elas de uma maneira geral” (*ibidem*, p. 37). Relação “substantiva”

---

<sup>34</sup> Curso de Complementação Pedagógica, Nível Pós-Secundário, Escola Senador Correa, no ano de 1998.

<sup>35</sup> Esse contato se deu com Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky e Celestin Freinet, a partir de diversos textos, debates e seminários vivenciados ao longo do curso.

acontece quando o indivíduo relaciona significados equivalentes, sem alteração, ou seja, quando é possível ao sujeito que conhece, relacionar algo novo com aquilo que já conhece, traduzindo substantivamente o conhecimento novo, a partir de seu próprio acervo.

O autor utiliza a ideia de “esteio” para simbolizar esta relação não arbitrária e substantiva entre a estrutura cognitiva do sujeito e uma nova informação. Na aprendizagem significativa, este esteio não acontece de forma simples e superficial, pelo contrário, “o processo de obtenção de informações produz uma modificação tanto na nova informação como no aspecto especificamente relevante da estrutura cognitiva com a qual a nova informação estabelece relação” (*ibidem*, p. 48).

Sendo assim, o conceito de aprendizagem significativa pressupõe um encontro entre um sujeito e o conhecimento, e também entre vários sujeitos, visto que o processo de conhecer raramente se dá de forma isolada, quer dizer, poucos são os que aprendem sozinhos. E mesmo esses, precisam de alguma referência, desenvolvida anteriormente por alguém em algum lugar, para a construção do seu próprio aprendizado. Trata-se do movimento de transformar informação em conhecimento, que parte da certeza de que todos os indivíduos trazem para este encontro um acervo dos seus próprios conhecimentos, construídos por meio de suas experiências no mundo, independente da idade, classe social, local de moradia e outras variáveis.

A aprendizagem significativa pode ser relacionada, desta maneira, à minha proposição sobre as relações complexas entre aprender e ensinar, pois é na interface entre o novo e o que o sujeito sabe, conhece e vivencia que surge o conhecimento. Ensinaamos quando aprendemos e precisamos aprender para ensinar. Ou, como nos diz Paulo Freire “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1987, p. 68).

Essa relação de mão dupla entre as duas dimensões do processo de conhecer (“Ensinar e Aprender”) revigora o desejo. Desejo de conhecer, de estar na escola, de encontrar com o outro, de compartilhar. E esta mobilização é extremamente importante no ambiente escolar e se dá de uma forma muito essencial neste espaço (ou pelo menos, precisa se dar).

A narradora que acompanhei na Maré fala muito sobre o desejo e de como as estórias o movimentam: “As estórias são um ciclo, contam um caminho, um percurso, acima de tudo, para mim, contar estórias é provocar o desejo”. O texto elaborado por ela (apresentado nas p. 78, 79) expressa muito bem isso. O que gostaria de sublinhar são as possibilidades deste sistema (narração de estórias/audiência) e as características emergentes que afloram daí.

Na entrevista, conversamos sobre o fato das estórias gerarem esse tipo de mobilização em qualquer lugar, com qualquer faixa etária. O trabalho de narração de estórias dentro da sala de aulas provoca uma série de relações primordiais a este espaço:

é muito legal você chegar dentro da sala de aula e fazer um casamento; um diálogo entre o jacaré e o macaco; e falar de sonho na sala de aula. No final, são os alunos falando, as professoras. O que você imagina que poderia ser o final da estória... Todo mundo se inclui nessa brincadeira com o imaginário, quebra um pouco a seriedade, a distância, traz a brincadeira, traz o riso... (trecho da Entrevista 5)

E principalmente, as estórias provocam de maneira ímpar a interface entre o mundo particular e o coletivo, como comentado na introdução, as estórias tocam em nossa “floresta” mais profunda, ao mesmo tempo, que nos conecta com uma “floresta” maior, onde estão os outros. As narrativas tradicionais trabalham com uma noção de tempo e espaço que geram nuances diferentes da realidade objetiva cotidiana e a vivência destas nuances possibilita a audiência (e ao próprio narrador) tanto uma introspecção, quanto um momento de comunicação, visto que, ao ouvir e contar uma estória “transitam, cada um(a) pela sua história, dentro do conto (...) Experimentam a si mesmos em outras possibilidades de existir (...)” (Machado, 2004, p. 15). Um momento de comunicação na medida em que a narração de estórias é sempre um ato coletivo (mesmo que seja de um para um).

A narradora comenta sobre esta interface:

as estórias são de todos, atingem a todos, mas ao mesmo tempo singularizam a história de cada um e é isso que gera o desejo de expressão, de uma expressão criativa, viva, engraçada, emocionante, triste às vezes... (trecho da Entrevista 5)

Como obras de arte, as estórias trabalham com uma série de ações simbólicas, que redimensionam o contato do sujeito com o conhecimento. Pretendo abordar esta caracterização mais adiante.

No contexto da Maré, como abordado no Capítulo I, em que se observa a necessidade de uma intervenção no sentido da ampliação do tempo e espaço dos moradores e, além disso, de uma ressignificação da relação de cada um com a escola, ações que gerem esta nova dimensão são primordiais.

A aprendizagem significativa representaria, retomando o conceito de Morin, um sistema organizacional complexo (o aluno) que, em articulação com outros sistemas (os colegas, os professores e a própria escola), entraria em contato com uma nova informação, que por sua vez, reorganizaria sua estrutura sistêmica, complexificando-a mais.

Esta complexificação é, segundo Vieira, uma prerrogativa evolutiva, pois um sistema, para sobreviver em um meio complexo, necessita se tornar cada vez mais complexo também: “(...) o que gostaríamos mais de enfatizar é a necessidade de perceber os níveis de complexidade do real, já que sem isso dificilmente poderemos sobreviver numa realidade complexa”. (VIEIRA, 2008, p. 85)

Para corroborar sua afirmativa, o autor parte do conceito de *Unwelt*, termo proposto pelo biólogo Jakob von Uexküll (1992, *apud* VIEIRA, 2008, p. 78),

para designar a forma como uma determinada espécie viva interage com o seu ambiente. O *Unwelt* seria assim uma espécie de interface entre o sistema vivo e a realidade, interface esta que caracteriza a espécie, em função de sua particular história evolutiva.

Este conceito da Biologia é adequado para entendermos a relação entre a Teoria dos Sistemas Complexos e a Educação. Vieira afirma que a interface (o *Unwelt*) dos seres humanos com a realidade já deixou de ser meramente biológica e passa também, e, principalmente, pelas “esferas do psicológico, do psicossocial, do social e do cultural”. Não somos mais apenas uma entidade biofísica que precisa garantir a sobrevivência através de técnicas e ciências.

Vivemos hoje em dia, no *Unwelt* humano, mergulhados em uma realidade signica que ocupa vários níveis de complexidade. A Psicologia e a

Psicanálise, a Sociologia, a Psicobiologia, a Sociobiologia são áreas de conhecimento que emergem como representativas do estudo destas dimensões sógnicas. (...) O crescimento da nossa complexidade evolutiva, com todas as consequências associadas, como instabilidade e crescente dificuldade adaptativa, exige que nosso “universo particular” seja cada vez mais sofisticado. (*ibidem*, p. 81, grifos do autor)

Deste modo, a articulação entre os sistemas aluno/professor/escola é um momento de interface muito importante, visto que se dá de forma sistematizada e regular, tornando-se assim, uma oportunidade de sofisticação destes sistemas (aluno/professor/escola).

A entrada das estórias tradicionais neste sistema traz uma injeção de energia vital, pois, para além de sua riqueza simbólica, elas proporcionam o encontro, o desejo, o riso; alimentam a própria vontade de estar na escola. Unem autoconhecimento e encontro com o outro. Alimentam o projeto, um projeto criador, cuja maior criação é “sua própria subjetividade inteligente” (Marina, 1995, p. 238).

Um professor de matemática, ou geografia, ou educação física pode construir suas ações pedagógicas partindo do princípio da **Aprendizagem Significativa** e isso é muito importante para o desenvolvimento de seu trabalho e, principalmente, do processo de seus alunos. Entretanto, as estórias tradicionais, quando apresentadas por um narrador qualificado, geram o tipo de interface proposta pela aprendizagem significativa de forma intrínseca e natural.

### **3 - Estórias tradicionais e a apreciação estética: mergulhos no grande caldo de tempos imemoriais**

Venho defendendo ao longo do estudo a necessidade e a importância de se apresentar estórias tradicionais no cotidiano escolar. Mas o que são essas estórias e como elas funcionam? O que as caracteriza como obras de arte?

Estórias tradicionais podem ser consideradas todas as lendas, mitos, contos de fadas e contos da tradição oral, que sejam de autoria desconhecida. Em um precioso estudo sobre a arte de contar estórias, Fabiana Rubira apresenta as estórias tradicionais de uma maneira bastante poética:

Vindas de um tempo antes do tempo, um tempo ‘pré’-histórico, as estórias, em especial as de tradição oral, são como presentes de nossos ancestrais que chegam até nós, após fazerem uma longuíssima viagem através das eras. Como joias de família, esses presentes fazem parte de nossa herança cultural, mas não são como fósseis, ou seja, impressões daquilo que um dia teve vida ou vida endurecida, petrificada. No máximo de sua dureza, tais estórias são como pedras encantadas que, ao soar da voz do narrador, recobram suas funções vitais e sua materialidade diáfana, podendo, assim, serem inspiradas pelos ouvintes, ato que lhes renova o sangue, mantendo-as vivas, momento no qual elas são ‘presentificadas’, ou ainda, que elas nos são presenteadas. Depois, as estórias retornam ao seu estado original, elas mesmas revigoradas, prontas para a próxima narração, num processo de troca mantenedor da vida semelhante ao ato de respirar. (2006, p. 21, 22)

Essas estórias trazem elementos de culturas diversas de tempos e lugares os mais variados, condensando elementos da experiência das sociedades e dos indivíduos dessas culturas. Tolkien expressa muito bem essa característica das estórias tradicionais ao falar sobre os contos de fadas como uma grande sopa, que ferve no caldeirão do tempo, onde “lhes foram continuamente acrescentados novos bocados, saborosos ou não” (2006, p. 33). É a ideia do famoso dito popular “quem conta um conto aumenta um ponto”, articulada de uma forma mais potente. Daí, inclusive, uma grande parte do potencial de significação das estórias, visto que a grande maioria delas articula conteúdos ontológicos, de fácil apropriação por parte das pessoas.

Nesta caracterização (a estória como uma “grande sopa”), o autor estabelece a oposição entre o que chamou de dissecadores de ossos e os tomadores de sopa, referindo-se à sopa como “a (e)stória tal como é servida por seu autor ou narrador e como ‘ossos’, a suas fontes ou seu material” (*ibidem*, p. 26), chamando atenção para sua posição em relação a essas estórias, claramente definida como “tomador de sopa”, preferindo o lugar de quem experimenta esse grande caldo, alimentando-se de suas características emergentes.

Esta diferenciação traz elementos interessantes para o presente estudo, pois trata-se de uma defesa das estórias para além de suas origens antropológicas, sociológicas ou geográficas. Tolkien nos chama atenção para a necessidade de considerarmos as estórias tradicionais em seu potencial simbólico. Regina Machado sintetiza muito bem esse olhar ao falar das janelas do conhecimento (2004, p. 19), onde não há uma janela mais importante do que outra, mas sim escolhas, que o sujeito que pesquisa precisa realizar, de forma a nortear seu ponto de vista.

No meu caso, fiz a opção de abordar as estórias como obras de arte. No estudo, de forma geral, procuro articular diversas áreas do conhecimento, de forma a construir um entendimento complexo sobre o poder das estórias no cotidiano escolar, porém, a janela de onde vejo a paisagem, meu ponto de vista, é o da arte.

As estórias tradicionais, como obras de arte, geram um diálogo entre aspectos objetivos e subjetivos, provocando ressonâncias particulares a cada ouvinte. Segundo Regina Machado, “as imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo” (*ibidem*, p. 24), ao mesmo tempo, dizem respeito à experiência universal do homem em sua trajetória histórica, ao longo dos processos civilizatórios nos diversos lugares e épocas.

Deste modo, o aspecto objetivo de uma estória tradicional é a sua própria forma artística, quer dizer, a narrativa, no modo como se materializa à audiência, a partir da elaboração artística de um narrador. O aspecto subjetivo é o mergulho que cada indivíduo realiza no contato com a estória, a partir de sua história de vida.

Este mergulho está diretamente relacionado à dimensão intervalar da obra de arte, descrita por João Alexandre Barbosa, como o lugar onde “o leitor procura apreender relações e tende a construir pares, tais como literatura e história, literatura e sociedade...”, relacionando o que faz sentido pra ele numa obra de arte com a sua vida, “(...) apontando para esferas do conhecimento a partir das quais o signo literário (artístico) alcança a representação.” (BARBOSA, *apud* RIZZI, 1998).

Numa estória, há diversos elementos que propiciam aos sujeitos (narradores e ouvintes) o contato com os variados níveis da realidade subjetiva, possibilitando um aprofundamento da experiência de cada um com a estória e com o mundo, pois a construção desses “pares”, indicada pelo autor, gera a ponte entre a experiência na estória e na realidade objetiva.

Talvez a imagem que melhor concretize esta ideia é a de uma espiral (não por acaso, um dos pontos de partida deste estudo): ao percorrer um caminho circular, depois de uma volta, retorna-se ao ponto inicial, porém, um nível acima. O trabalho com apreciação possibilita esta relação por sua própria natureza de investigação, por permitir e até solicitar o uso e o aprimoramento dos recursos perceptivos do sujeito,

relacionando percepção e contexto. As histórias, vistas assim, tornam-se oportunidades de mergulhos primordiais, pois são obras de arte de tempos imemoriais, além de abordarem a realidade em camadas distintas e muito profundas. Como tal, as histórias tradicionais guardam, no melhor sentido do termo, as experiências vividas pela humanidade ao longo da trajetória das diversas civilizações, daí seu caráter de universalidade, que se transforma no caldo, proposto por Tolkien, tornando o ato de apreciação uma rica experiência, tão rica quanto seja a capacidade do sujeito de reconhecer e transitar por essas camadas.

Como abordagem da realidade em camadas, as histórias propõem retratos da vida, pois propiciam descobertas de significados e o exercício do pensamento analógico, em que os fatos, situações e personagens compõem cadeias sequenciais que podem ser percebidas em seus diversos níveis. É essa forma de desenvolver o raciocínio (através do pensamento analógico), que dá às histórias tradicionais o poder que têm no processo de construção de conhecimento do sujeito.

O pensamento analógico acontece como uma relação de reciprocidade entre elementos, que se dá em vários planos, a partir de um princípio simbólico comum. Segundo Regina Machado,

quando fazemos uma analogia, estabelecemos uma relação entre coisas que, aparentemente, não têm a ver umas com as outras, mas que cada uma tem uma significação com relação a um determinado contexto, que é *equivalente, análoga* à significação que a outra coisa tem em relação a um outro determinado contexto. Por exemplo, estabelecemos uma analogia entre *sol, leão, coração, rei*. O sol está para o sistema solar, assim como o leão está para os outros animais na floresta, assim como o coração está para os outros órgãos, assim como o rei está para os outros indivíduos de um reino. Todos têm o *princípio da centralidade*. (MACHADO, 1989, p. 339, grifos da autora)

Essa forma de pensamento é muito importante para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, pois ao mergulhar neste eixo simbólico, o sujeito promove ressonâncias singulares com o mundo, construindo significados para si e mantendo viva a própria experiência. Veremos mais adiante a importância disso.

Aqui faz-se necessário um parêntesis: os significados de uma história, para não falar das obras de arte em geral, surgem do contato e experiência de cada um. É muito comum ver professores e diversos outros agentes educativos cobrando de seus alunos

o entendimento sobre esta ou aquela estória, como se houvesse uma resposta certa a se alcançar. O pensamento analógico e a construção de significados em uma obra de arte estão diretamente ligados à produção divergente (Guilford, 1970) no qual, para uma mesma questão, há diversas possibilidades de respostas e, no caso das estórias, a expressão do significado é construída por cada um, não sendo possível uma determinação, como se eles (os significados) já estivessem lá, prontos para serem inferidos.

A dimensão intervalar surge dentro das estórias tradicionais nesta abertura de significados e contextos diversos, que se dá para cada sujeito imbricado na experiência de apreciar a estória, a partir do pensamento analógico. É neste mergulho que o ouvir e contar estórias promovem um espaço de significação para o sujeito, no qual ele desenvolve seus processos de ensino-aprendizagem e torna-se cada vez mais consciente das camadas que constituem a realidade, subjetiva e objetiva. Promover situações que possibilitem o desenvolvimento dessa capacidade do sujeito é abrir a ele um leque incomensurável de possibilidades.

A base da aprendizagem significativa, apontada por Ausubel (1980, p. 34), é a relação “não-arbitrária e substantiva”, que se expressa nesta dimensão intervalar. A construção de significados e o desenvolvimento do pensamento analógico no contato com estórias tradicionais revitalizam o sentido de conhecer, materializado nas relações complexas entre ensinar/aprender/contar/ouvir, como já apresentado.

A capacidade de adjetivar é uma outra potencialidade que as estórias desenvolvem. Aliás, toda forma de arte trabalha com esta capacidade, pois, segundo Tolkien,

a mente humana, dotada dos poderes de generalização e abstração, não vê apenas *grama verde*, discriminando-a de outras coisas (e contemplando-a como bela), mas vê que ela é *verde* além de ser *grama*. Mas quão poderosa, quão estimulante para a própria faculdade que a produziu, foi a invenção do adjetivo: nenhum feitiço ou mágica do Belo Reino<sup>36</sup> é mais potente (...) A mente que imaginou *leve*, *pesado*, *cinzento*, *amarelo*, *imóvel*, *veloz*, também concebeu a magia que tornaria as coisas pesadas leves e capazes de voar, transformaria o chumbo cinzento em ouro amarelo e a rocha imóvel em água veloz. Se era capaz de fazer uma coisa, podia fazer a outra, e inevitavelmente fez ambas. Quando podemos abstrair o verde da grama, o azul do céu e o vermelho do sangue, já temos o poder de

---

<sup>36</sup> Nome que o autor designa para o lugar onde acontecem as estórias de fadas.

um encantador em um determinado plano, e o desejo de manejar esse poder no mundo externo vem a nossa mente. (2006, p. 28, grifos do autor)

Esta capacidade é uma das grandes potencialidades desenvolvidas pelas estórias e pela própria arte. É ela que contribui para o entendimento da complexidade do mundo e trabalha para o refinamento e a sofisticação de nossa experiência cotidiana. Em uma palavra, nos torna mais humanos.

Sempre que leio este trecho do texto de Tolkien, paro na última frase “o desejo de manejar esse poder no mundo externo vem a nossa mente”. Penso na capacidade humana de construir o mundo (e destruir também) e na necessidade urgente de desenvolver o desejo de cada um no investimento em sua própria formação (construção). Como já colocado, é na construção de um espaço significativo de aprendizagem que surge o desejo dentro da escola e a capacidade de adjetivar funciona como um poder de encantamento, a magia que cada um pode se apoderar para a significação do mundo e, porque não, de sua própria aprendizagem, na ação “auto-poietica” de construir-se “ser-máquina” na concepção já apresentada de Edgar Morin (1977).

Na defesa da Teoria da Inteligência Criadora, José Marina fala de como “cada sentimento é um modelo, que desencadeia diversos *trajetos sentimentais*”, que parte da intenção e da intensidade da interpretação de cada sujeito. Ele comenta ainda, que esses “modelos” são aprendidos e que “uma cultura é, entre outras coisas, um repertório de projetos, elaborados pelos seus membros ao longo da história. Quando esse repertório diminui, a vida social torna-se anêmica” (1995, p. 192, grifos do autor).

Se as estórias tradicionais são um “caldo” de sentimentos e “guardam” as experiências vividas pela humanidade ao longo da história das civilizações, elas tornam-se, sob a perspectiva de uma inteligência criadora, um verdadeiro complexo vitamínico contra a anemia cultural.

O trabalho principal neste capítulo esteve em relacionar os três princípios apresentados: os sistemas complexos, a aprendizagem significativa e as estórias tradicionais, partindo da noção sistêmica proposta na primeira seção. Sendo assim, ao caracterizar a noção de sistema, relacionei os agentes do meu estudo (alunos,

professores, narradores, sala de aula, escola, comunidade), cada um como um sistema em si, que, articulando-se através de interações, criam sistemas maiores e mais complexos. A aprendizagem significativa é, desta forma, uma característica emergente e as estórias tradicionais são sistemas peculiares, a própria força geratriz deste sistema maior.

Minha apresentação busca relações entre estes elementos e as ideias e fatores apresentados no capítulo I, num exercício do olhar sistêmico, que funciona como um ciclo, um círculo que, em seu movimento, produz sentidos. É o próprio movimento da espiral, ou para utilizar o exemplo de Morin, o redemoninho, que no seu girar produz um fluxo intenso de matéria, em movimentos vigorosos, mas sem sair do lugar (*ibidem*, p. 177). O autor utiliza o termo “anel” para caracterizar este movimento cíclico dos sistemas.

A aprendizagem significativa é um conceito utilizado para falar da necessidade de aproximação entre professor e aluno, estimulando reflexões sobre a forma como uma sessão de narração de estórias provoca esta aproximação.

Para complementar a apresentação, uma caracterização das estórias tradicionais como obras de arte de tempos imemoriais, que promovem experiências ímpares, tornando-se elementos importantes na aproximação entre alunos e professores caracterizada pela aprendizagem significativa. As estórias são apresentadas dentro do conceito de apreciação estética, no sentido de que uma narração de estórias é um trabalho de promoção do contato de um ou mais sujeitos com a obra de arte, sendo descrita a forma como este contato se opera e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem destes sujeitos.

Para complementar o estudo, gostaria de abordar a noção de experiência estética, que clareia um pouco mais sobre a relação entre o sujeito, a arte e o mundo.

## Capítulo III

### Experiência estética: A aventura de chu

**1 – Vivência de outros tempos na experiência**

**2 – Bordando o cotidiano da sala de aula**

*“... e a coisa mais certa de todas as coisas  
não vale um caminho sob o sol  
E o sol sobre a estrada  
É o sol sobre a estrada  
É o sol...”*  
(Caetano Veloso. IN: Costa, 2001)

### *A aventura de Chu*<sup>37</sup>

*Era uma vez dois amigos que viajavam pelo mundo. Meng e Chu passaram por países desconhecidos, rios, vales e montanhas.*

*Um dia, quando atravessavam uma floresta, viram que logo ia desabar uma tempestade. Procuraram abrigo e viram ao longe um velho templo em ruínas. Correram para lá e foram recebidos por um velho monge muito sorridente. O monge lhes disse:*

*- Amigos, quero que vocês me acompanhem até a sala dos fundos do templo. Lá está representada uma obra de arte como não existe igual. Venham ver o bosque de pinheiros que está pintado na parede do fundo do templo.*

*Ele se virou e foi devagar, arrastando seus chinelos. Os dois amigos o seguiram. Quando chegaram à última sala, ficaram maravilhados. De fato, era uma magnífica obra de arte. Começaram a andar desde o começo da pintura, observando as árvores de todos os tamanhos e tons de verde. Perceberam que além dos pinheiros havia outras figuras, montanhas ao fundo, um sol dourado iluminando o céu, jovens em grupos, em pares, conversando, colhendo flores. Chu ia à frente e, quando chegou bem no meio da parede, parou. Ali estava uma jovem tão linda que o deixou boquiaberto. Era alta, elegante, os olhos negros pareciam duas jabuticabas, a boca era como um morango maduro; tinha uma cesta no braço, colhia flores e seus cabelos eram longos e negros, penteados em duas grossas tranças até a cintura. Chu apaixonou-se imediatamente por ela e ficou ali parado, contemplando cada detalhe daquela jovem tão bela.*

*Chu não sabe quanto tempo ficou ali, até que de repente sentiu como se estivesse flutuando, seus pés não tocavam o chão. Olhou à sua volta e viu um sol dourado iluminando o céu, ouviu vozes e percebeu que eram das jovens que ele tinha visto pintadas na parede. Foi então que se deu conta de que estava dentro do quadro.*

*Quando se refazia do susto, viu a jovem de quem tinha gostado, um pouco mais adiante. Ela olhou para ele, sorriu, jogou as tranças para trás e saiu correndo. Ele a seguiu até que ela chegou em uma casa toda branca, atravessou o jardim e parou*

---

<sup>37</sup> Conto recolhido de Machado, 2004, p. 39.

*diante da porta. Quando Chu se aproximou, eles entraram e ficaram parados em pé, um diante do outro, bem no meio daquele aposento silencioso.*

*Eles se abraçaram, e Chu sentiu que amava aquela jovem como se fosse desde sempre. Então, eles foram para a cama e na manhã seguinte eram marido e mulher. A jovem se levantou e foi pentear seus longos cabelos, mas agora não fez as duas tranças, e sim um coque na nuca, como era o costume das mulheres casadas. Enquanto conversavam, ouviram barulhos estranhos lá fora, passos pesados, som de correntes. A jovem ficou pálida, fez um sinal para Chu não dizer nenhuma palavra. Foram até uma fresta da porta e espiaram para fora.*

*Viram um ser descomunal, inteiramente vestido com uma armadura de ferro. Com olhos ameaçadores, ele carregava nas mãos um chicote, grilhões e uma corrente. Ele disse para as jovens do quadro que estavam à sua volta, apavoradas:*

*- Afastem-se. Sei que há um ser humano entre nós, não adianta esconder. Agora vou vasculhar dentro da casa, tenho certeza de que está lá.*

*A jovem ficou mais pálida ainda e disse:*

*- Chu, depressa, esconda-se embaixo da cama, não dá tempo de mais nada.*

*Chu mal teve tempo de correr para debaixo da cama quando viu a porta se abrir. Duas botas de ferro entraram para dentro do quarto.*

*Enquanto isso, Meng olhava o quadro, e deu por falta do amigo. Perguntou ao velho monge onde ele estava e ele respondeu:*

*- Não se preocupe, ele não foi muito longe, não.*

*Batendo com os dedos na parede, chamou com voz tranquila:*

*- Volte, senhor Chu. Já é tempo de encontrar seu amigo outra vez!*

*Nesse momento, Chu foi saindo de dentro da parede.*

*- Onde você esteve? – perguntou Meng.*

*- Eu não sei – disse ele. – Estava embaixo da cama, ouvi um barulho terrível, saí para ver o que era e sem saber como, cheguei de novo nessa sala.*

*Os dois amigos voltaram a olhar o quadro desde o começo para se despedir dele. Chu ia à frente; quando chegou no meio da parede, aquela jovem estava lá. Alta, elegante, os olhos como duas jabuticabas, a boca lembrava um morango e ela colhia flores. Mas seus cabelos não estavam mais penteados em tranças, agora eles formavam um coque na nuca, como era o costume das mulheres casadas, naquele lugar.*

*Os dois amigos desceram as escadarias do templo em silêncio. A chuva já tinha parado e eles se foram sem dizer palavra. A viagem continuava.*

Essa estória foi trabalhada por mim durante a disciplina “Arte-Educação e Museologia: Introdução ao Estudo da Apreciação Estética em Exposições”, ministrada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Maria Christina Rizzi, no 2º semestre de 2009. No contexto da disciplina, minha tarefa era estudar um dos textos selecionados pela docente, apresentar uma síntese à turma, seguida de uma reflexão e a proposição de um debate.

O texto que selecionei falava de “Apreciação Estética” no contexto da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. Ele foi escrito por Regina Machado e integra os Anais do Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) de 1996.

Buscando uma certa coerência com o que vinha defendendo em meus estudos, após a apresentação da síntese do texto (Anexo F), apresentei a estória “A Aventura de Chu” como reflexão, propondo o debate logo depois.

A meu ver, trata-se da melhor expressão do termo experiência estética: o sujeito entra em contato com algo (no caso uma obra de arte), permite-se mergulhar (literalmente) nisso, vivencia os significados ali expressos como se fossem seus e, no final, sai como se aquilo lhe pertencesse de alguma forma. O sujeito sai diferente e a obra também.

Trata-se de um belo começo para falarmos desse tema.

## 1 – Vivência de outros tempos na experiência

A importância da arte no cotidiano escolar e as possibilidades que as histórias tradicionais trazem a esse cotidiano têm sido defendidos ao longo deste estudo. Como base fundamental destas ideias está a noção de experiência estética, ligada intrinsecamente à arte, tratando-a assim como um campo de conhecimento específico.

Mas o que estou chamando de experiência e que característica é essa, chamada estética?

Para Dewey “a experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (2010, p. 109), referindo-se à experiência cotidiana corrida que o sujeito tem no mundo. Segundo o autor, entretanto, esta experiência de “interação” é dispersa e incipiente, pois nos deixamos atravessar pelo turbilhão de sentidos que o mundo nos apresenta.

Ele diferencia a experiência comum de uma outra, singular, em que acontece um percurso, um movimento que a experiência faz “até a sua consecução”. Este movimento faz com que esta singularização seja demarcada pelo sujeito no “fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências” e se caracteriza, justamente, por se destacar da vida corrente, cuja conclusão é “uma consumação, e não uma cessação” (*ibidem*, p. 109 e 110).

Há uma relação direta entre uma experiência singular e a sua conclusão. Segundo o autor, é essa ligação que singulariza a experiência, pois trata-se da “consumação de um movimento” como “a de ver uma tempestade atingir seu auge e diminuir gradativamente” (*ibidem*, p. 113) numa continuidade, num fluxo que promove a experiência.

Essa continuidade engendra uma qualidade estética à experiência, por promover a integração entre as propriedades afetivas, intelectuais e práticas do indivíduo na experiência. Desta forma, o sujeito da experiência percebe a ligação entre as partes, atribui significados a ela e a relaciona com eventos e situações práticos da vida.

Em outra parte de sua explanação, o autor fala desse caráter estético presente no cotidiano e que é daí que se pode “*compreender* o estético em suas formas supremas e aprovadas” (*ibidem*, p. 61), no caso a obra de arte. Ele se refere ao fluxo de experiências cotidianas que se singularizam por trazer um sentido de graça e completude, ainda que pareçam banais:

(...) o caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz; as máquinas que escavam enormes buracos na terra; a mosca humana escalando a lateral de uma torre (...) o deleite da dona de casa que cuida de suas plantas e o interesse atento com que seu marido cuida do pedaço de jardim em frente à casa. (*ibidem*, p. 62)

Esta qualidade de atenção e envolvimento na experiência é caracterizada pelo autor como estética, que se configura por um mergulho no desenrolar da experiência até sua conclusão, onde esse desenrolar já traz em si o próprio sentido desta experiência e a conclusão é a parte final do fluxo, coroando-o ou ressignificando-o.

Entretanto, o autor distingue ainda esta experiência de uma outra, eminentemente estética. Na primeira, há um movimento em direção a sua consumação, sua conclusão é algo que, mesmo integrado com o todo, alcança relevância maior do que o desenrolar de toda a experiência, sendo mesmo o seu corolário.

Na experiência “*distintivamente* estética”, há uma organização dinâmica que vai além do momento da experiência em si, onde há a integração entre afetivo, intelectual e prático, mas também uma interação com a “experiência anterior” do indivíduo. Dewey fala que uma experiência estética só se compacta em um momento “no sentido de um clímax de processos anteriores de longa duração se chegar em um movimento excepcional que abarque em si todas as outras coisas e o faça a ponto de todo o resto ser esquecido” (*ibidem*, p. 139).

Jorge Larrosa Bondía complementa a proposição de Dewey ao trazer alguns aspectos contemporâneos. Para ele, a sociedade moderna promove uma dinâmica à vida individual e coletiva em que se torna cada vez mais difícil haver um sujeito da experiência. Isso porque a informação e a opinião tomam o lugar da experiência, transformando-as na grande busca de cada um, mas que torna o sujeito hermético, impossibilitando-o de experimentar. Na dinâmica da chamada “sociedade de

informação”, acabou-se por confundir informação com conhecimento, parecendo que uma coisa, necessariamente, leva à outra. O autor alerta para o fato de que informação gera apenas mais informação, que gera mais e mais opiniões (sobre as informações) o que afasta o sujeito da possibilidade de uma experiência.

Em um artigo intitulado “Notas sobre a Experiência e o saber da Experiência” (2002), o autor propõe uma reflexão sobre a maneira como, nas diferentes línguas ocidentais, se define o sujeito da experiência. Ele sintetiza o significado de algumas, em três grandes definições, a saber, um território de passagem (*o que nos passa*, em espanhol); um lugar de chegada (*ce que nous arrive*, em francês); ou um espaço do acontecer (“aquilo que nos acontece, nos sucede”, em português, *happen to us*, em inglês), concluindo que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (*ibidem*, p. 24).

A partir desta reflexão e do posicionamento crítico em relação à sociedade da informação e do consumo, o autor fala sobre a necessidade de uma pausa, no sentido de nos prepararmos para a possibilidade de experimentar o mundo, para além da informação ou da opinião, ou pelo menos anteriormente a elas:

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

Neste sentido, há uma aproximação entre as duas noções de experiência, tanto para Dewey, quanto para Larrosa, que diz respeito a um nível de atenção maior, que levará a um estado mais integrado entre percepção, intelecção e memória, uma posição passiva e aberta, num sentido de receptividade e busca. Faz lembrar a experiência de Chu, na estória que abre este Capítulo, em que ele e seu amigo, Meng, estavam quase que naturalmente numa posição de “olhar mais devagar” e “demorar-se nos detalhes”, pela própria condição que colocaram para si, ao viajarem pelo mundo.

Não tenho dúvida que, sem esta qualidade de atenção que Larrosa descreve, seria impossível a experiência de Chu.

Há uma relação direta entre este olhar crítico para a “sociedade de consumo” e a necessidade de novas percepções sobre o mundo e a resignificação do tempo/espaço dos sujeitos. Neste estudo, falo das crianças e jovens moradores da Maré, bem como dos próprios professores que atuam naquela comunidade. Num contexto achatado, sem perspectivas, alimentado por um discurso que aprofunda a ideia de ausência (SILVA, 2005; 2003), vivenciar experiências, no sentido do que Dewey e Larrosa propõem, é construir novas noções de mundo. Trata-se de um trabalho de desenvolvimento humano, que opera no sentido ontológico, de vivificar a relação desses sujeitos consigo mesmos, com o próximo e a sociedade de forma geral.

Em outra parte do artigo, Larrosa analisa a etimologia da palavra “experiência”, que:

vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. (*ibidem*, p. 25)

Ele conclui sua análise afirmando que a experiência traz sempre a dimensão de travessia e perigo, sendo a possibilidade de transformação do sujeito no decorrer de sua vida. Voltando à estória, podemos dizer que Chu teve uma experiência, pois ele saiu diferente do encontro com a obra de arte, o que se revela na própria obra que também saiu transformada. Como viajante, posso afirmar que Chu propunha-se a viver intensamente movimentos de travessia e perigo, um verdadeiro pirata, no sentido etimológico, sugerido por Larrosa.

No 1º capítulo, apresentei o estudo de Jaílson Souza e Silva e Jorge Barbosa, em que eles refletem sobre as consequências de uma experiência de mundo com poucas perspectivas. Uma experiência marcada pelo preconceito e insegurança, sobre um pano de fundo de medo e intolerância (SILVA, 2005, p. 61). A relação que Larrosa estabelece a partir da etimologia da palavra “experiência”, com as ideias de

travessia, perigo e prova agregam à noção de experiência, que tenho defendido aqui, um caráter de abertura para o novo, num sentido libertador, por significar a possibilidade de novas relações do sujeito com o mundo, ao lançá-lo no “redemoinho” da vida cotidiana e extracotidiana, sem o peso do medo, diminuindo esta carga.

No estilo de vida da “sociedade de consumo”, marcado pela presentificação e por uma comodidade quase inerente, o maior movimento que se torna necessário fazer é o interno, em que o sujeito lança-se na experiência do mundo, de forma plena e livre, sem preconceitos e sem medos, abrandado desses sentimentos, marcando a expressão da busca de “travessias” e “provas”, onde o principal é o aprofundamento da experiência do mundo e no mundo, com o objetivo apenas de complexificar-se, de crescer, arriscar-se a viver.

Esta relação entre experiência de mundo e complexidade foi apresentada também no Capítulo II (p. 111). Partindo de um princípio da Biologia, o *Unwelt*, proposto por Uexküll. Vieira, defende a necessidade de cada indivíduo e a sociedade como um todo, crescerem em complexidade, pois não somos mais apenas seres biológicos, com necessidades apenas fisiológicas:

A questão real é que arte é forma de conhecimento e todo conhecimento é função vital, todo conhecimento garante vida e complexidade. Desvalorizar o artístico é matar, em altos níveis de complexidade, nossa Humanidade. Insistimos aqui: a Arte é o tipo de conhecimento que explora as possibilidades do real. Não nos basta acreditar em uma certa realidade, temos que aprender os caminhos complexos para tentar atingi-la e temos que fazer isso para sobreviver, não só em corpo, mas nos signos que já somos capazes de produzir e extra-somatizar, para além das necessidades biológicas (VIEIRA, 2006, p. 81 e 83)

As aulas de artes, em qualquer de suas modalidades são lugares/tempos/espacos onde essas experiências acontecem de forma quase intrínseca. Para além das aulas de arte, entretanto, a proposta aqui defendida relaciona a construção e o desenvolvimento de conhecimentos na escola com uma série de competências e habilidades ligadas ao campo de conhecimento da arte e que o entendimento deste campo e sua utilização no cotidiano escolar torna o trabalho pedagógico cotidiano muito mais significativo.

O próprio Dewey foi um grande defensor da importância de se trabalhar com a experiência dos educandos durante o processo pedagógico (1979), relacionando essa

integração propiciada pelo caráter estético da experiência à construção de conhecimento. A reflexão de Larrosa sobre a experiência e a necessidade de se fazer uma “pausa para a experiência” vêm corroborar a importância deste tempo nos processos educativos.

Há a necessidade, então, de que a escola e seus diversos atores busquem formas de aproximação à realidade e ao conhecimento organizado que estejam redimensionadas pela noção de experiência estética, ou seja, em que haja integração entre os aspectos afetivos, intelectuais, práticos e a experiência de vida dos sujeitos envolvidos na ação de conhecer, numa perspectiva de tempo/espço de outra ordem.

O modelo de escola que nossa sociedade desenvolveu, como mencionado anteriormente, tem se baseado muito mais na “acumulação enciclopédica e na compartimentação das áreas do saber” (MORIN, 1977), trabalhando com noções de realidade onde se promove um afastamento entre o indivíduo e essa realidade.

De forma geral, a escola trabalha com o pensamento lógico-racional, que desenvolve a capacidade analítica e dedutiva do indivíduo. Trata-se de uma forma de entender e apresentar a realidade que tem dominado os sistemas de pensamento nos últimos séculos. Segundo Read, “os grandes sistemas filosóficos (...) veem numa determinada forma de lógica a disciplina mais profunda e diretiva” (READ, 2001, p. 61) e não poderia ser diferente com a escola, onde se refletem os sistemas culturais dominantes.

Muito necessárias ao desenvolvimento humano, essas capacidades, porém, não dão conta das experiências cotidianas e extracotidianas dos sujeitos e acabam por limitar o entendimento global desses sujeitos sobre a vida. Isso porque esse tipo de pensamento trabalha com as “diferenças aproximadas” entre as coisas no mundo (NETTLESHIP, *apud* READ, 2001, p. 67), desenvolvendo a capacidade analítica, mas deixando de lado a percepção da integração do todo. As sutis relações entre as coisas que o trabalho da análise deixa escapar.

Além disso, as tendências do pensamento lógico trabalham com uma objetivação do mundo, construindo um sistema de conhecimento que determina “as formas que a realidade deve assumir para se tornar objeto de conhecimento” (READ, 2001, p. 61), concebendo, inclusive, o ser e o mundo como produtos deste

pensamento, ampliando assim o vão entre o indivíduo, o conhecimento e as suas experiências de vida.

Que competências a escola desenvolve em seus alunos para que sejam capazes de lidar com esses conteúdos afetivos e pessoais? Um indivíduo nunca será capaz de desenvolver plenamente sua capacidade cognitiva se não desenvolver, de forma integrada, suas capacidades expressivas, suas percepções sobre a vida e o mundo que o cerca, enfim, se não desenvolver seu senso estético.

A materialização de afetos, sentimentos, pensamentos é uma ação que traduz integridade na medida em que representa a expressão global do sujeito. Expressão esta, aliás, que nem sempre se realiza pelo verbal, pois muitas vezes nos deparamos com o inefável, o que não se pode pôr em palavras. Read chama atenção para o fato de que “a educação é incentivadora do crescimento” (*ibidem*, p. 12), mas que além do amadurecimento físico, que se dá de forma explícita, a outra forma de percebermos o desenvolvimento de um indivíduo é por meio de sua capacidade de expressar signos e símbolos das mais diversas formas, para os mais variados fins.

Dessa forma, a arte apresenta-se como um campo de conhecimento, em que os princípios que caracterizam a experiência estética estão muito presentes e podem ser entendidos de forma a se tornarem elementos não apenas das aulas de artes, mas como fundamento de outras disciplinas e da construção de conhecimento como um todo.

Um dos aspectos da arte vista como campo de conhecimento, é a forma como aborda a realidade. Por suas características intrínsecas, a arte sempre trabalha com as possibilidades do real<sup>38</sup>, o conhecimento tácito e a adjetivação do mundo, independente da linguagem ou área artística.

Quando um sujeito participa de uma narração de estórias, por exemplo, vivencia uma experiência peculiar sobre o mundo, pois numa estória estão plasmadas, por meio de metáforas e relações simbólicas, diversos aspectos da realidade objetiva e subjetiva, que promovem uma verdadeira diversificação na experiência de mundo desses sujeitos e realizando o encontro desses sujeitos com suas próprias realidades.

---

<sup>38</sup> Uma pintura, uma peça de teatro ou uma poesia são possibilidades do real por trazerem à consciência um mundo diferente, especial, através do qual vislumbramos o nosso mundo, o que nos permite sonhar a realidade e refletir sobre a que vivemos.

Outra característica da arte é a observação das qualidades das coisas, a adjetivação que torna o mundo um lugar pleno de experiências. Trata-se da capacidade de adjetivar, já apresentada no capítulo anterior e que revela relações íntimas entre o processo de criar e a capacidade de realização do sujeito, a formulação das utopias e o desejo de lutar por sua realização: “e o desejo de manejar esse poder no mundo externo vem a nossa mente” (TOLKIEN, 2006, p. 28). Fazer e fruir arte é uma experiência contundente de adjetivação, de qualificação do mundo e qualificar é, ao mesmo tempo, significar, na medida em que atualiza os símbolos e as representações dos sujeitos envolvidos nesta experiência. Novamente, há uma relação direta entre adjetivar e a aprendizagem significativa.

A arte trabalha principalmente com o conhecimento tácito, que é aquele que não pode ser reduzido a um discurso, ou seja, o que não podemos explicar com palavras. Na verdade, todas as formas de conhecimento trabalham com o chamado conhecimento tácito, na medida em que este engloba uma série de aspectos perceptuais, ligados à inconsciência e a julgamentos de valor. Entretanto, a arte encara as questões tácitas, na medida em que desenvolve formas autênticas de expressões não verbais. E mesmo as formas artísticas que utilizam a expressão verbal, como o teatro, a poesia e a narração de histórias, propõem relações que vão além da palavra, abordando as intensidades, os afetos, em contextos específicos com formas variadas.

O mergulho nestes sentidos é uma ação que vai além do mundo objetivo dado. A partir da experiência, desenvolver esta “consciência estética” (BULLOUGH, *apud* READ, 2001, p. 31) significa entrar em contato com nossa personalidade. Para além de uma noção individualista e formadora de um “ser de opinião”, como nos atenta Larrosa, este contato com a personalidade é o passeio “às árvores do fundo de nossa floresta”, como propõe Regina Machado:

É como se tivéssemos dentro de nós uma floresta cheia de árvores enfileiradas (...). No dia a dia, nós utilizamos apenas as árvores da frente para cumprirmos nossas tarefas sociais. (...) Mas existem muitas outras árvores, que o condicionamento não atinge, cada vez mais para dentro da floresta, que são as imagens significativas por meio das quais guardamos o que é realmente importante para nós, ao longo de nossa vida (MACHADO, 2004, p. 27).

Essa metáfora que Regina Machado faz entre as florestas e as histórias foi trabalhada durante o processo do “tiro ao alvo”, que empreendi na construção do trabalho da pesquisa. Enquanto trabalhava a pergunta “o que se ensina e o que se aprende quando se conta histórias?”, a primeira versão da pergunta-chave da pesquisa, desenhei uma sala de aula, com uma janela, onde se via, ao longe, uma floresta. Ao reler o livro *Acordais*, me dei conta de que a pergunta estava ambientada no lugar normalmente direcionado para as certezas e que a floresta que aparecia na janela, poderia ser aquela a que a autora se referia, onde eu poderia entrar em contato com “o que é realmente importante para nós, ao longo de nossa vida”.

O mergulho nessa floresta durante o estudo foi um virada importante no processo, que direcionou o trabalho e me mostrou a potencialidade da técnica do “tiro ao alvo”, justamente porque percebi as possibilidades de uma reflexão baseada no pensamento estético e na imaginação.

O pensamento lógico-racional, com seu processo de objetivação do mundo acaba iluminando apenas as árvores mais superficiais, deixando de lado o obscuro fundo da floresta. A escola (e a sociedade) tem se fundamentado neste tipo de pensamento, criando um verdadeiro abismo entre o indivíduo e sua própria subjetividade.

O contato com a arte no cotidiano escolar, particularmente o contato que promova experiências estéticas, traz um frescor ao processo empreendido ali, por revigorar o sentido do encontro que a escola realiza e também por ser uma oportunidade dos seus atores “organizar(em) suas imagens internas” (*ibidem*).

Este revigoramento é uma qualidade da arte, na sua forma de concretizar as possibilidades do real e, quando presente no cotidiano escolar, geram situações em que o próprio processo de ensino-aprendizagem se revigora.

## **2 – Bordando o cotidiano da sala de aula**

Durante o processo da pesquisa, nas observações à turma 1301 do CIEP Hélio Smidt e nas entrevistas com a narradora, foram levantadas algumas atividades que expressam muito bem o processo de poetização do cotidiano operado pelo contato

com as histórias tradicionais. Ao apresentar este processo e alguns dos trabalhos realizados, a intenção não é de propor modelos de ação, muito menos de exemplificar uma prática. Não por acaso, a palavra escolhida foi “expressam”, pois é isto que esses trabalhos representam: uma expressão de um trabalho com narração de histórias em sala de aula.

Quase todos os trabalhos se configuraram pela narração de uma história, seguida da proposição de uma prática.

Uma delas foi a apresentação da história “Vasalisa” (Estés, 1992), em que uma menina perde a mãe muito cedo e é maltratada pela madrasta. Antes de morrer, sua mãe lhe ensina a fazer uma boneca e diz que, quando ela precisasse, a boneca a ajudaria, quando a mãe faltasse. A menina passa por muitos percalços, sendo sempre ajudada pela pequena boneca, superando todos os desafios no final.

Juliana apresentou a história e propôs que cada um desenhasse a sua boneca, pensando em coisas que a boneca poderia ajudar a cada um.

Alguns dos resultados:



**Figura 21** – Desenhos das bonecas dos alunos.

Obs.: Digitalização de originais recolhidos durante entrevista à narradora

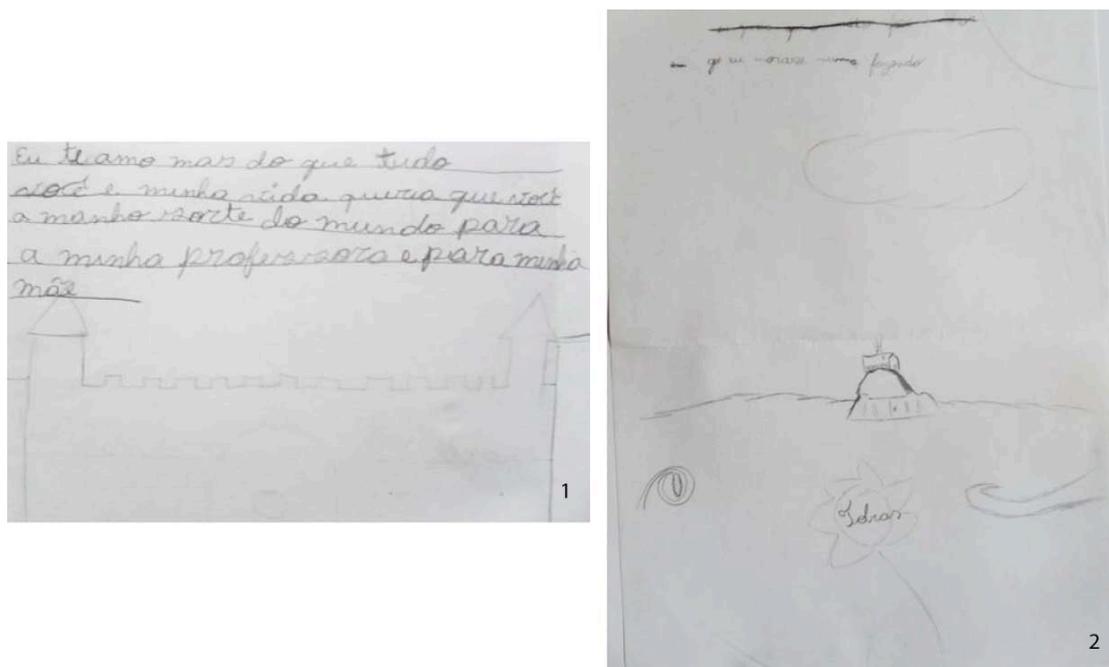
Interessante atentar para alguns detalhes. No primeiro e no quarto desenhos, as autoras expressam a ajuda que a boneca pode dar (“a boneca vai ensinar a menina a fazer tudo de bom”; “a boneca faz tudo, ensinou a Maria respeitar e estudar”). Já no

segundo e no terceiro desenhos, os autores desenharam a própria Vasalisa, em dois contextos da estória, expressando momentos marcantes da narrativa para cada um.

São expressões dos diálogos internos que cada criança realizou com a estória e é importante comentar que a receptividade da narradora aos trabalhos foi total, respeitando o desenho de cada um, mesmo que não pareça se adequar à proposta inicial, tanto quanto a maneira de cada um realizar o trabalho. É um exercício da experiência estética, em que entram em jogo formas de pensar ligados à arte, como a adjetivação, as possibilidades do real e o pensamento tácito, como já apresentado, além, é claro, das próprias habilidades ligadas ao trabalho plástico.

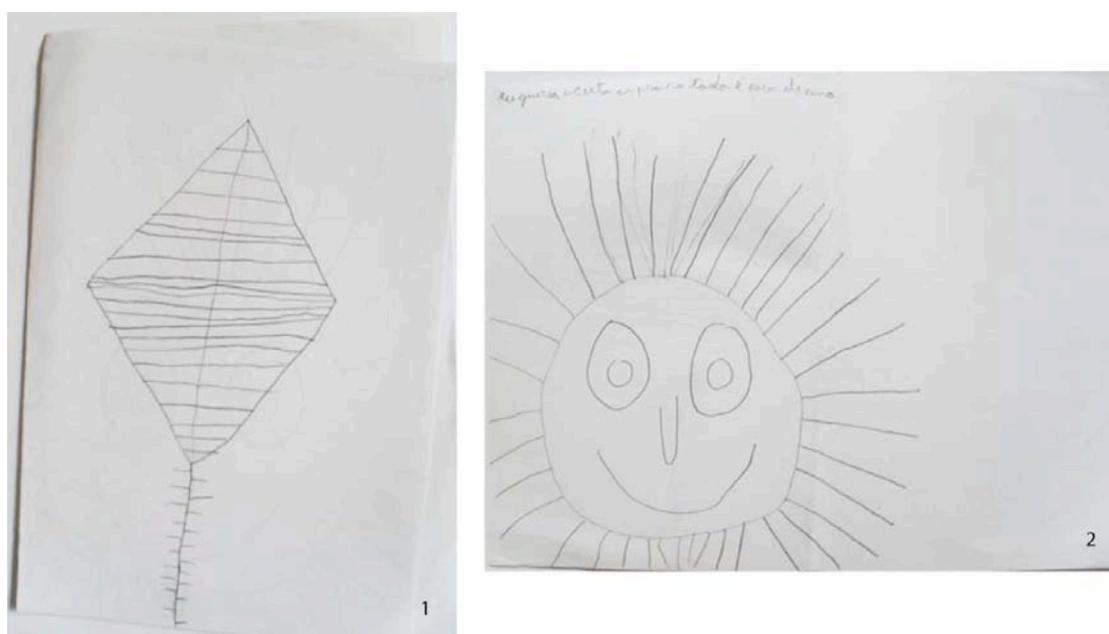
Um outro trabalho realizado pela narradora foi a apresentação da estória da D. Sorte, em que uma menina esquece sua sorte abandonada num canto (CONFABULANDO, 2003). Tudo começa a dar errado, uma vizinha fala para ela que, para que as coisas deem certo em sua vida, é necessário que ela reencontre sua sorte. Depois de algumas desventuras, ela acaba encontrando sua sorte, que estava suja e maltrapilha. Ela então dá um banho em sua sorte e a deixa novinha em folha. Sua vida então toma outro rumo e as coisas começam a dar certo.

Após contar a estória, Juliana conversou com os alunos sobre a sorte deles. Se eles sabiam onde estava, como eles a tratavam e o que eles gostariam de pedir a ela, propondo que fizessem desenhos sobre isso.



**Figura 22** – Desenhos dos alunos<sup>39</sup> sobre a sorte.

Obs.: Digitalização de originais recolhidos durante entrevista à narradora



**Figura 23** – Desenho da sorte, capa e interior.

Obs.: Digitalização de originais recolhidos durante entrevista à narradora

<sup>39</sup> Transcrição: Esquerda (1) – “Eu te amo mais do que tudo. Você é minha vida. Queria que você mandasse a maior sorte do mundo para a minha mãe e para a minha professora”. Direita (2) – “Que eu morasse numa fazenda”.

Neste segundo desenho, o aluno relacionou uma conversa que acontecia antes da chegada da narradora, quando a professora utilizou um texto sobre pipas para trabalhar alguns conteúdos de língua portuguesa, em que, além destes conteúdos, houve uma conversa sobre a brincadeira de soltar pipas, quem costumava brincar, onde, os perigos ligados a alguns locais etc. O autor do desenho relacionou sua sorte com a pipa (desenho 1), expressa no desenho e no sol, pensando em sua trajetória escolar no texto, que diz: “eu queria acertar as provas todas e passar de ano” (desenho 2).

Numa outra proposta, a narradora apresentou a estória “O menino e a flauta”, uma lenda Nambikwara (CASOY, 2009), que fala de como um menino descobre-se um pajé, porque só ele é capaz de ouvir o som de uma flauta no interior da mata, onde costumava caçar com seu pai. O menino recolhe-se na mata e seu corpo se torna as principais culturas do povo Nambikwara: mandioca, amendoim, milho etc.

Para esta estória a narradora propôs que desenhassem a parte mais marcante para cada um. Sem dúvida, o que mais marcou a todos foi a “morte” do menino para transformar-se em comida para seu povo



**Figura 24** – O menino e a flauta.

Obs.: Digitalização de originais recolhidos durante entrevista à narradora

Os alunos da 1301 começaram a produzir estórias espontaneamente, por desejo de criar. Os estímulos que propiciaram este movimento são complexos e não é minha intenção determinar como ou quando o trabalho da narradora interferiu nesses

estímulos, ou como aconteceu o diálogo entre a narração de estórias e o trabalho da professora-regente. É importante marcar que esse diálogo aconteceu e que ele foi significativo o bastante para produzir o estímulo a uma escrita criativa por parte das crianças. Essas estórias foram produzidas por crianças da turma 1301 em períodos fora da sala de aula e foram entregues à narradora, em momentos de encontro entre esta e as crianças, nos corredores da escola, o que traz um indício desse diálogo entre o trabalho da professora e da narradora.

A seguir, apresento a transcrição de uma dessas estórias com sua respectiva ilustração, realizada pela autora.

*A borboleta que gostava de mel?*

Um dia a borboleta saiu de sua casa para pedir mel a Dona abelha então saiu voando ao galho de lá de cima e toc toc quem é Disse a abelha, sou eu a borboleta estou aqui para pedir mel você mida um tempinho não posso disse a Dona abelha por que não por que já está acabando depois vou sair para pegar mais e não e que a borboleta não acredito então ela fez mal barraco na casa da Dona abelha ela foi entrando chutando tudo até chegar na cozinha quando abriu o armário não tinha nada viu não tem nada por que você fez isso na minha casa agora quero que arrume e se arruma eu dou um pouco de mel no meio do seu trabalho então quer arrumar minha casa sim por que, por que você vai medar mel e eu só troco coisas por mel então começa arruma a borboleta arrumou tudo até que a Dona abelha trouxe mel comeu e disse agora quero mas para que para a minha toda família.

Fim!

Beatriz (8 anos), Turma 1301



**Figura 25** – Ilustração da estória “A Borboleta que gostava de Mel”.

Obs.: Digitalização de original recolhido durante entrevista à narradora

O que estas propostas trazem para o cotidiano da escola é a poetização do processo de conhecimento, incluindo a imaginação, a fantasia e a criação neste processo e proporcionando novos coloridos a ele.

A inclusão da arte na construção dos projetos pedagógicos dos professores é o revigoramento do sentido destes projetos, tratando da ideia de inteligência criadora, já citada, de José Antonio Marina, em que os projetos exprimem a organização do ser no sentido de uma meta criativa com o objetivo da construção de si mesmo, numa integração para a construção do mundo em que se vive.

A pesquisa da Prof<sup>ta</sup> Dr<sup>a</sup> Sumaya Moraes traz ideias importantes a esta proposição: o professor como autor de sua prática, que vivifica os sentidos do seu projeto pedagógico, e transforma-o em um projeto poético, tanto quanto pedagógico. A formulação dos projetos poético-pedagógicos foi proposta pela docente em sua pesquisa de mestrado e aprofundada no doutorado, por meio da discussão das relações entre mestre e aprendiz<sup>40</sup>.

Em sua dissertação, aborda a noção de “projeto” sob a perspectiva da “docência como autoria”, baseada na inerente “capacidade humana de projetar”, no sentido de que, no revigoramento do projeto de cada docente, em sua prática cotidiana, ele possa substituir “o desencanto que condena a educação à estagnação, pelo exercício crítico, reflexivo, solidário e inventivo da profissão docente” (MORAES, 2002, p. 44).

O que percebi, na interface entre as observações na Maré e o contato que realizei com a docente, durante seu curso na Pós-graduação (Professores de arte: formação e prática docente) é que a presença de um narrador em sala de aula gera algumas possibilidades para o professor-regente das turmas, que no momento da estória, torna-se audiência e tem a oportunidade de realizar todos os movimentos objetivos e subjetivos propostos aos alunos, já descritos nos capítulos anteriores. Esta vivência contribui, de alguma forma, para que o professor pense de forma poética o seu projeto pedagógico.

---

<sup>40</sup> Sua tese foi publicada recentemente: MORAES, 2010.

Na oportunidade de realizar estes movimentos, o professor desenvolve também a sua inteligência criadora e, segundo Sumaya Moraes,

Reconhecer que o ser humano é detentor de uma inteligência criadora que o ajuda a formar propósitos que o lançam em uma busca produtora de sentidos, inclusive para a profissão, é de grande importância quando se trata de reconquistar a significação para o exercício docente, pois recorda ao professor que pode fazer escolhas que abrangem desde as razões para se manter na profissão até os motivos que o levam a exercer o ofício de determinadas maneiras; em última instância, reconhecendo-se como portador de uma inteligência criadora, o professor recorda-se que pode sonhar e realizar. (*ibidem*, 49)

A autora chama atenção para o conceito de projeto que se costuma tratar na educação, onde “fala-se em projetos (...) político-pedagógicos, projetos interdisciplinares, pedagogia de projetos (...) mas nada se fala dos projetos das pessoas”, abordando o conceito nesta perspectiva: o projeto como uma “atividade inerente aos processos de humanização, idealização e determinação” (*ibidem*, 44 e 46).

O contato com a arte, particularmente com estórias tradicionais, traz, também ao professor, a oportunidade de aproximar-se de suas árvores mais profundas, onde “guardamos o que é realmente importante para nós, ao longo de nossas vidas” (MACHADO, 2004, p. 27).

E, através de uma metáfora entre educar e navegar, Moraes conclui:

Ao pôr os pés na água, sentindo-se, finalmente, em terra firme, confiante na sua capacidade de cruzar mares de todos os tipos, o professor aproxima-se de uma concepção de educação como obra essencialmente intencional e criadora, cuja autoria está, sobretudo, em suas próprias mãos. (MORAES, 2002, p. 216)

A possibilidade de vivenciar a experiência estética, como a pausa no fluxo de informações da sociedade de informação, proposta por Bondía, ou como a integração entre memória, inteligência e prática, proposta por Dewey, revigora o sentido de ser professor e, muito além disso, traz novos sentidos para a prática docente, que vai gerar novas relações do professor com seu cotidiano e dele com os alunos neste cotidiano. Quiçá, cada um possa desenvolver os sentidos da palavra experimentar, ampliando seus limites, arriscando-se nos perigos das travessias essenciais à vida,

tornando-se piratas, soltos nos mares das escolas, viajando ao sabor da Maré, caçando tesouros profundos, para si e para os que os acompanham.

O trabalho com estórias tradicionais na escola vai muito além de incentivar a leitura ou de gerar momentos de entretenimento às crianças. A presença de um narrador de estórias no cotidiano da sala de aula vai trazer possibilidades de um revigoramento do próprio sentido do processo de ensino-aprendizado, tanto para os alunos, quanto para os professores.

Neste capítulo, o foco foi a caracterização e contextualização do conceito de experiência estética, primordial à proposição da pesquisa.

Assim, tratei de algumas ideias que compõem o conceito, relacionando de forma sistêmica, os mecanismos envolvidos aí com a aprendizagem significativa, as estórias tradicionais e a arte de forma geral.

O conceito de experiência estética amplia o campo de ação educativa para além das aulas de artes, propondo como princípio pedagógico do trabalho escolar a realização de situações em que vigore um sentido de inteireza entre afeto, cognição e memória, para além da realização de tarefas por si só, mas onde se proponham experiências, no sentido estético caracterizado por Dewey (2010).

Neste capítulo, tratei ainda da relação entre os momentos de criação e imaginação gerados pelas estórias tradicionais dentro da sala de aula e a prática docente, refletindo sobre as possíveis ações que aquelas operam sobre estas, no sentido da criação de um projeto poético-pedagógico dos docentes envolvidos no trabalho.

Para concluir, gostaria de alinhar os princípios e conceitos abordados durante o estudo, tratando da importância da presença de um narrador de estórias dentro da sala de aula, no cotidiano da escola.

## **Considerações finais**

**O narrador de estórias na escola:**

**O comprador de sonhos**

**A contra-mola que resiste**

*“Quem tem consciência para ter coragem,  
Quem tem a força de saber que existe,  
E no centro da própria engrenagem  
Inventa a contra-mola que resiste...”*  
(João Ricardo. IN: Secos & Molhados, 1999.)

### ***O comprador de sonhos***<sup>41</sup>

*Era uma vez um índio mexicano chamado Agapito. Ele era um peão, pois, realizava serviços a todos, sem ter sua própria terra, seu próprio rebanho.*

*Na sierra mexicana, onde vivia, a terra era árida e Agapito não conseguia trabalho, por isso resolveu descer a sierra para trabalhar numa plantação de cacau.*

*Apesar de não gostar muito de seu serviço, Agapito sonhava com o dia em que voltaria para casa cheio de presentes para seus amigos.*

*Ao final de três longos anos, o capataz entregou-lhe seu salário: três centavos de cobre.*

*Sem entender direito, ele caminhou até a cidade mais próxima, preocupado com a viagem de volta para casa. Porém, ao se deparar com um vendedor de doces, lembrou-se de Panchita, a deslumbrante filha da vizinha, e comprou-lhe uma linda rosa de açúcar, que lhe custou um centavo de cobre.*

*A noite chegou e Agapito resolveu que comeria pela manhã, antes de se colocar a caminho de casa. Vendo uma fonte, resolveu beber água, quando viu um homem, que estava quase morrendo de fome. Sem pensar, Agapito comprou-lhe uma porção de tortilhas, por um centavo de cobre.*

*O homem comeu lentamente e entregou a Agapito uma semente redonda da cor do ouro, depois de conversarem sobre as dificuldades por que passava Agapito.*

*Ele, então, afastou-se e encontrou um lugar para dormir perto da porta de um albergue. Ao acordar, entrou no albergue para comer algo e, enquanto esperava para ser atendido, ouviu um homem, que dormira na hospedagem, contar seu sonho para Chica, a atendente:*

*- Sonhei que uma deusa de longos cabelos negros era minha esposa. Nós morávamos bem no centro de uma floresta de ouro. Aquele que colhesse um galho de ouro na floresta estava livre da fome e de qualquer problema. E todas as pessoas*

---

<sup>41</sup> Síntese do conto retirado de AVELAR, 2005, p. 11. O conto na íntegra está no ANEXO G.

*vinham à nossa floresta. Elas colhiam braçadas de galhos de ouro e partiam felizes.*

*E eu olhava toda aquela gente e me sentia ainda mais feliz.*

*Agapito resolveu que gastaria seu último centavo de cobre comprando o sonho daquele homem, pois pensar no sonho o fazia muito feliz.*

*Com certa relutância, o homem acabou aceitando a proposta de Agapito, e solicitou à Chica que fosse testemunha do negócio.*

*Ao sair do albergue, Agapito foi procurado pela atendente, que lhe pediu que fosse a uma cidade próxima, para contar o sonho à sua mãe, que ficaria muito feliz ao ouvi-lo.*

*Apesar de confuso, por não saber contar estórias, Agapito resolveu ir e como presente para sua viagem, ela lhe deu uma sacola com comida.*

*Agapito contou seu sonho à mãe de Chica e aos seus vizinhos também, que vieram até sua casa, para ouvir as novidades trazidas por ele. Um homem pediu a ele que fosse até uma outra aldeia próxima, contar seu sonho à sua esposa e filha. De lá, a outra aldeia, depois a outra, depois a outra, desviando várias vezes de sua rota, para contar seu sonho a alguém. Mas o que fazer? Só um louco se recusaria a dar tanta alegria aos outros.*

*Um dia, finalmente, Agapito chegou ao seu próprio vilarejo. À noite, em torno da fogueira, Agapito contou seu sonho a todos. Panchita, ao seu lado, segurava com orgulho a rosa de açúcar e perguntou-lhe se trouxera a semente da qual nascerá a floresta.*

*Agapito mostrou a semente que o velho homem lhe dera e uma senhora idosa abaixou-se e examinou-a.*

*- É um grão d'ixium, o milho – disse – Mas essa felicidade não é para nós. Há muito tempo, um homem do vilarejo matou um ganso selvagem que era mensageiro da grande deusa do milho. Ela se irritou e proibiu o milho de brotar em nossas terras.*

*Como isso tinha sido há muito tempo, Agapito e Panchita resolveram plantar a semente mesmo assim.*

*Numa manhã de outono, quando Agapito saiu de casa, viu gansos selvagens voando bem alto no céu. Era sinal de boa colheita. Agapito correu até os campos e lá havia uma bela floresta: o milho amadurecera e, de tão bonito, de tão maduro, parecia ouro. E, no meio daquela floresta dourada, Panchita dançava com os cabelos soltos ao vento. E, de tão bela, parecia uma deusa!*

Toda vez que leio essa estória, diversas passagens me tocam particularmente, como por exemplo, o momento em que Agapito recebe apenas três moedas de cobre por seu duro trabalho; ou aquele em que um homem mais velho pergunta se ele também poderia pegar galhos da floresta de ouro; claro, o sonho do homem do albergue é fantástico; principalmente, no final, quando Agapito observa sua pequena deusa, Panchita, dançando no meio da plantação dourada de milho.

Essa estória chegou até mim quando frequentava o Espaço Tecido, um atelier no Rio de Janeiro, onde iniciei meus estudos sobre a arte de narrar estórias (em 2005). Ali, mergulhamos nessa estória algumas vezes para exercitar, o que hoje entendo como exercitar recursos internos e técnicas de aproximação à estória. Uma delas, por exemplo, foi a construção de um mapa, traçando a trajetória de Agapito, como exercício de percepção e significação do espaço dessa estória.

Apesar de ser uma estória muito familiar, eu nunca a narrei em um contexto público, pois ela sempre me parece estar incompleta para ser apresentada. Ela provoca muitos significados, ligados à minha experiência na Maré, o meu contato com a arte de narrar estórias e as diversas trajetórias que fiz e tenho feito como arte/educador ao longo da vida. Talvez por isso, eu prefira ficar com ela para mim mesmo, em vez de apresentá-la aos outros.

Ela é apresentada aqui, porque acho que fala sobre o que tenho refletido no meu estudo, tratando de forma simbólica, da necessidade de se fazer circular sonhos e desejos ao longo das trajetórias das pessoas. Além disso, faz pensar sobre a importância de alguém que valorize e saiba provocar esses encontros, tendo cada estória “como se fosse a sua própria”, assim como Agapito com seu sonho.

## **A contra-mola que resiste**

A realização deste estudo trouxe muitas contribuições para a minha visão sobre a escola, a educação, a arte e as estórias tradicionais. A visão sistêmica, enriquecida pela teoria dos sistemas complexos de Morin (1977), ampliou não só a forma como vejo as relações dentro da escola, como também possibilitou a percepção do fluxo de intensas trocas que acontece naquele espaço. Para além de um ponto de vista único, que busca as respostas a partir de um objeto pré-determinado, esta visão sistêmica descortinou a ampla paisagem que se apresentava ao meu estudo. Em vez de realizar análises lineares que trouxessem respostas a uma ou mais perguntas, o trabalho que empreendi foi o de perguntar, tratando meu estudo não como um objeto, mas um sujeito que pulsa em seu complexo sistema.

O maior aprendizado que empreendi foi o de pesquisar, ou seja, levantar questões, perguntar, observar realidades, sempre na perspectiva de quem deseja aprender sobre elas, assumindo um lugar de explorador, um pirata, no melhor sentido do termo, ligado à ideia de viagem, de percursos em novos horizontes, lançando-se em travessias aparentemente perigosas, na busca de conhecimento.

Foi muito importante observar ao mesmo tempo, por meio de minhas questões, a forma como penso e elaboro a realidade a que me propus pesquisar. Este trabalho foi uma oportunidade para aprender sobre a minha própria forma de fazer, o entendimento sobre as questões e, principalmente, sobre formas de empreender uma pesquisa acadêmica que converse o tempo todo com uma concepção estética aliada ao discurso reflexivo.

A construção de um entendimento sobre a arte como campo de conhecimento é um movimento que já acontece há algum tempo, tanto na história da arte/educação quanto na minha própria história e tenho entrado em contato com extensa bibliografia desde que iniciei meus estudos como professor e artista. O que este trabalho me proporcionou foi a realização de um estudo, uma elaboração de caráter acadêmico, em que os principais meios de construção de conhecimento foram a imaginação e os processos criativos, ligados a técnicas de produção formal que muito se assemelham a um bordado: ideias que são plasmadas num suporte, delineando um desenho que, posteriormente, será paulatinamente construído e revisto, a cada novo ponto, de modo

que o desenho inicial não se perca, porém a experiência do bordar, de construir a forma ponto a ponto, seja uma oportunidade de elaboração de novas formas.

Essa forma de construir a dissertação muito se assemelha também à forma como um narrador elabora uma estória para sua apropriação e posterior narração. Não por acaso, houve ligação direta entre a construção do sumário da pesquisa com a elaboração do trem da estória, uma técnica proposta por Regina Machado (2004, p. 44) no processo de orientação, para que eu pudesse entender melhor o “enredo” do meu trabalho.

Imagino que a experiência de Agapito, na estória que introduz este Capítulo, tenha meandros parecidos, pois depois de “comprar” seu sonho, ele foi descobrindo formas de compor sua narração, à medida em que foi sendo solicitado a fazê-la. Tinha um princípio, muito significativo para ele, que era bordado a cada nova narração, apropriando-se mais e mais de seus significados.

Walter Benjamin fala da ação narrativa como uma artesanaria da palavra no mundo da informação (1994). Ele nos chama atenção para o fato de que é necessário que o indivíduo relacione sua experiência do mundo com uma capacidade de expressá-la de forma significativa e compartilhada, promovendo o intercâmbio das coisas vividas, dando voz à experiência humana, atravessando o cerco construído pelo mundo industrializado. “A matéria-prima das estórias é a vida humana”, e entrar em contato com elas significa aprender e, ao mesmo tempo, lembrar dessas experiências, tecendo com elas (e para elas) um emaranhado de histórias pessoais e coletivas, que sejam marcadas por um profundo sentido de identidade e (re)conhecimento do outro.

Desta forma, relacionar o contexto das escolas públicas na Maré, o conceito de aprendizagem significativa e as estórias tradicionais, de forma sistêmica, partindo da minha própria vivência disso tudo, tratou-se da narração de uma história, em que estão enlaçados personagens, lugares, elementos, objetos, no relato de uma experiência. Uma experiência significativa a ponto de mobilizar a busca pelo estudo e impulsionar a sua expressão, na abertura de possibilidades de seu compartilhar, promovendo o intercâmbio desta vivência.

Uma caminhada onde contei um “sonho”, que ganhei de presente das crianças e professores das escolas da Maré, e das instituições em que trabalhei, a REDES e o

CEASM, com os diversos profissionais que constroem o sonho cotidiano de uma sociedade mais justa e uma Maré com maior qualidade de vida. Um presente que me trouxe muita felicidade, levando-me a compartilhar com outros. “Só um louco se recusaria a dar tanta alegria aos outros...”.

Quando Walter Benjamim fala de uma “artesanía da palavra”, referindo-se à narração, não deixo de pensar na relação com a proposição de Jorge Larrosa sobre a “experiência”, em que ele fala da necessidade de “um gesto de interrupção (...) nos tempos que correm”, referindo-se à velocidade “ultra-humana” da sociedade da informação. Segundo o autor espanhol, a educação incorpora esta velocidade em seus processos, onde “o currículo organiza-se em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos” (BONDÍA, 2002, p. 23 e 24). Na rotina acachapante das escolas públicas, onde os professores precisam lidar com questões as mais diversas e difíceis, para as quais contam com um mínimo de auxílio, vejo esta parada, através da vivência de um tempo mais artesanal, a oportunidade de uma pequena revolução.

A professora que entrevistei comentou diversas vezes sobre a dificuldade de realizar o trabalho da forma que gostaria, devido à rotina, que sempre impossibilita olhares mais cuidadosos:

com o tempo muito curto e muitas cobranças não dá pra fazer isso sempre (contar estórias para a turma). (...) Hoje eu não me vejo mais fazendo esse tipo de coisa, porque você fica preocupada de preparar prova, e dar conta da cobrança que vem do governo. (...) Aí você fica, durante a rotina, mergulhada em preocupações em relação a nota, quando você vê, foi na rotina e não veio nada de diferente. (trecho da entrevista 1)

Independente da metodologia de trabalho do professor e dos princípios gerais que norteiam seu trabalho, a entrada de um narrador de estórias no cotidiano da escola é fundamental para a construção da artesanía da experiência de aprender e ensinar. Seja em sala de aula, ou num espaço específico, como a sala de leitura, por exemplo, o trabalho do narrador pode redimensionar o ciclo dessa própria rotina da escola, ao gerar uma roda (simbólica ou concreta) em que os sujeitos podem encontrar-se, por meio do contato com a arte, compartilhando sonhos e vivências, mas, principalmente, construindo coletivamente projetos de ser.

Essa concepção de projeto, desenhada por José Antonio Marina (1995), como apresentada no Capítulo I, fala da inteligência criadora, que vai além da realização de cálculos e deduções lógicas, relacionando inteligência com liberdade, no sentido da construção, pelo sujeito, de um querer-ser.

Os encontros proporcionados pelo narrador de estórias no contexto escolar tornam-se pequenos momentos de revolução porque promovem conexões em dois níveis fundamentais: o do sujeito com ele mesmo, em que ele passeia por sua floresta mais profunda, aprende sobre si mesmo e deixa circular de si para si, o vento de suas próprias montanhas; e o dos sujeitos entre si, que descobrem em um olhar, em um gesto ou no silêncio compartilhado, a profusão de árvores, montanhas, ventos e tantos e tantos sois que podem se encontrar no momento da narração.

Essas conexões podem gerar novas possibilidades de relação de cada um com o mundo em que vive, provocando a “contra-mola que resiste” no centro da própria engrenagem (SECOS E MOLHADOS, 1999), em que “a parada para olhar, o olhar com mais calma” seriam atitudes construídas pelos próprios sujeitos, valorizando muito mais sua experiência no mundo do que a atividade ininterrupta, cheia de informação e opinião, criticadas por Larrosa em seu artigo sobre a experiência (2002, p. 23).

Um sujeito que desenvolve um olhar mais atento para o mundo a sua volta torna-se mais crítico, mais autônomo, mais consciente das relações que se estabelecem entre os diversos sistemas de que faz parte, em níveis individuais e sociais. Ele se torna mais capaz de questionar o senso comum, a realidade dada, as informações e opiniões que chegam em avalanches ao seu entendimento, assumindo uma posição mais livre em relação a sua vida, no sentido de ser capaz de tomar decisões por sua própria conta, a partir das influências que escolhe. Numa palavra, torna-se um pirata, um explorador das fronteiras, um pesquisador de tesouros, que burla as regras vigentes na busca por riquezas.

A apresentação de estórias no cotidiano escolar é muito mais do que um momento de entretenimento, ou de incentivo à leitura. Como venho descrevendo ao longo deste trabalho, é um momento de respiração, de encontro, de ressignificação do estar na escola e no mundo. Como tal, deve ser valorizada pelos diversos atores que constroem este cotidiano.

A narração de estórias é uma arte muito peculiar e cheia de peculiaridades que precisam ser entendidos por quem a pratica. O ritmo da estória, a construção da gestualidade e da entonação de voz, a expressão das personagens e lugares são alguns dos elementos que precisam ser trabalhados pelo narrador, num intenso e profundo processo de elaboração de uma estória para ser narrada. Por isso, a importância de a apresentação de estórias ser realizada por um narrador competente, no sentido dele ser capaz de circular por esses meandros de forma a gerar o sistema complexo aqui descrito, o anel tetralógico que flui através da roda no processo de ensinar-aprender-contar-ouvir.

A arte de contar estórias é uma prática muito antiga e remonta, provavelmente, às primeiras tentativas do homem no seu processo de simbolizar as experiências vividas. Em pleno 3º milênio, com um acúmulo de saberes, informações e conhecimentos que a civilização desfruta, esta arte tem se mostrado como a revitalização do sentido dessas tantas e tantas experiências, por meio de sua potencialidade de alinhar pontos e tecidos, que ao longo da experiência dos sujeitos, possam ter se isolado ou esgarçado, por que motivo for.

Diversos autores têm defendido a arte de contar estórias, justamente, pela sua possibilidade de resgatar a roda de encontros, o contato estreito com o simbólico e o exercício da imaginação. Diversos autores também têm trazido questões preocupantes sobre o desenrolar das experiências na escola e nos processos empreendidos na área da educação. O que gostaria de acrescentar, com este estudo, é a relevância e a necessidade da arte de contar estórias estar presente no cotidiano escolar de forma sistemática, como parte integrante do projeto pedagógico da instituição. Não falo do professor de sala, ou mesmo do professor da sala de leituras, mas sim da atuação de um artista profissional, que entenda as especificidades do sistema emergente na, com e para a narração de estórias.

É claro para mim agora que a arte de contar estórias, quando trabalhada de forma “complexa” (MORIN, 1977), traz contribuições especiais ao contexto educacional.

O trabalho de formação do sujeito, materializado na Educação como área de conhecimento, é árduo e sinuoso e solicita uma gama multicolorida de saberes e práticas para se consolidar de forma plena e efetiva. A arte, como ação humana no

mundo, aliás, como ação humana que constroi noções de mundo, precisa assumir o seu papel protagonista nesse trabalho, promovendo o processo de ensino-aprendizagem e levando em conta a natureza do ser humano e a sua aptidão natural para conhecer, em que a experiência estética vivifica o próprio sentido da palavra. Trabalhar com narração de estórias significa retomar essa aptidão natural do ser humano de se encantar com o mundo e promover situações em que o sujeito assuma o papel central de sua própria formação.

## Apêndice A – Sobre a espiral

Dentro da Geometria, uma espiral é uma curva que gira em torno de um ponto central, afastando-se ou aproximando-se deste ponto, numa proporção equivalente e progressiva.



Figura 26 – Foto de escada espiralada (arquivo pessoal).

Em seu estudo sobre os sistemas complexos, Morin (1977, p. 211) propõe a espiral como a imagem da geração da vida, ao falar da “forma turbilhonar”, com a qual “a turbulência se transforma em anel”, que “rodopia na agitação de fluxos contrários, e todavia já é o retorno sobre si e o motor-de-si”. O autor relaciona esse fluxo de energia, inerente à forma espiralada, à própria constituição da forma no universo, propondo como a “arquiforma através da qual um fluxo termodinâmico se transforma em ser organizador”, referindo-se tanto ao macrocosmo, como as galáxias, quanto ao micro, como o DNA. A espiral se manifesta em fenômenos naturais, como os furacões e os redemoinhos e sempre preencheu o imaginário da civilização, ao longo dos tempos.

Essa relação entre a espiral e o fluxo da vida é corroborada por sua simbologia, descrita no dicionário de símbolos de Jack Tresidder (2003, p. 132): “A espiral como linha aberta e circulante sugere extensão, evolução e continuidade, além de movimento ininterrupto concêntrico e centrípeto, o verdadeiro ritmo da respiração e da própria vida.”

## Anexo A

Trem da pesquisa – 1ª versão – 19/05/09

O que é uma dissertação de Mestrado? O que tem que ter?

O espaço significativo de ensino-aprendizado – para alunos e professores –  
apropriação – arte/estórias.

- Como se pode sair de um ciclo vicioso, onde se joga a batata quente de um lado para outro? Por que ninguém fura este cerco? Como isso pode acontecer?

Atividade estética – o pensamento envolvido na produção e apreciação artísticas,  
como fundamento do processo educativo.

- Não estou falando de eficácia, nem de eficiência, mas de inteireza.

-O que é um paradigma estético? Exemplos.

-Como se aprende a partir disso que o Francisco Duarte chama de paradigma estético?

-Como isso se relaciona com minha experiência de ensino-aprendizado?

-Aprendo de forma diferente porque sou artista?

A importância da arte no cotidiano escolar – competências necessárias ao pleno  
desenvolvimento (intuição, criatividade etc.).

- O mundo é bem mais complexo do que o plano cartesiano propõe. A humanidade  
seria mais feliz se assumisse sua verdadeira natureza ética e estética.

- Qual a relação entre eficiência poética (Regina Machado) e conhecimento pelo viés estético?

- Como construir a pedagogia do imaginário no cotidiano da escola, em todas as disciplinas do conhecimento? Ela é suficiente? Se não, como complementá-la?

- Qual a relação entre memória, fantasia, inteligência e conhecimento?

- Como planejar uma aula (ou várias) baseada na pedagogia do imaginário?

Estórias tradicionais promovem um autêntico encontro com o tipo de pensamento da  
arte.

- Quero falar de estórias porque estou namorando com elas.

- Como as estórias podem ser usadas como recurso pedagógico sem perder seu caráter de fantasia (Tolkien)?

- Quais as competências necessárias para se ouvir e apreciar uma estória? Quais são desenvolvidas durante a narração? Quais precisam ser desenvolvidas antes da narração?
- Existe diferença entre mito, fábula, conto de fadas, conto tradicional para a formulação da pedagogia do imaginário? Uma é melhor do que a outra?

O momento da narração de estórias – o encontro, o convite à entrada na paisagem, abertura de possibilidades.

- Se estou namorando, quero falar da hora da transa.

- O que eu estou fazendo quando conto uma estória que produz o efeito mágico?
- Como posso desdobrar esse efeito mágico, de forma a usá-lo como recurso pedagógico?
- Ouvir estórias exercita a capacidade de adjetivar? Como se dá?
- Como operar e ampliar essa capacidade?
- Que aspectos da realidade objetiva e subjetiva podem ser desvendados (ou abordados) através da narração de estórias?
- Como relacionar história de vida e narração de estórias, sem psicologizar estas?
- A apreciação de estórias se dá de forma universal, ou grupos sociais distintos apreciam de formas distintas? Como por exemplo, crianças na Maré e crianças no CEAT?

Escolas fundamentadas no condicionamento – o caso das escolas públicas e da Maré.

- A realidade que me impulsiona. Vi coisas horrendas e coisas maravilhosas.

- Como manter a suspensão proporcionada pelas estórias e pela arte e, ao mesmo tempo, manter a qualidade do processo de conhecer, inerente à escola?
- Qual o sentido da escola? Pra que serve?

A subjetividade dentro desse bolo compacto de normas e metas.

- Onde ficam os sujeitos nessa história toda. Os professores tratados como operários, de uma fábrica das piores. As crianças vistas como peças de montagem, a serem classificadas e engrenadas, de acordo com o receituário ordenado.
- De que forma um arte-educador pode contribuir para a formação dos professores em geral?
- Como “virar o olho” (Machado) de um adulto cético? E de uma criança endurecida?

- Onde e como se diferencia o institucional do subjetivo?

Trem da pesquisa – 2ª versão – 18/01/10

**- Pergunta-chave:**

- Aprende-se algo ouvindo uma estória? O que? O que acontece com o sujeito que ouve? E com o que conta?

**Vagão 1: Estórias**

- As características e peculiaridades das estórias tradicionais;
- as narrativas como depoimentos imemoriais da humanidade;
- suas diversas abordagens;
- a história da minha pesquisa;
- exemplos de estórias, talvez seja contada uma inteira.

**Vagão 2: a arte da narrativa**

- questões sobre o uso das estórias como recurso pedagógico, questionando-o;
- ensinamentos e aprendizados com as estórias e sobre elas;
- preparação do narrador/professor;
- o professor como narrador;
- a capacidade de adjetivar;
- técnicas, conceitos, métodos e recursos para a realização da narração.

**Vagão 3: Subjetividade de alunos, professores e narradores**

- a aprendizagem significativa;
- relações do professor/narrador com sua prática;
- necessidade de desenvolver novos olhares;
- o professor como autor de sua prática;
- dificuldades enfrentadas com e pelos professores;
- o que é ser professor/narrador;
- o que é estar na escola pública;

- formação de professores;
- relações sociais/institucionais;
- o que significa para a criança apreciar uma estória no cotidiano escolar.

#### **Vagão 4: Escola e Cotidiano**

- condicionamento/liberdade na escola;
- relações entre aprender e ensinar;
- o sentido da escola;
- qualidade do ensino;
- contextualização da escola pública na Maré (meu campo de pesquisa);
- caracterização do cotidiano;
- desafios pós-modernos da escola;
- defesa da escola pública.

#### **Vagão 5: Arte, campo do conhecimento**

- o sentido de harmonia e beleza;
- pensamento estético como forma de pensar a própria didática;
- o que é arte?;
- configuração da arte como campo de conhecimento;
- relações arte/escola;
- o que é beleza?;
- experiência estética.

## **Anexo B**

### Perguntas para a pesquisa

Pergunta-chave:

#### **O que se aprende/ensina quando se conta/ouve uma estória?**

- Ouvir histórias exercita a capacidade de adjetivar? Como? Como operar e ampliar essa capacidade?
- Qual é a minha experiência de contar e ouvir histórias? Qual é a experiência do outro?
- Se o senso estético promove conexões, de que forma isso se relaciona com o aprendizado? E o ensino?
- Que aspectos da realidade objetiva e subjetiva podem ser abordados por meio da narrativa de histórias?
- Como relacionar histórias de vida e narração de histórias sem psicologizar estas?  
(A história de vida é um aspecto da realidade subjetiva)
- Como produzir um espaço significativo de ensino-aprendizagem?
- Espaço significativo para quem?
- O que faz com que esse espaço não seja significativo?
- É possível uma escola que não seja condicionada?
- Qual o sentido da escola? Para que serve? A quem?
- Por que escola pública?
- O que é estar na escola?
- O que é ser professor/narrador?

- Quais são as características emergentes da interação narrador/audiência? E da interação professor/aluno?
- O que significa para a criança apreciar uma história no cotidiano escolar?
- Como se aprende algo a partir de um fundamento estético da educação?
- Como isso se relaciona com a minha experiência de ensino-aprendizagem?
- De que forma a arte pode contribuir para a formação dos professores em geral?
- Como “virar o olho” de um adulto cético? E de uma criança “endurecida”?
- O que é estar na escola pública?
- Onde e como se diferencia o institucional do subjetivo?
- O que estou chamando de “suspensão” criada pelas histórias?
- O que tem numa história que a torna peculiar?
- Qualquer tipo de história funciona para a criação de um espaço significativo de ensino-aprendizagem?
- Quais as competências necessárias para se ouvir e apreciar uma história? Quais são desenvolvidas durante a narrativa? Quais precisam ser desenvolvidas antes?
- Narrar história como recurso pedagógico?
- O que estou fazendo quando conto uma história, que produz um efeito mágico?
- Como posso desdobrar esse efeito mágico de forma a usá-lo como recurso pedagógico?
- Como as histórias tradicionais podem ser usadas como recurso pedagógico, sem perder seu caráter de fantasia?
- O que é arte?
- O que é beleza?
- Como se utiliza o senso estético?
- Qual a relação entre eficiência poética e conhecimento pelo viés estético?
- O que é um fundamento estético? Exemplos.
- Aprendo de forma diferente porque sou artista?
- Como planejar uma aula ou várias, baseadas na pedagogia do imaginário?

- Como construir uma pedagogia do imaginário no cotidiano escolar em todas as disciplinas do conhecimento?
- Qual a relação entre memória, fantasia, inteligência e conhecimento?
- O que é pedagogia do imaginário?
- Como manter a “suspensão” proporcionada pelas histórias e pela arte e, ao mesmo tempo, manter a qualidade do processo de conhecer, inerente à escola, em todos os meandros do conhecimento?
- Que diferenças há entre ele e o senso lógico? Qual é a oposição a “estético”?
- A apreciação de histórias se dá de forma universal ou grupos sociais distintos apreciam de forma distinta?

## Anexo C

### HORÁRIOS DA NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS/CIEP HÉLIO SMIDT

#### PROGRAMA CRIANÇA na Maré

#### MARÇO – 2007

#### 1ª semana 26/02 a 02/03

**T = Turma**

**EI = Educação Infantil**

<b>Dia 01</b> (5ªf)	8:00 às 8:30	8:30 às 9:00	9:00 às 9:30	9:30 às 11:00
Manhã	T: EI 10 / EI 11 Salas 2 / 4	T: EI 12 / EI 13 Salas 5 / 6	T: EI 14 Sala 7	T: Trupe do circo
<b>Dia 01</b> (5ªf)	12:00 às 12:30	12:30 às 13:00	13:00 às 13:30	13:30 às 15:00
Tarde	T: EI 20 / EI 21 Salas 3 / 4	T: EI 22 / EI 24 Salas 5 / 7	T: EI 23 Sala 6	T: Trupe do circo
<b>Dia 02</b> (6ªf)	8:00 às 8:45	8:45 às 9:30	9:30 às 10:15	10:15 às 11:00
Manhã	T: 1102 Sala 2	T: 1103 Sala 3	T: 1104 Sala 2	T: 1105 Sala 8

#### 2ª semana 05 a 09

<b>Dia 08</b>	8:00 às 8:45	8:45 às 9:30	9:30 às 10:15	10:15 às 11:00
(5ªf)	T: 1106	T: 1201	T: 1202	T: 1203
Manhã	Sala 9	Sala 10	Sala 18	Sala 19
<b>Dia 08</b>	12:00 às 12:45	12:45 às 13:30	13:30 às 14:15	14:15 às 15:00
(5ªf)	T: 1101	T: 1205	T: 1303	T: 1304
Tarde	Sala 1	Sala 17	Sala 11	Sala 12

#### 3ª semana 12 a 16

<b>Dia 12</b>	12:00 às 12:45	12:45 às 13:30	13:30 às 14:15	14:15 às 15:00
(2ªf)	T: 1503	T: 1405	T: 1404	T: 1403
Tarde	Sala 14	Sala 15	Sala 16	Sala 13
<b>Dia 15</b>	8:00 às 8:45	8:45 às 9:30	9:30 às 10:15	10:15 às 11:00
(5ªf)	T: 1301	T: 1204	T: 1302	T: 1401
Manhã	Sala 11	Sala 17	Sala 12	Sala 13

<b>Dia 15</b>	12:00 às 12:30	12:30 às 13:00	13:00 às 13:30	13:30 às 15:00
(5 <sup>a</sup> f)	T: EI 20 / EI 21	T: EI 22 / EI 24	T: EI 23	T: Trupe
Tarde	Salas 3 / 4	Salas 5 / 7	Sala 6	

<b>Dia 16</b>	8:00 às 8:45	8:45 às 9:30	9:30 às 10:15	10:15 às 11:00
(6 <sup>a</sup> f)	T:1402	T:1501	T:1502	T:1102
Manhã	Sala 16	Sala 15	Sala 14	Sala 2

#### 4<sup>a</sup> semana 19 a 23

<b>Dia 22</b>	8:00 às 8:45	8:45 às 9:30	9:30 às 10:15	10:15 às 11:00
(5 <sup>a</sup> f)	T:1105	T:1106	T: 1103	T: 1104
Manhã	Sala 8	Sala 9	Sala 3	Sala 2

<b>Dia 22</b>	12:00 às 12:45	12:45 às 13:30	13:30 às 14:15	14:15 às 15:00
(5 <sup>a</sup> f)	T:1101	T:1205	T:1303	T:1304
Tarde	Sala 1	Sala 17	Sala 11	Sala 12

#### 5<sup>a</sup> semana 26 a 30

<b>Dia 26</b>	12:00 às 12:45	12:45 às 13:30	13:30 às 14:15	14:15 às 15:00
(2 <sup>a</sup> f)	T: 1503	T:1405	T:1404	T:1403
Tarde	Sala 14	Sala 15	Sala 16	Sala 13

<b>Dia 29</b>	8:00 às 8:30	8:30 às 9:00	9:00 às 9:30	9:30 às 11:00
(5 <sup>a</sup> f)	T: EI 10 / EI 11	T: EI 12 / EI 13	T: EI 14	T: Trupe do circo
Manhã	Salas 2 / 4	Salas 5 / 6	Sala 7	

<b>Dia 29</b>	12:00 às 12:30	12:30 às 13:00	13:00 às 13:30	13:30 às 15:00
(5 <sup>a</sup> f)	T: EI 20 / EI 21	T: EI 22 / EI 24	T: EI 23	T: Trupe do circo
Tarde	Salas 3 / 4	Salas 5 / 7	Sala 6	

<b>Dia 30</b>	8:00 às 8:45	8:45 às 9:30	9:30 às 10:15	10:15 às 11:00
(6 <sup>a</sup> f)	T:1203	T:1204	T:1201	T:1202
Manhã	Sala 19	Sala 17	Sala 10	Sala 18

Obs.: Além das sessões de narração de histórias o Programa Criança na Maré oferece no CIEP Hélio Smidt, uma oficina de Circo, chamada Trupe do Circo, que também era atendida com sessões de histórias, o que possibilitava algumas articulações entre os educadores.

## Anexo D

### Roteiro para entrevistas

#### Professora – CIEP Hélio Smidt

- sentido da escola;
- percepção do cotidiano;
- escola pública: o que é estar nela?/ Como é na Maré?;
- o que é ser professor? Relações com a prática;
- aprendizagem significativa;
- as estórias no cotidiano;
- a autoria na prática pedagógica;
- sobre as dificuldades na/da escola;
- Ver-se como narrador;
- sobre a arte.

#### Narradora

- o que é ser narrador?;
- qual a preparação que você faz?;
- sobre as estórias tradicionais;
- sobre as experiências dentro e fora da Maré;
- interação entre audiência e narrador;
- possíveis estórias;
- sentido da escola;
- o que significa a estória no cotidiano escolar?;
- contribuição da arte na formação do professor;
- você é artista? Existe diferença no seu aprendizado?;
- produções dos alunos.

Obs.: Estes roteiros foram elaborados para as duas entrevistas, realizadas no final de 2010 e início de 2011. As primeiras não seguiram um roteiro específico, servindo apenas como uma dinâmica de aproximação e a oportunidade de falar um pouco sobre a pesquisa e possíveis abordagens. As entrevistas encontram-se gravadas em CD anexo.

## Anexo E

### Observações das aulas da turma 1301

18/05/10

Chego junto com a narradora

- Somos recebidos com um vigoroso “bom dia”.
- Demonstram muita alegria com a nossa chegada.
- A professora sai.
- Aquecimento.
- As crianças pedem para ser os personagens da história.
- Interrompem a história da “Foqueira” porque querem terror.
- A narradora solta o cabelo, tira os óculos para se preparar (conta “Mulher-esqueleto”).
- Ela para de vez em quando para esperar os alunos completarem.
- Interage física e verbalmente.
- Termina a história e vai direto para uma conversa.
- “É uma história ou é realidade, tia?” – Uma criança pergunta.
- Ela devolve a pergunta para a turma.
- Ela pergunta quem acha que é misturado (realidade e ficção).
- Pergunta para os alunos por que o pai botou a filha de castigo.
- Qual parte da história vocês gostaram mais?
- Qual parte da história vocês não gostaram?
- “Tia, por que ela não foi assombrar o pai dela?”
- Ela assusta o pescador?
- “Ela não queria o coração do pai, porque era muito ruim” – fala de uma criança.
- Com o que o pescador sonhou?
- Respostas das crianças: “Com ela”, “Com o casamento dela”, “Uma casa nova”...
- Que outros nomes dariam para a história?
- As crianças pediram para desenhar a história.
- A professora dá uma volta e olha alguns desenhos, fazendo comentários.

- As crianças falam o tempo todo que o desenho está feio ou ridículo.
- Algumas crianças ficam muito interessadas nos desenhos dos colegas que “sabem desenhar”.

Obs: As crianças estavam fazendo dever de matemática quando a sessão começou (escrever número por extenso).

- Ao mostrar os desenhos, a narradora valoriza todos, apontando sempre algum aspecto interessante de cada um.
- As crianças pedem para não falar o nome de quem fez, mas parecem querer o contrário.

25/05/10

Cheguei antes da narradora e fiquei observando a aula da professora

- Exercício no quadro:

2 – Leia as frases, circule os artigos e sublinhe os substantivos

- a) O dado caiu.
- b) Gostaria de ler uns livros.
- c) Amanhã comprarei umas roupas.
- d) A noiva chegou.
- e) Os peixinhos nadam.
- f) As amigas viram o filme.

- As crianças vacilam um pouco quando a professora vai corrigir o exercício.
- Ela lê em um livro a definição de artigo.

3 – Complete as frases com os artigos:

- a) Era \_\_\_\_ vez \_\_\_\_ pato tão tímido que não tinha \_\_\_\_ amigo para brincar.
- b) \_\_\_\_\_ menina colheu \_\_\_\_\_ flores em \_\_\_\_\_ jardim.

- As frases são óbvias.
- A correção acontece com o preenchimento das lacunas e os alunos dizendo, em coro, a resposta certa.

- Ao meu lado, uma aluna fica muito interessada pelo que estou fazendo, mas parece se envolver com o trabalho também.
- A professora lê um texto em voz alta. Pergunta: “A história é sobre quem?” Faz comentários sobre a atitude dos personagens da história e dos alunos.
- “O que o tatu faz?” “Caça formigas e minhocas”.
- “O que ele faz na toca?” “Fica fora da toca”.
- “Por que ele só vai à noite?”. “Porque tem caçador e de noite é mais fácil de se esconder”.

(as respostas a essas perguntas são frases recortadas do texto).

- “Conversam sobre o que?” “Sobre a vida”.

(esta pergunta é mais subjetiva e não tem nenhuma frase do texto que a responda diretamente)

- “O que sobre a vida?”...
- Existe uma busca por respostas certas, quando chega nesta pergunta, de caráter mais abstrato, os alunos ficam em silêncio. Os alunos ensaiam algumas respostas, ao que são cortados por um comentário da professora, reprovando a dificuldade em encontrar uma resposta e que seria melhor ela ficar em casa.
- Ela continua, levantando com os alunos onde estão os substantivos, as interrogações, as exclamações.
- Passa exercício de interpretação de texto:
  - a) Qual o nome dos personagens?
  - b) Qual o alimento dos tatus?
  - c) Sobre o que os tatus conversavam?
  - d) Timóteo era um tatu medroso? Por quê?
  - e) Se você fosse Timóteo, visitaria que parte do mundo? Por quê?
  - f) Você é preguiçoso?
- Alguns alunos demonstram bastante dificuldade para começar o exercício. Difícil saber se é preguiça, dificuldade ou resistência. Alguns são, nitidamente, por dificuldade. Ficam apagando cada letra que escrevem. Alguns demonstram dificuldade com a organização do caderno. Outros demonstram muita preocupação com isso.

- Começa a correção com alguns alunos sem nem começarem a fazer. Parece que os que não fizeram estavam esperando a correção para poder copiar as respostas.
- A professora inicia uma conversa sobre medos. Quem tem medo de quê?
- Sobre a pergunta aonde iriam se fossem o Timóteo, todos queriam falar e levantaram o dedo.
- A professora fala muito do filho. Parece se remeter a ele toda vez que demonstra algum carinho com os alunos.
- Ela pergunta a um por um: “Aonde iria?” “Fazer o quê?”.

08-06-10

Cheguei à turma antes da narradora:

- Matemática – dezenas e unidades.
- Correção em coro.
- As crianças circulam mais, parecem estar mais falantes.
- À solicitação de leitura, todos respondem em coro.
- A professora lê, deixando uma indicação para que o coro finalize.
- Ao passar um exercício de interpretação, as crianças têm muita dificuldade de “decifrar” o enunciado do texto e o que precisa ser feito (as à minha volta). Parece que nenhuma criança conseguiu.
- A dificuldade das crianças de criar, ou pensar em uma resposta criativa é muito grande.
- Pausa para o almoço.
- A narradora é ovacionada quando chega.
- Conversa sobre histórias anteriores.
- Não teve aquecimento.
- A narradora pergunta quem tem sorte e quem já achou dinheiro.
- Ela diz que quer contar uma das histórias que ela mais gosta.
- Onde sua sorte mora?
- Partes do corpo: coração, barriga, braço, perna, boca, mão, nuca.
- Na casa, no quarto.

- Muitas ideias, as crianças querem falar e dar opiniões.
- Começa a história.
- O que a mãe sentiu: alegria ou tristeza?
- Algumas acharam alegria, outras acharam tristeza.
- A narradora solta uma gargalhada deliciosa.
- Um banho da D. Sorte.
- A narradora pede que os alunos escrevam uma carta para a sua sorte, fazendo pedidos.
- Apresenta os desenhos e cartas, lendo uma por uma.

## Anexo F

### Exercício apresentado à Disciplina:

#### Arte-Educação e Museologia: Introdução ao Estudo da Apreciação Estética em Exposições.

Docente: Maria Christina Rizzi

13/11/09

#### Síntese do texto “Ensino e aprendizagem: apreciação” – Regina Machado

(in Congresso Nacional de pesquisadores em artes plásticas – Anais – volume I – 1996)

- Experiência estética – contextualização histórica do conceito que fundamenta a formação de alunos e educadores: Proposta triangular (Ana Mae Barbosa) – marco epistemológico.
- Tendências teóricas e propostas práticas do ensino da arte ao longo da história concordam em um ponto: a arte é um poderoso instrumento para a educação do ser humano.
- Livre expressão – prioridade da criação infantil – “arte escolar” ≠ Arte.
- Necessidade de entender a Arte como área do conhecimento: exercício da reflexão, mergulho nas dimensões social, cultural e estética da Arte.
  - Objeto de conhecimento da área de Arte: atividade criadora (realização de formas artísticas) e aprendizagem estética (apreciação de obras de arte, história da cultura, das formas artísticas e dos artistas, além da leitura de imagens do cotidiano).

#### **Dupla possibilidade da Proposta Triangular**

Arte alicerçada na vida das  
crianças

Descoberta do sentido e da função do trabalho  
pelo professor

Como esta ideia pode ganhar vida na prática cotidiana do ensino da arte?

- Dois tipos de questões postas ao professor: conceito de experiência estética; desenvolvimento cognitivo do aluno.
- Reduccionismos: narrativo; formalista; mecanizar a Proposta Triangular.
- Rol de questões que rondam a cabeça do professor ao pensar sua prática: olhar para sua fecundidade – transformar a “dificuldade” da diversidade cultural brasileira em oportunidade de ação. Descobrir nossos artistas junto com os alunos, vivificando nossas raízes e sublinhando nossa identidade: riqueza cognitiva do momento da história do ensino da arte no Brasil.
- Ponto de partida – o próprio professor: a experiência de integridade que conhecem; a capacidade de perguntar; certeza da função e do que almeja com o trabalho.
- Revisitar o conceito de beleza – **boniteza de ensinar** (Paulo Freire).

**Reflexão** – História “A aventura de Chu”, história recontada por Regina Machado, publicada em “Acordais – Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias” (São Paulo: DCL, 2004).

**Questão** – O que significa revisitar o conceito de beleza?

Como transformar o momento de apreciação estética numa situação de fluência vital em que professor e alunos compartilham a maravilha, o jogo, a descoberta e a atualização de valores humanos fundamentais?

Como fazer a obra de arte tornar-se presente para a criança, de modo que ela construa um universo ressonante de significações?

Como propiciar à criança uma experiência de encontro simbólico com o Universo da Arte e não apenas um encadeamento de dados informativos sobre um artista, uma época ou elementos formais?

Em que idade é possível dizer que uma criança “aprecia” Arte?

O que quer dizer “apreciar” arte em cada faixa etária? Que relação isto tem com o conceito de “apreciar” para o adulto?

Como descobrir as qualidades perceptivas características de cada idade, para a partir delas edificar um proposta de apreciação?

O que quer dizer, para uma criança na faixa etária X, conhecer Arte por meio de apreciação da obra artística, da leitura de imagem ou da apreciação de formas da natureza e de objetos produzidos pela cultura?

## Anexo G

### *O comprador de sonhos*<sup>42</sup>

*Agapito era um índio mexicano, camponês sem terra, pastor de ovelhas sem ovelhas. Isso fazia dele um peão.*

*Um peão é pobre no começo e mais que pobre no final, quando a força para trabalhar o abandona.*

*As pessoas de sua aldeia eram camponesas de fato, pois tinham uma terra para elas. Mas de que serve uma terra onde nada cresce? Na sierra mexicana, a terra é vermelha e bonita como a pele dos homens e das mulheres índias, mas é árida.*

*E como nada se pode esperar de uma terra árida, Agapito, para não morrer de fome, desceu a sierra e buscou trabalho como peão numa plantação de cacau.*

*Durante três anos ele cuidou das árvores e colheu seus frutos maduros. Com o tempo, sua pele já tinha o cheiro do cacau. Mas Agapito não gostava desse cheiro e nem do calor úmido da região. Ele tinha muita saudade de sua sierra.*

*Para ter coragem, pensava no dia em que seu trabalho terminaria na fazenda de cacau. Nesse dia, ele voltaria à sua aldeia, levando consigo uma mala enorme, cheia de presentes para todos os seus amigos. E imaginava a gritaria que seria: “É Agapito que está de volta! Agapito está de volta!”... E nesse dia toda a aldeia estaria feliz, e Agapito mais que todos. Ele tinha tanta vontade de ser feliz!*

*Ao final de três longos anos, Agapito recebeu seu salário. Ele não compreendia muito bem as contas que fazia o capataz da plantação, um homem acostumado aos grandes cálculos e que falava muito rápido:*

*- Três anos, a tantos por ano... Aluguel e comida a descontar... Um poncho comprado a crédito... a descontar... Por sua negligência, dez árvores produziram menos... a descontar... Perda de uma machadinha... a descontar... Eis, então, seu ganho: três centavos em moedas de cobre. O próximo!*

---

<sup>42</sup> Conto retirado de AVELAR, 2005, p. 11

*Agapito afastou-se lentamente. Na sua mão, ele tinha três centavos... três moedinhas de cobre. Era tudo!*

*À noitinha, Agapito chegou à pequena cidade próxima da plantação. Era uma cidade alegre e iluminada. As pessoas pareciam felizes. As lojas estavam cheias de coisas maravilhosas, os mercadores ambulantes ofereciam objetos lindos, mas caros... E Agapito tinha apenas três moedas de cobre. E ainda precisava pensar nas despesas com a alimentação durante a longa caminhada até sua aldeia.*

*Mas, quando Agapito deparou com a vitrine de um vendedor de doces, ficou deslumbrado. Havia na vitrine flores de açúcar impressionantemente lindas. Um centavo de cobre cada uma... Decididamente, Agapito comprou uma charmosa rosa de açúcar vermelho. A pequena Panchita, a deslumbrante filha da vizinha, teria este presente! Agapito comeria menos, e pronto!*

*Pouco a pouco as luzes da cidade foram se apagando, as janelas foram se fechando... E Agapito estava fatigado. Ele tinha fome, muita fome, mas preferiu deixar para comer no dia seguinte antes de se colocar a caminho de casa.*

*Um barulho de água levou-o até uma fonte pública, e ele bebeu avidamente para distrair o estômago. Já ia se afastando da fonte, quando viu um homem que segurava uma tigela vazia. Como o homem não tinha forças para ir até a fonte, Agapito aproximou-se timidamente, pegou a tigela e perguntou:*

*- Quereis água? O homem levantou levemente as pálpebras. Ele parecia muito doente.*

*Quando Agapito entregou-lhe a tigela cheia de água, o homem não teve forças para segurá-la. Agapito deu-lhe então de beber, como se fosse uma criança.*

*Embora parecesse muito doente, o homem não tinha febre. Agapito compreendeu: quando um homem, que não é velho, nem tem febre está muito fraco para segurar uma tigela, sabe-se bem do que é que ele sofre...*

*Agapito correu até o vendedor de tortilhas, que lhe informou:*

*- Um centavo por uma farta porção!*

*Agapito, sem hesitar comprou uma porção e a levou para o homem, que, ao ver as tortilhas, sorriu e começou a comê-las, uma a uma, suavemente, pois todos sabem que, quando se tem muita fome, é perigoso comer muito rápido. Quando terminou, olhou para Agapito e perguntou:*

*- Maia? Agapito respondeu que sim, que ele era um índio maia das altas sierras.*

*- Eu sou pueblo – disse o homem, apontando para o norte. Longe...*

*- Peão? – perguntou-lhe Agapito.*

*- Sim, mas acabou.*

*Agapito contou sua história ao homem pueblo. Contou-lhe também o quanto queria rever sua terra e seus amigos.*

*- Aqui – disse Agapito –, eu não sou feliz... Na minha terra, não tenho o que comer. Como se deve fazer para ser feliz?*

*O pueblo, que escutava tudo em silêncio, olhou fixamente para Agapito, tirou do bolso uma coisa muito pequena e disse:*

*- Dê-me sua mão. Este é um presente para você... A felicidade, talvez... mas eu não sei.*

*E entregou a Agapito uma semente redonda da cor do ouro, fazendo-lhe, em seguida, um sinal para que o deixasse só.*

*Agapito caminhou pela cidade até que encontrou um cantinho perto da porta de um albergue, e por ali dormiu profundamente. De repente, acordou sobressaltado com um pesadelo horrível. Ele estava ainda na plantação e o capataz gritava:*

*- Agapito deve dez ponchos! Ele perdeu mil machadinhas! Ele deixou cem mil árvores morrer! Agapito tem de pagar suas dívidas! Ele deverá trabalhar na plantação trinta vezes três anos e, depois, mais dez vezes três anos, e ainda...*

*Já amanhecera e a porta do albergue estava aberta. De dentro vinha um cheiro delicioso e quente de tortilhas, enchilladas e chili com carne. Agapito tinha*

*fome e entrou. Enquanto esperava para ser atendido pela bela servente, viu entrar um homem bem disposto que dormira no albergue.*

*- Traga-me rápido a comida, Chica, e eu lhe contarei um belo sonho. Sonhei que uma deusa de longos cabelos negros era minha esposa. Nós morávamos bem no centro de uma floresta de ouro. Aquele que colhesse um galho de ouro na floresta estava livre da fome e de qualquer problema. E todas as pessoas vinham à nossa floresta. Elas colhiam braçadas de galhos de ouro e partiam felizes. E eu olhava toda aquela gente e me sentia ainda mais feliz. Não é um belo sonho?*

*- O mais bonito que já escutei em toda a minha vida, senhor. Agapito ficou impressionado e pensou: “Este homem tem sorte: dormiu dentro do albergue e, sem dúvida, come sempre que tem fome. Ele não tem necessidade do seu sonho para estar feliz. Se eu gastar o último centavo que me resta com comida, amanhã ainda terei fome. Mas, se eu comprar esse sonho, serei feliz pensando nele amanhã, depois de amanhã, na próxima primavera...”*

*A servente chegou com uma tigela fervendo, deliciosa. Serviu-a ao homem de sorte e já ia entregar outra a Agapito, quando ele se levantou, aproximou-se do homem e disse:*

*- Eu não vou comer*

*- O que você quer? – perguntou-lhe o homem.*

*- O seu sonho. Eu quero comprá-lo.*

*O homem começou a rir daquela ideia tão extravagante, mas Agapito estava sério.*

*- Você quer comprar meu sonho? Mas para que ele poderá lhe servir?*

*- Ele servirá para me fazer feliz. É um sonho bonito... Aqui*

*está o dinheiro.*

*Ele colocou sua última moeda sobre a mesa; o homem não podia acreditar.*

*- Um centavo? É pouco, mas ainda assim é muito para pagar um sonho. Guarde seu dinheiro e, se o sonho lhe agrada, ele é seu. Eu lhe dou meu sonho.*

*Agapito sentiu-se ofendido.*

*- Eu não estou mendigando.*

*Pegou sua moeda e já estava saindo do albergue, decepcionado, quando o homem o chamou.*

*- Se você quer mesmo comprar meu sonho, dê-me seu centavo. Eu lhe vendo meu sonho.*

*Agapito, entusiasmado, entregou-lhe sua última moeda:*

*- O sonho agora é meu?*

*- Claro. É um negócio honesto, completamente regular. Você é testemunha, Chica!*

*Chica aprovou seriamente o negócio:*

*- Claro, senhor. O senhor vendeu um belo sonho, ele foi pago e eu sou testemunha.*

*Esquecendo sua fome, Agapito saiu do albergue. Ele queria ficar sozinho para pensar no seu belo sonho. Mas a servente veio correndo atrás dele.*

*- Você vai partir para a sierra? Eu queria que passasse por Achulco, a aldeia onde mora minha mãe.*

*- E o que você quer que eu diga a ela?*

*- Conte a ela seu sonho. Minha mãe é sozinha e triste. Ela ficará feliz com a bela história de seu sonho.*

*Agapito estava confuso.*

*- Eu não sei contar histórias. Talvez o sonho não fique tão bonito se eu o contar:*

*E Chicha respondeu:*

*- Mas é o seu sonho! Quem poderia contá-lo melhor?*

*Ela, então, entregou-lhe uma sacola com tortilhas, pão, tomate e pimenta.*

*- Tome! Este é meu presente para sua viagem.*

*Agapito tinha um longo caminho a percorrer; pois Achulco era longe. Ele chegou ao vilarejo no dia seguinte, à tarde, e pediu informações a uma mulher que lavava roupas na porta de casa.*

*- A Chica que trabalha na vila? Aquela é a casa de sua mãe. Mas não lhe dê más notícias.*

*- Eu trago boas notícias – disse Agapito.*

*- Vá logo, então!*

*A mulher deixou seu serviço e começou a chamar todas as outras para que também escutassem as novidades. Rapidamente, a sala da casa estava cheia, e a mãe de Chica pediu silêncio:*

*- Este rapaz – disse ela – teve um sonho magnífico e minha filha o mandou aqui para que me contasse. Cada palavra de Agapito é a palavra da verdade. Chica é testemunha.*

*E Agapito começou a falar. Ele estava à vontade e as palavras chegavam-lhe facilmente. Chica tinha razão: esse sonho era dele, pois ele o contava tão bem!*

*- Uma floresta de ouro? E todo mundo poderia colher seus troncos? Eu também? – perguntou um velho, pensativo.*

*- Sim – disse Agapito. – Você e todos os outros.*

*- Então ninguém mais teria fome... É um belo sonho. Estamos felizes por ter escutado seu sonho.*

*A mãe de Chica estava orgulhosa de sua filha, que enviara aquele mensageiro a todos do vilarejo.*

*Agapito passou a noite ali e, quando partia, na manhã seguinte, um homem veio procurá-lo.*

- *Minha mulher e meus filhos moram num vilarejo a um dia de caminhada daqui. Se você passar por lá, poderia contar-lhes seu sonho?*

*Agapito consentiu e continuou seu caminho. O homem decidiu segui-lo, para ouvir mais uma vez o sonho.*

*A notícia corria de boca em boca, e Agapito precisou sair várias vezes de sua rota para contar seu sonho por encomenda de alguém. Mas o que fazer? Só um louco se recusaria a dar tanta alegria aos outros.*

*Um dia, finalmente, Agapito chegou ao seu próprio vilarejo. Logo na entrada, viu uma bela jovem com um vestido vermelho e seu coração palpitou forte. Era Panchita, a filha da vizinha. Como se tornara linda!*

- *É você, Agapito? Como demorou a voltar!*

- *Eu lhe trouxe um presente.*

*Todas as crianças corriam pelas ruas para anunciar a chegada de Agapito. E à noite, em torno da fogueira, Agapito contou seu sonho a todos. Panchita, ao seu lado, segurava com orgulho a rosa de açúcar. Ela parecia uma rainha e, com os olhos brilhantes, disse:*

- *Você trouxe as sementes das quais nascerá a floresta?*

- *Eu tenho uma semente.*

*E todos viram aquela semente cor de ouro. Agapito contou como a ganhara e o que lhe dissera o pueblo.*

*Uma senhora idosa abaixou-se e examinou a semente.*

- *É um grão d'ixium, o milho. Mas essa felicidade não é para nós. Há muito tempo, um homem do vilarejo matou um ganso selvagem que era mensageiro da grande deusa do milho. Ela se irritou e proibiu o milho de brotar em nossas terras.*

- *E foi há muito tempo? – perguntou Panchita.*

- *Há muito tempo – confirmou a senhora.*

- *Talvez as coisas tenham mudado... Vamos plantá-lo! – sugeriu Agapito.*

*- Sim, vamos plantá-lo, Agapito! – disseram todos.*

*Agapito plantou o grão de milho imediatamente.*

*Em uma manhã de outono, quando Agapito saiu de casa, viu gansos selvagens voando bem alto no céu. Era sinal de boa colheita. Agapito correu até os campos e lá havia uma bela floresta: o milho amadurecera e, de tão bonito, de tão maduro, parecia de ouro. E, no meio daquela floresta dourada, Panchita dançava com os cabelos soltos ao vento. E, de tão bela, parecia uma deusa!*

**EXPERIÊNCIA**

**ARTÍFICIE**

**ENCONTRO**

**RELIGIOSIDADE**

**NARRADOR**

**ARTISTA**

**EDUCADOR**



## Referências Bibliográficas

AGUIAR, Elizabeth Milititsky. *Escola Pública e Ensino da Arte nos Primeiros Ciclos da Educação Básica: Desafios da Socialização (multi)Cultural na Formação das Professoras*. Tese de doutorado. Escola de Comunicação e Artes (ECA). Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2002.

ALEXANDER, Frederick Mathias. *O Uso de si mesmo*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1992.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e Percepção Visual*. São Paulo: Pioneira, 1984.

AUSUBEL, David. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AVELAR, Gyslaine; SORSY, Inno. *O Ofício do Contador de Histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

AZEVEDO, Ricardo. *No Meio da Noite Escura tinha um pé de Maravilha!* São Paulo: Ática, 2006.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: Conflitos/Acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_. *A Imagem no Ensino da Arte: Anos 1980 e Novos Tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1985.

\_\_\_\_\_. (org). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

BENJAMIM, Walter. *O narrador*. In: *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Nota sobre a Experiência e o saber da Experiência*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte: ANPED, 2002, n. 19.

BOURDIEU, Pierre. *Poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1994.

CARNOY, Martin. *A Vantagem Acadêmica de Cuba: Por que seus Alunos vão Melhor na Escola?*. São Paulo: Ediuoro, 2009.

CASOY, Rute (org.). *Poranduba: Roda de Histórias Indígenas*. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

CEASM. *História da Maré*, Rede Memória, (mimeo), s/d.

\_\_\_\_\_. *Quem Somos? Quantos Somos? O que fazemos? – A Maré em Dados: Censo 2000*. Rio de Janeiro: Maré das Letras, 2003.

CLARK, Lygia. *Lygia Clark*. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. *A Arte como Experiência*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas: Papyrus, 1988.

\_\_\_\_\_. *O Sentido dos Sentidos: a Educação (do) Sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

EBOLI, Terezinha. *O jogo dos olhos*. Rio de Janeiro: Ediuoro, 1997.

ECO, Umberto. *Como se faz uma Tese*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

\_\_\_\_\_. *Seis Passeios pelo Bosque da Ficção*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

EFLAND, Arthur. *Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno*. In: Barbosa, Ana Mae; Guinsburg, J. (org.). *O Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ELIADE, Mircea, *Aspects Du mythe*. Paris: Idées Gallimard, 1963.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os Lobos: Mitos e Histórias do Arquétipo da Mulher Selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FARIAS, Carlos Aldemir. *Alfabetos da Alma – Histórias da Tradição Oral na Escola*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FISCHER, Ernest. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *A Importância do Ato de Ler (em Três Artigos que se Completam)*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, Tia não: Cartas a quem ousa Ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUILFORD, J. P. *Traits of Creativity*. In: Vernon, P. E. *Creativity*. 1970.

KNELLER, G. F. *Arte e Ciência da Criatividade*. São Paulo: Ibrasa, 1976.

KÜSS, Danièle. *A Amazônia*. Col. Mitos e Lendas. São Paulo: Ática, 1988.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LANGER, Susanne K. *Ensaio Filosóficos*. São Paulo: Cultrix, 1971.

\_\_\_\_\_. *Sentimento e Forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LEFEBVRE, Henri. *Crítica da Vida Cotidiana*. Paris: L'Arche, 1981. Tradução Nobuko Kawashita, 2008 (mimeo).

\_\_\_\_\_. *La Presencia y La Ausencia – Contribucion a la Teoría de las Representaciones*. México: FCE, 2006. 1ª edição, 1980.

LIMA, Francisco Assis de Sousa. *Conto Popular e Comunidade Narrativa*. Rio de Janeiro: FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore, 1985.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Regina. *Acordais: Fundamentos Teórico-poéticos da Arte de Contar Histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

\_\_\_\_\_. *Apreciação Estética. Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Anais*. São Paulo, 1996. v. 3.

\_\_\_\_\_. *Arte Educação e o Conto de Tradição Oral: Elementos para uma Pedagogia do Imaginário*. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989.

MARINA, José Antônio. *Teoria da Inteligência Criadora*. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do Ensino de Arte – a Língua do Mundo: poetizar, fruir e conhecer Arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MORAES, Sumaya Mattar. *Aprender a ouvir o Som das Águas – o Projeto Poético-pedagógico do Professor de Arte*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. *Descobrir as Texturas da Essência da Terra: Formação Inicial e Práxis Criadora do Professor de Arte*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. *Sobre Arte e Educação: entre a Oficina Artesanal e a Sala de Aula*. Campinas: Papyrus, 2010.

MORIN, Edgar. *O Método*. Mira-Sintra: Biblioteca Universitária, 1977. v. 1.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: Estratégias do Capital para educar o Consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NÓVOA, Antônio. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

\_\_\_\_\_. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. *A Aula: Espaço de Conhecimento, Lugar de Cultura*. Campinas: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. *Escola e Cotidiano: a Obra em Construção*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

PIAGET, Jean. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

\_\_\_\_\_. *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

\_\_\_\_\_. *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas. Problema Central do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *O Desencantamento do Mundo – Todos os Passos do Conceito em Max Weber*. São Paulo: Ed. 34, s/d.

PRIORI, Mary del. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009.

PUENTE, Miguel de la. *O Ensino Centrado no Estudante*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

RAGACHE, Claude-Catherine. *A Criação do Mundo*. Coleção Mitos e Lendas. São Paulo: Ática, 1988.

READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *A Redenção do Robot*. São Paulo: Summus, 1986.

REDES. *Nenhum a menos... e muitos Esforços a mais! A Experiência de Inclusão Escolar de Crianças e Jovens do Bairro da Maré, no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Redes de Desenvolvimento da Maré, 2008.

RIZZI, M. Chistina. “Além do Artefato: Apreciação em Museus e Exposições”. *Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo. 8:215-220. 1998.

ROCHA, Vivian Munhoz. *Aprender pela Arte a Arte de narrar: Educação Estética e Artística na Formação de Contadores de Histórias*. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes (ECA), Universidade de São Paulo (USP): São Paulo, 2010.

RUBIRA, Fabiana. *Contar e ouvir Estórias: um Diálogo de Coração para Coração acordando Imagens*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação (FEUSP), Universidade de São Paulo (USP): São Paulo, 2006.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. *Reflexões sobre a Nova Museologia. Encontros Museológicos – Reflexões sobre a Museologia, a Educação e o Museu*. Coleção Museu, Memória e Cidadania, 4. Rio de Janeiro: MINC/IPHAN/DEMU, 2008.

SILVA, Alberto da Costa. *Antologia de Lendas do Índio Brasileiro*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 2ª edição (1ª edição de 1957).

SILVA, Jailson Souza e. *Por que uns e não Outros? A Trajetória de Jovens pobres à Universidade*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, Jorge Luiz. *Favela: Alegria e Dor na Cidade*. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2005.

SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes – Reflexão sobre a Alegria na Escola a partir de Textos Literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

TOLKIEN, J. R. R. *Sobre Histórias de Fadas*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006.

TRESIDDER, Jack. *O Grande Livro dos Símbolos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

VIEIRA, Jorge Albuquerque. *Teoria do Conhecimento e Arte*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

VITA, L. W. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YOSHIURA, Eunice F. Vaz. *A Função Mágica da Arte: a Estética de Mokiti Okada*. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.

## Referências Sonoras

A BARCA; CASA FANTI ASHANTI. *Baião de Princesas*. Direção musical: Renata Amaral e Lincoln Antonio. São Paulo: CPC-UMES, 2002. 1 CD sonoro.

*Cancioneiro do Brasil*. Direção artística: Itaercio Rocha. Produção musical: Itaercio Rocha, Álvaro Ramos, Fred Teixeira. Curitiba: Gramofone, 2009. 1 CD sonoro.

D. TETÉ. *Cacuriá de Dona Teté*. Direção: Nelson Brito. Produção: Laborarte. São Luís: Produção independente, [2000?]. 1 CD sonoro.

GRAMANI, José Eduardo. *Além de Olinda*. IN: MUNDARÉU. *Embala eu*. Produção musical: Sérgio Albach. Curitiba: Produção independente, 2004. 1 CD sonoro.

RICARDO, João. APOLINÁRIO, João. *Primavera nos dentes*. IN: SECOS E MOLHADOS. *Série Dois Momentos*. Dois álbuns em um CD. Remixado por Francisco Luis Russo e Charles Gavin, São Paulo: ARP Estúdio, 1999. 1 CD sonoro, remasterização.

RUSSO, Renato. *Daniel na cova dos leões*. IN: LEGIÃO URBANA. *Dois*. Direção Artística: Jorge Davidson. Produção: Mayrton Bahia. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1986.

VELOSO, Caetano. *Joia*. Direção: Caetano Veloso e Perinho Albuquerque. Rio de Janeiro: Polygram, 1975. 1 CD sonoro, remasterização.

VELOSO, Caetano. *Força estranha*. IN: COSTA, Gal. *De tantos amores*. Direção musical: Wagner Tiso. Produção: Wagner Tiso e Daniel Filho. Rio de Janeiro: BMG, 2001.

VIANNA, Herbert; RIBEIRO, Bi. *Alagados*. IN: PARALAMAS DO SUCESSO. *Selvagem?*. Direção Artística: Jorge Davidson. Produção: Liminha. Rio de Janeiro: EMI, 1986. 1 CD sonoro.

## Referências audiovisuais

MAURO, Humberto. *Série as Brasileiras: a Velha a fiar*. INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo) – Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 1964. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=JzCMGI7VCv8>>. Acesso em: maio de 2011.