Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes

Julia Goldman de Queiroz Grillo

O rio atravessa o deserto
Considerações sobre o conto tradicional e a aprendizagem
na Escola de Arte Granada

São Paulo

2012

Julia Goldman de Queiroz Grillo

O rio atravessa o deserto

**Considerações sobre o conto tradicional e a aprendizagem
na Escola de Arte Granada**

Dissertação apresentada à Escola de
Comunicações e Artes da Universidade
de São Paulo, para a obtenção do título
de mestre em Artes. Área de
concentração: Artes Visuais.
Orientadora: Regina Stela Barcelos
Machado.

São Paulo

2012

Julia Goldman de Queiroz Grillo

O rio atravessa o deserto: Considerações sobre o conto tradicional e a aprendizagem na
Escola de Arte Granada

Dissertação apresentada à Escola de
Comunicações e Artes da Universidade
de São Paulo, para a obtenção do
título de mestre em Artes. Área de
concentração: Artes Visuais.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Assinatura _____

Para minha avó Adélia,
que gostava tanto de contar a sua história.

Agradecimentos

Agradeço ao Tomás, por me acompanhar nesta e noutras aventuras, e por ter me ajudado tanto, tão mais do que se pode imaginar.

Agradeço aos meus pais, Nira e Sergio, e a minha irmã Tania, por serem para mim o refúgio da ventura, a base firme que me possibilita voar.

Agradeço a Regina Machado, minha orientadora, por ter me aberto portas e indicado caminhos que nunca sonhei serem possíveis numa história de Mestrado.

Agradeço a Nicia por ter despertado meu encantamento pelas histórias e pela arte-educação, e por tudo o que tem me ajudado a aprender.

Agradeço a Daniella e Walda pela generosidade, pelas maravilhosas entrevistas e pela troca de sempre.

Agradeço a Lili, Saquarema e Marina, por estarem presentes na Escola Granada.

Agradeço a Lil, Tati e Paula, minhas amigas-irmãs, por existirem ao meu lado.

Agradeço aos amigos do Instituto Outra História: Alê, Cris, Hilda, Gilberto e Marici pela troca, o carinho e a paciência.

Agradeço a Calima, por me apresentar os exercícios da Medicina Tradicional Chinesa.

Agradeço a Leda Catunda, pelo estímulo e a inspiração.

Agradeço ao Rodrigo Ielpo, por ter sido meu primeiro modelo de mestrando inspirador, e pela força que sempre me deu.

Agradeço a todos os amigos da halka, por terem me acolhido nesta cidade com tamanho amor.

A escrita é uma coisa, e o saber, outra.
A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si.
O saber é uma luz que existe no homem.

Tierno Bokar, 'o sábio de Bandiagara'

RESUMO

Este trabalho é uma reflexão acerca da arte-educação e das histórias de tradição oral em suas relações com os conceitos de experiência e aprendizagem. O ponto de partida é a experiência da Escola de Arte Granada, localizada no interior do estado do Rio de Janeiro, na qual o trabalho é realizado a partir da integração de diversas linguagens artísticas com a arte de contar histórias. As questões trazidas pelos autores que tratam da arte-educação propiciam uma reflexão sobre o que compreendemos pelas duas palavras que compõem o termo ‘arte-educação’. A observação da Escola Granada, a partir de entrevistas com as educadoras da escola, revela o uso dos contos de tradição oral como material educativo que continua sempre atual e pode ser usado pelo ser humano em seu processo de desenvolvimento. A reflexão sobre os contos conduz ao estudo da tradição oral e ao conceito de educação na cultura tradicional. Tal concepção é relacionada a certas propostas visionárias sobre as mudanças necessárias na educação para o século XXI.

Palavras-Chave: arte-educação, contos da tradição oral, aprendizagem, experiência significativa, experiência estética, narração de histórias, arte integrada, educação contemporânea.

ABSTRACT

This work is a reflection about art-education and stories from the oral tradition, in their connection to the concepts of experience and learning. The starting point is the experience of Escola de Arte Granada, located in the countryside of Rio de Janeiro, where the work is developed starting from the integration of various artistic languages with the art of storytelling. The questions brought about by the authors who consider art-education provide us with a reflection about what we understand by the two words that compose the term 'art-education'. The observation of Escola Granada, arising from the interviews with the school's educators, reveals the usage of traditional tales as an educative material, which is always up-to-date and can be used by the human being in the process of development. The reflection about these tales leads us to the study of oral tradition and the concept of education in traditional cultures. This conception is related to certain visionary proposals regarding the necessary changes for 21st century education.

Keywords: art-education, tales from the oral tradition, learning, meaningful experience, esthetic experience, storytelling, related arts, contemporary education.

SUMÁRIO

Introdução p. 11

Apresentação p. 15

0.1 De como cheguei até aqui p. 16

0.2 O percurso deste trabalho como uma experiência teórico-poética p. 19

Capítulo I – Um olhar sobre a arte-educação p. 37

1.1 A experiência significativa de John Dewey p. 39

1.2 Herbert Read e a educação pela arte p. 45

1.3 Possíveis lugares da arte na educação: um sobrevoo p. 50

Capítulo II – A Escola Granada: o trabalho invisível p. 62

2.1 A Escola de Arte Granada pela voz das educadoras p. 70

2.1.1 Transcrição da entrevista de Nícia Grillo p. 70

2.1.2 Transcrição da entrevista de Daniella D'Andrea p. 80

2.1.3 Transcrição da entrevista de Walda Leão p. 93

2.2 O visível do invisível p. 99

Capítulo III – Montes e montes de pedras preciosas: os contos de tradição oral ... p. 114

3.1 Os contos na trilha da humanidade p. 116

3.2 Da função dos contos p. 122

3.3 A percepção e os contos p. 131

3.4 Palavra, a matéria dos contos p. 141

Capítulo IV – Amarrando as pontas	p. 149
4.1 A convergência contemporâneo-tradicional	150
4.2 Ciência e arte de viver	p. 159
4.3 O estado de presença e o espaço do desconhecido	p. 167
Considerações Finais	p. 172
Bibliografia	p. 176

INTRODUÇÃO

A ideia deste trabalho começou a ser concebida como fruto de uma inquietação sobre os caminhos da educação. Minha experiência com a dança, os contos de tradição oral e a educação por meio de linguagens artísticas integradas despertaram o desejo por uma reflexão aprofundada sobre esses campos do saber, de modo que pudesse vir a compreendê-los melhor em sua relação com a educação de um modo geral.

Nas páginas que se seguem, o ponto de partida é uma indagação sobre o que é e pode ser o processo de ensino e aprendizagem, e a partir daí o pensamento articula-se em torno dos eixos da arte-educação e dos contos de tradição oral. O encontro desses dois universos foi sendo explorado de maneira que um contribuísse para a melhor compreensão do outro, na busca por tecer uma reflexão sobre sua potencialidade como caminhos na educação.

Neste processo, abrimos o espaço de encontrar perguntas e refletir acerca delas, à medida que vamos estabelecendo relações de sentido entre os pensamentos dos diversos autores que vêm ao encontro de nossas indagações.

§

O trabalho é iniciado por uma Apresentação que situa o lugar em que nos encontramos e de onde falamos. Para tanto, primeiro delineei em linhas gerais o percurso que me trouxe até aqui, a fim de nos prepararmos para o caminho reflexivo que se desenvolve em seguida. Neste primeiro momento, apresento também o modo de trabalho de que nos valem para a elaboração do texto, que se articula vivamente com o conteúdo do mesmo.

No Capítulo 1, ‘Um olhar sobre a arte-educação’, desenvolvemos uma reflexão acerca da arte-educação partindo do conceito de John Dewey de ‘experiência significativa’, noção que se revelou fundamental para o desenrolar de todo o trabalho. A segunda parte do Capítulo 1 é dedicada à exposição da tese de Herbert Read sobre a educação pela arte. O pensamento de Read foi para nós um achado – uma daquelas leituras em que sentimos que muito do que se pensava até então de modo vago e

desordenado já fora desenvolvido por alguém com clareza e profundidade, de forma a contribuir significativamente para o amadurecimento de nossas ideias. Assim, a tese de Read sobre a maneira como a educação se deve dar por meio da arte configura-se também como ponto de partida para o desenvolvimento da reflexão que nos propomos a tecer sobre a educação. A terceira e última parte do primeiro capítulo é dedicada a uma espécie de visão panorâmica sobre a história da arte-educação no século XX, situando no tempo o pensamento dos dois autores apresentados.

Neste sobrevoo, ao tratar da história da arte-educação no Brasil, abrimos caminho para o Capítulo 2, 'A Escola Granada: o trabalho invisível'. O trabalho realizado na Escola Granada, que fica no interior do estado do Rio de Janeiro, tem acompanhado desde o início o desenvolvimento do meu pensamento, que culmina agora com a elaboração deste trabalho. Foi principalmente na Escola Granada que começou a tomar forma minha vontade de investigar e me aprofundar na arte-educação e nos contos de tradição oral como caminho de aprendizagem em potencial. Foi lá que se indicou para mim a direção da pesquisa que me conduziria até aqui.

No segundo capítulo, apresentamos a Escola Granada por meio do relato de Nícia Grillo, sua fundadora, e de duas outras educadoras: Daniella D'Andrea e Walda Leão. Os três relatos oferecem-nos um panorama sobre o trabalho de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola, cujos eixos principais são a arte integrada e o estudo dos contos de tradição oral. Assim, a pesquisa de campo nos proporciona um novo ponto de vista sobre os temas investigados, enriquecendo significativamente nossa reflexão. Na conclusão do Capítulo 2, teço uma reflexão a partir dos depoimentos das três educadoras relacionando-os aos autores apresentados no Capítulo 1 e a alguns que serão abordados no Capítulo 3. Para desenvolver essa reflexão final, valho-me também de minha própria experiência como aluna e educadora na Escola Granada.

Chegamos assim ao terceiro capítulo, 'Montes e montes de pedras preciosas: os contos de tradição oral', em que apresentamos e buscamos desenvolver um pensamento sobre esses contos percorrendo o caminho formado pelo encontro de alguns autores, entre os quais se destacam Idries Shah, J.R.R Tolkien, Walter Benjamin, Italo Calvino, Joseph Campbell e Regina Machado. À medida que refletíamos sobre os contos, tomando como ponto de partida a perspectiva de que são abordados na Escola Granada, a contribuição peculiar do pensamento de cada um desses autores foi se apresentando e entrelaçando-se de modo a formar o caminho a percorrer ao longo do capítulo.

Na primeira parte do Capítulo 3, abordamos os contos em sua ligação com a noção de experiência; em seguida, olhamos para eles tendo em vista sua potencialidade como material educativo; na terceira parte, focalizamos possíveis maneiras de nos relacionar com os contos e, por fim, debruçamo-nos sobre a questão da palavra e na noção de tradição oral.

É neste ponto que se apresenta propriamente em nossa trama de autores o pensamento de Hampaté Bâ – um autor cujo pensamento embasa este trabalho como um todo. A noção de ‘tradição viva’ que nos é apresentada por ele, assim como a maneira como se concebe a educação em sua sociedade, são fundamentais para o nosso percurso reflexivo. É na culminação deste percurso, no Capítulo 4 – ‘Amarrando as pontas’ – que focalizamos especialmente a contribuição de Hampaté Bâ. Não se deve estranhar que um autor tão importante para todo o trabalho seja tratado com propriedade apenas no último capítulo; pois nossa intenção é que este seja o ponto de afinação de tudo o que foi apresentado, conferindo-lhe uma outra dimensão.

Voltamos no quarto capítulo com olhar renovado sobre as indagações iniciais do trabalho e lançamos nosso olhar à frente. Ao tecer a reflexão final, valemo-nos de um pensamento ao mesmo tempo ancestral e visionário. Apresentamos as propostas de “educação do futuro” divulgadas pela UNESCO nos últimos anos: o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado pela Comissão presidida por Jacques Delors, e *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin, e procuramos demonstrar de que forma os ideais desses trabalhos relacionam-se com a visão de educação da sociedade africana de tradição oral de Hampaté Bâ. Trazemos brevemente para esta reflexão também dois representantes de sociedades indígenas de tradição oral do Brasil, mostrando como a sabedoria tradicional dessas culturas relaciona-se intimamente.

A partir da ressonância que encontramos entre as propostas visionárias e a concepção tradicional de educação, voltamos nosso olhar para a noção de sabedoria de vida, de ‘saber-viver’, um ponto que ao longo do trabalho apresentou-se como fundamental. Ao longo dos quatro subcapítulos que compõem o capítulo final, permitimo-nos aprimorar essa ideia relacionando-a ao pensamento filosófico de Klauss Vianna sobre a dança, assim como a alguns aspectos da sabedoria da tradição judaica, apresentada por Nilton Bonder. Assim, na conclusão do trabalho retomamos esses dois modos de pensar, que estão na raiz de todo o nosso processo reflexivo e desde o início o impulsionaram indiretamente.

Recentemente, ouvi o contador de histórias Toumani Kouyaté¹ dizer que há quatro tipos de ‘sabedores’: o primeiro é aquele que sabe, e sabe que sabe – este é um sábio, quando encontrarmos alguém assim podemos segui-lo; o segundo tipo é aquele que sabe, mas não sabe que sabe – este está dormindo, precisa despertar; há ainda aquele que não sabe, e sabe que não sabe – este é um buscador; e há por fim aquele que não sabe, e pensa que sabe – este é o tipo que encontrarmos por aí com maior frequência, disse Kouyaté, e o mais nocivo se decidimos segui-lo.

No processo deste trabalho, senti-me frequentemente oscilando entre dois tipos de sabedores: o que não sabe e sabe que não sabe, e portanto está buscando, e aquele que sabe e não sabe que sabe, e que de vez em quando desperta e percebe que sabia. Desde o começo, encarei a elaboração desta dissertação como uma possibilidade de experiência significativa de reflexão, investigação e aprendizagem – realizá-la tem sido para mim uma verdadeira aventura, repleta de desafios, descobertas e maravilhamento.

¹ Toumani Kouyaté é africano, de Burkina Faso. A apresentação em que o ouvi dizer isto foi no Paço do Baobá, em São Paulo, em maio de 2012.

APRESENTAÇÃO

Era uma vez um jovem que saiu pelo mundo a fim de se tornar um grande arqueiro. Estudou durante muitos anos e veio a dominar todas as habilidades e perícias do tiro ao alvo. Finalmente, depois de se formar como o melhor de sua turma, decidiu ir para casa e mostrar a seus pais e amigos sua fantástica habilidade.

No meio do caminho, passou por um pequeno vilarejo. À beira da estrada havia um velho celeiro. Na parede, alguém havia pintado uma centena de alvos. E, para surpresa do jovem rapaz, haviam acertado uma flecha em cada alvo, bem na mosca. Ele não pôde acreditar no que via. Puxando as rédeas do seu cavalo, ficou olhando estupefato. Começou então a olhar ao seu redor, pelo pobre vilarejo. E gritou:

– Quem foi o autor deste grande feito? Quem é o maior arqueiro do mundo?

Foi então que uma menininha atravessou a estrada.

– Fui eu – disse, arrastando os sapatos na poeira.

– Você? – disse o rapaz. – Não posso acreditar. Eu estudei durante anos, aprendi todas as técnicas do tiro ao alvo; mas nem mesmo eu seria capaz de fazer algo assim. Qual é o seu segredo, menininha?

– Vou lhe explicar – ela disse. – É que eu não desenho primeiro o alvo. Primeiro eu atiro, *depois* eu desenho o alvo.²

² História contada por Dan Yashinsky (2004, p. 120) e traduzida pela autora.

De como cheguei até aqui

É certo que cresci ouvindo histórias e de algum modo isso teve uma função na minha infância, mas não me lembro de ter sido uma criança que amava especialmente escutar histórias. Meu encantamento pela narrativa surgiu na pré-adolescência, quando assistia várias vezes a um mesmo filme estudando cada detalhe, decorando as falas e repetindo as cenas de amor. Foi na mesma época que descobri o gosto pela escrita.

A primeira vez que me lembro de ter sido fortemente marcada pela experiência de escutar uma história foi no ano de 2001. Estava no segundo semestre do curso de Letras na UFRJ e fazia aulas de dança na Escola Angel Vianna, onde mais tarde iniciaria o curso técnico em dança contemporânea. A Faculdade de Letras desde o começo me pareceu muito árida; as aulas não chegavam até mim, no sentido de desencadear um processo pessoal, criativo ou cognitivo. Claro que havia exceções, e com alguns dos professores cheguei a ter experiências especiais. Foi em parte por causa desses professores que pude cursar a graduação até o fim.

Mas se consegui me formar em Letras, foi também em grande parte graças à dança. Saía da faculdade e passava praticamente o resto do dia na Escola Angel Vianna, onde tinha aulas todos os dias. Ali, sim, todas as aulas ressoavam em mim. Todas envolviam um trabalho de consciência corporal, e vivi a experiência de um processo que ampliava minha noção de mim mesma, do meu corpo, do espaço que ocupava, do que eu era feita, de minhas possibilidades. Era um processo intenso e realmente transformador.

Foi por essa época que Nicia Grillo ofereceu no Rio de Janeiro um curso de contos de fim de semana. Nicia é arte-educadora e trabalha com histórias de tradição oral; é fundadora da Escola de Arte Granada, sobre a qual desenvolvi o estudo de caso deste trabalho. O curso era ‘O processo criativo na arte de contar histórias’, e a história que trabalhamos foi ‘O mendigo e o pote azul’³.

Ao longo dos dois dias de curso, tive a sensação de estar compreendendo coisas que embora não fossem completamente novas para mim, ali se tornavam mais nítidas e passavam a fazer sentido. Aquilo ressoou em mim profundamente, como um eco que

³ Conto de tradição oral. Uma versão em espanhol encontra-se em: *33 Cuentos Sufís*. Buenos Aires: Ediciones de la Tradición, 2009.

chega até o ponto do silêncio e nos leva a ouvir o silêncio como antes não o tínhamos percebido. Era uma nova forma de compreensão.

O encantamento do mendigo pelo pote azul na vitrine da loja do ceramista, por exemplo – a reflexão sobre o que é *encantar-se* por alguma coisa, o que isso significava para mim. Lembro-me principalmente de observar a imaginação do personagem que vai longe, muito longe, quando finalmente o ceramista lhe dá o pote. Ele começa a imaginar tudo o que podia fazer agora que era dono daquele pote, até que começa a dançar e dançar, imaginando-se numa festa no palácio do rei, e o pote cai estilhaçando-se em mil pedaços. O mendigo entra num ‘delírio autorreferente’, foi o termo que Nícia Grillo usou. A expressão fez todo o sentido para mim, pois eu mesma já havia experimentado algo assim muitas vezes, mas não sabia que era possível olhar para isso de fora e observar, rir daquilo, trabalhar com aquilo. A história foi juntando pontos e formando uma imagem em mim, configurando-se como uma aprendizagem. Tudo isso em grupo, com as pessoas conversando e trocando suas experiências sobre os temas apresentados, e entremeando-os com desenhos e trabalho corporal.

À medida que trabalhávamos o conto e cada pessoa ia contando partes da sua própria história que vinham à tona encadeadas pelo conto do mendigo e o pote azul, percebi que ali estava uma possibilidade de olhar para a minha história, passada, presente e futura, por uma perspectiva totalmente nova. Naquele curso de fim de semana, foi como se houvesse descoberto a passagem secreta para um tesouro inesgotável; vislumbrei a sabedoria viva que havia naquele material e percebi a potencialidade de transformação que se abria diante de mim.

Desde então, se fosse tentar explicar para alguém o tesouro que encontrara ali, não seria capaz. Acredito que se trata da natureza de um trabalho como este; só se pode explicar a experiência para alguém com palavras até um certo ponto, além deste limite é preciso que o outro tenha a experiência por si mesmo. Agora, depois de alguns anos em que venho buscando estudar e aprender com as histórias, chegou o momento em que gostaria de ser capaz de compreender melhor, de ver de forma mais clara a razão do meu encantamento, o que tem me movido nesse caminho de pesquisa e aprendizagem. Experimento agora olhar para o que tem dentro desse trabalho de várias formas.

Nos anos que se seguiram ao meu primeiro contato com os contos, comecei a fazer uma verdadeira formação na Escola Granada. No estudo dos contos, parecia sempre se abrir um universo de possibilidades de compreensão, possibilidades de caminho à minha

frente. Quanto à dança, compreendi nessa época que o que levava de mais precioso da escola de dança era minha experiência de aprendizagem, e que era isso que queria levar adiante e, quem sabe, proporcionar a outras pessoas.

Tendo percebido que meu interesse recaía principalmente sobre o processo de aprendizagem, e que gostaria de ser capaz de conciliar a arte da palavra com a arte da dança, a sabedoria dos contos com a descoberta sobre o corpo, comecei a buscar situações onde essas linguagens pudessem estar em relação. Assim fui entrando em contato com o universo da arte-educação. Em 2005 participei de uma formação de um semestre no Instituto de Arte Tear, no Rio de Janeiro, chamada AIEDUC – Artes Integradas na Educação, e no ano seguinte ingressei no CIAE – Curso Intensivo de Arte na Educação, da Escolinha de Arte do Brasil.

Logo depois comecei a dar aulas de português e produção de texto em uma escola particular. Meus alunos tinham onze, doze anos e eu buscava propor-lhes o que acreditava ser uma situação de aprendizagem, em que pudessem envolver-se ativa e curiosamente com os temas abordados. A experiência das aulas de português, com a cobrança externa do ensino de conteúdos, estava tão distante do que eu imaginava que depois de um ano saí dessa matéria e fiquei só com a produção de texto. Neste campo era mais viável realizar um trabalho inventivo, que para alguns alunos acredito ter sido significativo; mas mesmo assim via-me muito limitada pelas imposições de cobrança de resultados da escola e pela fragmentação da vida escolar dos alunos.

Ao mesmo tempo, dava aulas num estúdio de dança, e ali sentia que o trabalho com as alunas era em muitos momentos significativo. Com o corpo desperto e diante das propostas de criação, elas pareciam disponíveis para o que acontecesse naquele contexto. Cheguei a dar também aulas extracurriculares de produção de texto, e em uma escola dei por alguns anos uma aula optativa na grade curricular chamada ‘Oficina da Palavra’. Ali também tinha bastante liberdade para desenvolver o trabalho que quisesse e mudar o planejamento conforme sentia necessidade; o envolvimento dos alunos, que haviam escolhido estar ali, também era outro. Percebia que meus alunos das turmas regulares, de português e produção de texto, também estavam disponíveis e tinham uma qualidade de presença em potencial, mas me chamava atenção como a situação escolar ia de encontro a essa sua potencialidade de forma muito direta.

Depois de três anos de trabalho em sala de aula, senti a necessidade de desenvolver melhor tudo aquilo que vinha pensando, com relação à área de literatura e língua

portuguesa, com o trabalho corporal e as histórias. O que estava faltando no contexto escolar? Por que a experiência que tive de aprendizagem com meu corpo era restrita a tão poucos? Por que era tão significativo para mim o trabalho com contos? Como poderia refletir de forma consistente sobre tudo isso?

Essas perguntas e muitas outras formaram-se em meu espírito; parti então numa aventura de aprofundar essas perguntas, aventura ao mesmo tempo de investigação da minha história, de leituras, reflexões e contato com pessoas que também pensam sobre o universo que abrange os temas dos contos e da arte-educação. E foi assim que cheguei ao presente trabalho.

O percurso deste trabalho como uma experiência teórico-poética⁴

Um dos primeiros textos que me foram apresentados quando iniciei o processo do Mestrado foi ‘Ter uma Experiência’, de John Dewey. Essa leitura me deu a dimensão de que iniciava aqui uma experiência que, a depender da minha maneira de vivê-la, poderia ser uma experiência singular, significativa, como ele a descreve, com qualidade estética, ou não – ou podia ser uma experiência inócua, como a de uma pedra que rola morro abaixo até chegar ao fim da descida, simplesmente porque o morro acaba numa planície. Dewey usa a metáfora da pedra para fazer a distinção entre uma experiência real, significativa, e uma experiência ‘vazia’:

Talvez possamos ter uma ilustração geral, se imaginarmos que uma pedra que rola morro abaixo tem uma experiência. Com certeza, trata-se de uma atividade suficientemente “prática”. A pedra parte de algum lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso – em direção a um fim. Acrescentemos a esses dados externos, à guisa de imaginação, a ideia de que a pedra anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculo ou auxílio que lhes atribui; e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que

⁴ A formulação ‘teórico-poética’ diz respeito à abordagem desenvolvida por Regina Machado, que tem sido de importância fundamental para o desenvolvimento do presente trabalho.

veio antes, como a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética.

E continua:

Se passarmos desse caso imaginário para nossa própria experiência, veremos que grande parte dela é mais próxima do que acontece com a pedra real do que qualquer coisa que cumpra as condições que a fantasia acabou de ditar. (...) Há experiência, porém ela é tão frouxa e discursiva que não é uma experiência *singular*. É desnecessário dizer que tais experiências são inestéticas. (2010a, p. 116).

A experiência singular a que se refere é assim porque tem em si uma completude; é composta por partes sucessivas que fluem sem interrupção, cada uma em si também completa. E é a qualidade estética dessa experiência que lhe confere sua unidade.

Desde o início do meu processo com o Mestrado, encarei como um desafio viver esta experiência do início ao fim como algo significativo, sem deixar que caísse em um tipo de funcionamento mecânico. Além das importantes noções sobre a natureza da experiência proporcionadas pela leitura do texto de Dewey, contei também desde o início do processo com outro recurso fundamental: o modo de trabalho que me foi apresentado por minha orientadora, Regina Machado – a abordagem ‘teórico-poética’. Trata-se de olhar para o tema que estamos investigando e interagir com ele de forma ao mesmo tempo teórica e poética, permitindo “um espaço para o exercício de recursos internos – perceptivos e intuitivos – para a aprendizagem.” (MACHADO R, 2008, p. 178).

Comecei a trabalhar com esta abordagem a partir do desenvolvimento de perguntas-guia, que orientavam-me na direção do que buscava perguntar ao universo da arte-educação e das histórias tradicionais. Nessa estratégia, informalmente denominada por Regina Machado de tiro ao alvo, as perguntas (teóricas) conversam com as imagens (poéticas) guiando-nos pelo caminho reflexivo. A estratégia consiste em compor trabalhos visuais nos quais as perguntas formam um desenho de alvo, conduzindo à pergunta central em cada etapa. As perguntas vão sugerindo imagens, e dentro das imagens as próprias perguntas organizam-se espacialmente e outras perguntas vão surgindo, de modo que as imagens também sugerem perguntas. E o exercício de compor um alvo abre o caminho para a elaboração do próximo; trata-se de um processo contínuo

de reflexão, criação e pesquisa. Trabalhar com esta estratégia foi uma maneira profícua de encontrar minhas inquietações sobre o tema que decidi abordar e deixar que as perguntas se desenvolvessem em um processo reflexivo. Como será visto adiante, nem todos os alvos são compostos de perguntas; alguns são feitos de palavras soltas, outros de afirmações, outros ainda são apenas imagens. Fui me apropriando dessa estratégia, sempre utilizando a ideia de centro e periferia para dialogar com a etapa do processo de pesquisa em que me encontrava.

Também fez parte do trabalho com a abordagem teórico-poética a elaboração de mapas do texto, em que organizei visualmente o caminho de desenvolvimento das ideias, assim como alguns textos poéticos que escrevi enquanto refletia sobre o processo de pesquisa. Percebi minha necessidade de escrever *acerca do próprio processo de escrever* com uma linguagem poética, de modo a me relacionar também poeticamente com o ato de escrever, enquanto buscava encontrar o tom para compor esta dissertação.

Considero que a abordagem teórico-poética tem sido decisiva para o meu processo investigativo e reflexivo com o texto. Trata-se de uma maneira de incorporar ativamente a intuição nesta tarefa; para Arnheim, “[Os conceitos intuitivos] possuem uma abertura muito desejada, um acesso direto ao enriquecimento e à modificação.”⁵ (1991, p. 30). Vali-me da abordagem teórico-poética do início ao fim do trabalho, como forma de me assegurar que estava presente a cada momento do processo, com um olhar vivaz e encantado sobre o tema a que me dedico.

Apresento a seguir algumas das imagens e textos produzidos ao longo do processo, com poucas explicações, na esperança de que falem por si mesmos.

⁵ As citações desta obra foram traduzidas livremente pela autora.

Alvo 1 (9/02/2010)

Este foi o primeiro alvo que fiz, ainda no processo de elaboração do projeto de Mestrado. A proposta da orientadora foi que, a partir da observação do jardim interno onde nos encontrávamos, localizasse e organizasse visualmente os temas mais importantes que me motivavam a empreender este processo de pesquisa.

Esta foi a primeira vez que aventurei-me a fazer um alvo com perguntas. Comecei pela imagem da mandala e dentro dela organizei as perguntas que me ocorreram fazer sobre o tema 'formação de educadores'.

Alvo 3 (dezembro 2010)

Percebo claramente a diferença entre este alvo e o anterior, que era mais duro, menos fluído, mas a coincidência das cores entre os dois me leva a observar que se trata de um desdobramento. Este alvo começou a partir do círculo central e foi se desenvolvendo em desenho junto com as perguntas que surgiam e organizavam-se no espaço do alvo.

Alvo 3 - centro expandido (6/12/2010)

Em uma situação de orientação me foi sugerido que fizesse um exercício de imaginação, como parte da técnica do tiro ao alvo: focalizar o centro do meu último alvo e expandi-lo, perguntando: que imagem será que posso encontrar ali, dentro desse ponto central? A imagem desta página é o resultado desse exercício com o Alvo 3.

Alvo 4 (3/04/2011)

Este alvo foi desenvolvido a partir da pergunta central 'O que é aprender?'.

Mapa da dissertação (25/05/2011)

Este mapa é como se fosse uma representação geográfica do esquema da dissertação, que então se delineava para mim com três eixos principais articulados, como se vê no desenho.

Mapa da dissertação – centro expandido (30/05/2011)

Ao fazer o mapa da página anterior, senti necessidade de ‘abrir o centro’ da figura e ver o que havia dentro, como no exercício do centro expandido. No centro do mapa da dissertação apareceu uma história: ‘A habilidade que ninguém possui’⁶.

⁶ Inédito em português, este conto encontra-se publicado em inglês sob o título ‘The skill that nobody has’. em: Shah, Idries. *Seeker after truth*. Londres: Octagon Press, 1999.

O trem – Imagem da dissertação (30/05/2011)

Em uma situação de orientação, foi-me proposto que organizasse a sequência das ideias da dissertação na forma de um trem. A proposta está ligada à metáfora do trem para estudar um conto, conforme Regina Machado propõe em *Acordais*: “Assim como um trem tem uma locomotiva que puxa todos os outros vagões a ela ligados, também a história tem um núcleo inicial a partir do qual ela se desenvolve até o desfecho final.” (2004, p. 44). No caso do estudo de uma história, o trem é usado para simbolizar a sequência narrativa; neste, a proposta era usar a imagem do trem para organizar a sequência do discurso lógico, verbal e poético.

Neste alvo, buscava descobrir quais eram as perguntas que poderia fazer acerca do universo da arte-educação; o que realmente me interessava e me movia a querer investigá-lo. Parti da pergunta central 'O que se aprende em contato com a arte?' e fui puxando como se fossem os galhos de uma árvore, com perguntas mais específicas que me ajudassem a refletir sobre a pergunta inicial.

Alvo 6 (12/07/2011)

Este alvo é uma continuação do anterior. Usando uma das perguntas específicas que surgiram ali criei o centro deste alvo: 'O que assemelha e o que distingue a aprendizagem em contato com a arte de outras experiências de aprendizagem?'. O desenho foi feito em dois momentos: comecei com uma pintura em aquarela e nanquim, e a seguir cobri-a com um papel manteiga no qual escrevi as reflexões desenvolvidas a partir da pergunta central.

Texto poético – Imagem da dissertação (8/11/2011)

À medida que o texto da dissertação ganhava corpo veio-me a imagem de que, ao escrever, realizava uma travessia marítima de um continente a outro. Desenhou-se em minha mente a cena de um barco a vela cruzando o mar, e tudo o que via nesta cena era algum elemento do meu processo de escrever a dissertação. Assim criei esse texto, como se fosse a descrição de uma pintura.

...

Minha dissertação não é mais o desenho de um trem.

É o desenho de um barco a vela cruzando o mar. Não um barco a vela, mas o desenho em movimento de um barco a vela cruzando o mar. É uma cena marítima, eólica, azul.

A estrutura do barco – casco e mastros – é feita de árvores que plantei, tal como Dom Dinis, o rei trovador de Portugal. Árvores que plantei na terra e tiveram para crescer o tempo que levam para crescer as árvores. Foram cortadas, viraram nau.

A vela também vem de um longo processo desenvolvido em terra: sementes e planta, algodão, mãos de homens, o tempo, a chuva e o sol. A linha, a costura, as agulhas, os olhos.

Mas assim não se navega, se eu não passo do mastro, do casco e da vela!

Meu processo reflexivo, dissertativo, navegante não é um barco a vela atracado no porto, mas a cena de um barco a vela cruzando o mar. Nesta cena estão o barco com sua vela, casco, mastro, leme e certamente seus tripulantes – que não são muitos – e mais todo o necessário de se haver num barco que cruze o mar levado pelo vento.

E há o mar. Profundo, desconhecido, azul. No momento agora da minha cena o mar está forte, mas calmo. O mar algum dia deixa de ser forte? Deixa de ser calmo? Deixa. O mar tem tempos de onda, ritmo que vem não se sabe de que profundidade, velocidades que o vento traz e o mar sente muito mais do que a gente. O fundo do mar e a força do vento estão em comunhão, um movendo o outro. E o nosso barco no meio.

Há o vento, também, na cena. É aquilo que não se vê, mas é também o que sopra o barco adiante. Se o vento para, o barco para. E o barco está em movimento.

Há ainda a linha do horizonte, nessa minha cena. Toda cena de mar tem a linha do horizonte, que está sempre lá, embora não se possa pegar. Que é a única linha perfeitamente reta que existe no mundo, embora não exista. A linha do horizonte figura nesta cena.

Mas afinal o que é o quê, aqui neste desenho vivo? O que é o barco, o leme, quem o gira? O mar, o céu, a noite por vir, as profundezas... Onde se encaixam os elementos da cena com meus capítulos, minhas motivações, minha pesquisa de campo, as leituras?

Isto ainda estou por desvendar. Sei que estamos em movimento – eu que morreria e nasceria de novo para cruzar o mar num barco a vela –, e que há ainda um elemento como a linha do horizonte e as profundezas nessa minha cena, que é a própria viagem, a travessia do mar. O partir e o chegar e o que está entre.

Talvez fosse mais cômodo ir por terra, caminho mais longo, de trem... ou mesmo construir uma ponte com trilhos sobre o mar inteiro.

Mas o caminho que se apresenta é este, por via marítima, cheio de elementos que não se pega e nem se conhece a não ser assim, poeticamente. E vou cruzar a distância que me separa de onde estou à outra margem.

Alvo 7 - (8/11/2011)

Fiz este alvo momento em que ia começar a escrever o capítulo sobre a Escola Granada. Comecei com a pintura, depois escrevi a pergunta central: 'O que é a Escola Granada?'. Então, a partir de tudo o que conheço dessa escola por experiência pessoal, assim como daquilo que li nas três entrevistas das educadoras que estão no Capítulo 2, foram se apresentando a mim as perguntas que compõem o alvo.

Alvo 7 – centro expandido (26/03/2012)

Um tempo depois de ter desenhado o alvo sobre a Escola Granada, ainda no processo de escrever o capítulo sobre a escola, decidi abrir o centro do alvo. A imagem que apareceu foi a de uma grande espiral de muitas cores. Foi isso que encontrei no centro do alvo anterior.

Texto poético – Imagem da dissertação (20/04/2012)

Escrevi este texto quando me preparava para escrever a presente parte da dissertação; a parte em que descreveria o meu processo teórico-poético. O texto acabou tornando-se, no entanto, outra imagem da dissertação, seguindo-se às imagens do trem e do barco à vela. Pois é uma característica marcante deste modo de trabalho que ele se dá por processos contínuos – os processos pedem para continuar.

...

Quantas palavras!

Me surpreendi na defesa da Qualificação quando me apontaram que no meu texto faltava poesia. A poesia estava ali, feito a areia no fundo do mar de mim, feito o sal na água do mar de mim, e no entanto o texto mais se parecia a um deserto de pedra.

Me surpreendi, mas não tanto. Era mesmo. Minha surpresa maior foi por me dar conta de que não precisava ser assim, desértico, meu texto.

A parte que vou escrever agora – ou quase não escrever – é muito importante para o trabalho como um todo, para o meu processo, para essa experiência. A apresentação do modo de trabalho teórico-poético.

Esta parte, logo no início, como quem põe os pés na beira do mar se preparando para entrar, vai ser um respiro de tantas palavras que virão. E ao mesmo tempo, uma preparação para que essas palavras sejam... sejam minhas. Sejam boas de ler. Sejam elas também teórico-poéticas.

Essa parte deve ter mais imagens do que texto. Mais poesia do que teoria. Mais sensação do que especulação, do que medo do mar ser fundo, bravio e frio.

Essa parte do texto deve ser um convite pra entrar no mar que é esse texto que virá: oceano que liga continentes, água sob o céu. Sal e areia. Ondas, calmaria, vento. Superfície e profundidade. Linha do horizonte, que se vê mas não se pega. Todos os seres e conchas e corais e pedras e algas do fundo do mar. E a luz do sol filtrada pela água em movimento. O que se vê e o que não se vê, o que se vê mas não existe, feito a linha do horizonte. Corpo na água, barco cruzando o mar. Medo do mar. Coragem de entrar, cruzar. Minha experiência.

Minha dissertação hoje é o mar.

CAPÍTULO I – UM OLHAR SOBRE A ARTE-EDUCAÇÃO

Os artistas chineses e os gregos

Os chineses e os gregos discutiam diante do Sultão qual deles era melhor pintor, e, para decidir a disputa, o sultão destinou uma casa a ser pintada por cada um.

Os chineses compraram todo tipo de tintas e coloriram sua casa do modo mais elaborado possível. Os gregos, por seu lado, não usaram nenhuma cor, mas contentaram-se em limpar as paredes de sua casa de toda a sujeira e lustrá-las até que estivessem limpas e brilhantes como os céus.

Quando as duas casas foram oferecidas para a inspeção do Sultão, a que fora pintada pelos chineses foi muito admirada; mas a casa grega ganhou o prêmio, pois todas as cores da outra casa refletiam-se nas suas paredes com uma infindável variedade de tons e matizes.⁷

⁷ Este conto encontra-se no *Masnavi*, de Jalal-ud-Din Rumi, do século XIII: RUMI, Maulana Jalal-ud-Din. *Masnavi*. Rio de Janeiro: Edições Dervish, 1992.

Quando falamos em arte-educação para uma pessoa que não conhece bem esse campo, o que é que comumente se pensa?

Imagino um diálogo, a partir das várias conversas que já tive começando assim:

– O seu Mestrado é em que área?

– É na área de arte-educação.

– Arte-educação? Hhhmm... Pra dar aula de arte em escola...?

– Não, é...

– Tipo, formação de artistas, é isso arte-educação?

– Não, na verdade é mais, assim, uma concepção da arte como um caminho na educação, sabe? A educação se dando por meio da arte, a educação de todas as pessoas, e não só na escola.

– Sei. Não entendi direito, não.

– Tem um autor que escreveu um livro muito interessante sobre isso, o Herbert Read, A Educação pela Arte... O que eu estou estudando é bem no sentido que ele propõe, que a arte seja o ponto central da educação, a partir do qual toda a aprendizagem se desenvolva.

– Mas... você não acha que em primeiro lugar é importante, assim, alfabetizar, por exemplo? Português, matemática... Coisas básicas. Você acha que a arte deveria ser o mais importante? A educação no Brasil é tão fraca, tem tantos problemas, você não acha que a gente deveria começar melhorando o básico, coisas que vão formar para a vida, para o mercado de trabalho...

– Então, mas justamente, é que é uma outra visão sobre o que é básico. Por isso eu estou estudando isso, escrevendo sobre isso... Tentando expressar o que eu penso, é... É uma outra visão, mesmo, sobre educação, sobre arte...

– Sei. E você tá gostando morar em São Paulo?

– Ah, eu estou sim, estou gostando muito.

Em primeiro lugar, me parece, para que um tal diálogo pudesse se desenvolver e tornar-se uma conversa sobre o tema, seria preciso clarear a que conceito de *arte* me refiro por meio dessa palavra, que traz consigo tantos sentidos. E ainda, para podermos desenvolver uma conversa sobre como a arte se relaciona com o universo da educação, seria preciso uma certa abertura para enxergar outras possibilidades de pensar o que é educação.

Espero que as palavras que se seguem possam ser lidas por algumas daquelas pessoas para quem meus estudos de Mestrado têm pairado no mistério, assim como por pessoas que já nutrem algum interesse pelo tema da arte-educação. Que eu possa me fazer clara e contribuir para seu entendimento sobre o assunto, que a meu ver é do interesse de todo aquele que se diz preocupado com o tema da educação de um modo geral.

1.1 A EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA DE JOHN DEWEY

Porque a vida (...) É feita de histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro.⁸

Dois autores, dentre os vários que tiveram influências expressivas na história da arte-educação no século XX, serão especialmente focalizados neste trabalho: John Dewey e Herbert Read. Dewey já foi anunciado em nossa Apresentação, pois suas ideias a respeito da arte e da experiência tiveram uma contribuição fundamental para o processo reflexivo e criador desenvolvido aqui.

Contemporâneo de Freud e Einstein, Dewey foi um pensador e filósofo norte-americano do movimento que ficou conhecido como Pragmatismo. Escreveu dezenas de livros sobre filosofia, psicologia e educação, e foi um pioneiro no pensamento sobre arte-educação. Uma de suas obras mais importantes sobre o tema foi *Arte como Experiência*, de 1934, que reúne uma série de palestras proferidas pelo autor na Universidade de Harvard⁹.

⁸ Dewey, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 110.

⁹ Apenas a palestra 'Ter uma Experiência' foi publicada inicialmente no Brasil, pela editora Abril Cultural, na edição da coleção *Os Pensadores* dedicada a Dewey, de 1979. Em 2010, a obra foi lançada na íntegra pela editora Martins Fontes.

Dentre estas encontra-se a palestra ‘Ter uma Experiência’, em que o autor desenvolve suas ideias sobre a experiência estética, de enorme pertinência para o nosso estudo. Ao apresentar e desenvolver sua ideia do que constitui uma experiência, Dewey dá uma contribuição ímpar a todos que se interessam por pensar o ser humano e suas formas de estar no mundo – muito além de dizer respeito simplesmente à arte ou à educação, a reflexão desenvolvida nesse texto dá subsídio para pensarmos em aspectos da nossa própria relação com a vida.

“A experiência ocorre continuamente”, diz Dewey, “porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. (...) Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente” (2010a, p. 109). Grande parte das experiências que temos ao longo da vida são vividas com o mesmo nível de envolvimento que teria uma pedra ao rolar montanha abaixo; muitas vezes, vivemos e agimos de forma mecânica, sem estarmos de fato *presentes*. Frequentemente, preenchemos nossos dias e a história de nossas vidas com experiências inócuas. Exceto nas raras situações verdadeiramente significativas que vivemos, das quais dizemos, “aquilo, sim, foi uma experiência!” (p. 112).

E o que constitui para Dewey uma experiência significativa, integral, singular? O que é isto a que se refere como sendo *uma* experiência? É importante determo-nos atentamente sobre a distinção entre os dois tipos de experiência – a que costumeiramente temos sem nos aperceber e aquela que somos capazes de ter conscientemente – a fim de começarmos a pensar sobre a questão da educação, da arte e da arte na educação.

Uma das noções fundamentais para compreendermos o conceito de Dewey de experiência é a noção de *unidade*. Não só a pessoa, ao vivenciar uma experiência, está envolvida inteiramente, guiada por um propósito e mobilizada em todo o seu ser, como a própria experiência tem também uma “qualidade ímpar” que a perpassa por inteiro. Como veremos adiante, trata-se de uma qualidade estética. A noção de unidade está ligada à ideia de fluxo: “Nessas experiências, cada parte sucessiva flui livremente sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade singular das partes.” (p. 109). Uma experiência é algo vivo, suas partes ligam-se entre si em uma organização dinâmica. Dewey compara a um rio a experiência significativa:

Um rio, como algo distinto de um lago, flui. Mas seu fluxo dá a suas partes sucessivas uma clareza e interesse maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um lago. Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. (p. 109).

É o fluxo que leva de uma parte à seguinte da experiência e confere distinção e unidade a cada uma dessas partes, tornando clara e interessante a experiência como um todo: “não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência *singular*. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento” (p. 109). Uma parte da experiência está necessariamente ligada à que veio antes e à que vem depois. Mesmo a conclusão de uma experiência, consumação de tudo o que ocorreu, não deixa de ser também um ponto de repouso para outra experiência que virá a seguir.

Essa integração interna, organização dinâmica que perpassa a experiência por inteiro é aquilo a que Dewey se refere como “qualidade estética”. Ele procura mostrar que o estético é intrínseco à experiência quando esta se concretiza como algo singular – é a qualidade estética que difere uma experiência singular de uma incipiente, superficial. E essa qualidade não se restringe apenas à experiência artística, mas a todas as experiências singulares, seja no âmbito que for:

A mais complexa investigação filosófica ou científica e a mais ambiciosa iniciativa industrial ou política têm, quando seus diversos ingredientes constituem uma experiência integral, qualidade estética. É que, nesse momento, suas partes variadas se interligam, em vez de meramente sucederem umas às outras. E as partes, por sua ligação vivenciada, movem-se para uma consumação e um desfecho, e não para uma mera cessação no tempo... (p. 138)

Dewey deixa claro, no entanto, que “a distinção entre o estético e o artístico não pode ser levada a ponto de se tornar uma separação.” (p. 137). Quando estão presentes as qualidades que caracterizam *uma* experiência, no âmbito que for, trata-se de uma experiência com qualidade estética e artística. Sugere-se aqui a questão da concepção do que é arte, o que se concebe como artístico; por enquanto, vamos deixar a questão sugerida em suspenso para ser retomada mais adiante.

Outro fator que segundo Dewey particulariza as experiências de natureza estética e artística é o equilíbrio; em uma experiência vivida significativamente, há um equilíbrio entre o fazer e o sujeitar-se, ou ‘estar sujeito a algo’¹⁰. O sutil equilíbrio que define uma experiência singular pode ser rompido tanto pela ânsia por fazer, o fazer desenfreado, quanto pela sujeição excessiva ao meio, que se assemelha à preguiça de fazer. Este equilíbrio pressupõe uma presença atenta a cada momento de ação e inação, de fazer e perceber. Uma experiência, ainda que seja perceptiva, como observar as obras de arte em um museu, precisa ser criada: “Para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência. (...) Quem é por demais preguiçoso, inativo ou embotado por convenções para executar esse trabalho não vê nem ouve.” (p. 137). Assim, uma experiência singular se *cria*, sempre numa atitude equilibrada entre a atividade e a passividade.

Dewey desenvolve este aspecto ao diferenciar o ato de percepção do simples reconhecimento: “A percepção substitui o mero reconhecimento. Há um ato de reconstrução, e a consciência torna-se nova e viva” (p. 135):

Há (...) um componente de sujeição, de sofrimento no sentido lato, em toda experiência. Caso contrário, não haveria uma incorporação do que veio antes. É que “incorporar”, em qualquer experiência vital, é mais do que pôr algo no topo da consciência, acima do que era sabido antes. Envolve uma reconstrução que pode ser dolorosa. (p. 118).

Isto nos remete à questão da aprendizagem, em que se pode observar a clara distinção entre uma percepção ou o que o autor chama de reconhecimento. A percepção envolve uma reconstrução, uma reordenação daquilo que se sabe para incorporar o que agora se percebe. Em nosso contexto de aprendizagem nas escolas, muitas das ‘experiências’ que temos tendem a ser da natureza do reconhecimento, e não da percepção. Tendem a ser acontecimentos vividos de forma mecânica, sem um envolvimento total do ser, e não como experiências significativas.

O oposto daquilo que configura a experiência com qualidade estética é o comportamento mecânico, sem consciência ou significação. ‘Significação’ é uma palavra chave para a filosofia de Dewey – é o agir de forma significativa, quando há uma coerência intrínseca entre esse agir, o sentir e o pensar, ou seja, quando há um estado de

¹⁰ Em inglês, Dewey nomeia essas duas atitudes como ‘*doing*’ e ‘*undergoing*’.

presença e envolvimento de todo o ser na ação, que a distingue da ação mecânica, automática.

Voltamos assim ao ponto que deixamos em suspenso para ser desenvolvido, sobre a concepção de arte – pois a compreensão de Dewey sobre o que é arte liga-se intimamente à noção de significação, como deixa claro em seu artigo ‘Cultura e Indústria na Educação’:

A arte não é um produto exterior nem um comportamento externo. É uma atitude do espírito, um estado da mente – aquele que exige para sua própria satisfação e realização na formulação de questionamentos uma forma mais nova e mais significativa. Perceber o significado do que se está fazendo e regozijar com ele, unificar, simultaneamente em um mesmo fato, o desdobramento da vida emocional e interna e o desenvolvimento ordenado das condições externas materiais – isso é arte. (2001, pp. 30-31).

A arte não é concebida aqui como algo exterior ou distante, mas como algo profundamente inerente e constitutivo do ser humano e da civilização.

Dewey viveu no início do século XX, época de pleno estabelecimento da indústria, que se desenvolvia a todo o vapor, em que o questionamento sobre a oposição e o limite entre o homem e a máquina colocava-se de forma pungente. Não é por acaso que tenha escrito *Arte como Experiência* apenas dois anos antes de Chaplin realizar ‘Tempos Modernos’, em que constrói sua célebre sátira crítica da rotina de um operário industrial. Era um momento na história do Ocidente em que o homem se contorcia para adaptar-se ao mundo das máquinas e a seu modo de funcionar, tão eficiente quanto vazio de significação; o homem distanciava-se radicalmente da noção de experiência que vemos aqui.

Dewey insistia que a arte, no sentido de “perceber o significado do que se está fazendo e regozijar com ele”, deveria estar presente em todas as esferas da sociedade – especialmente na educação e inclusive na indústria. Muito embora, é claro, esta ideia estivesse em oposição à tendência desumanizante da sociedade na época. Justamente porque a ‘arte como experiência’ é profundamente humanizadora, Dewey defendia seu lugar na educação, assim como mais tarde Herbert Read, ao desenvolver o conceito de educação pela arte. Trata-se de uma filosofia revolucionária, pois, como diz Dewey:

Sabemos... que a educação que deveria desenvolver a iniciativa, a reflexão e a força executiva não produz os fáceis recrutas para o nosso sistema atual. E se formos honestos, veremos que não há nenhuma intenção de que essas qualidades sejam mais estimuladas do que o mínimo exigido para se manter em operação o mecanismo ao qual as massas estão subordinadas. (p. 27)

Estamos hoje no ano de 2012. Muitas coisas mudaram, não se pode dizer que nossa situação atual seja a mesma de um século atrás – mas podemos afirmar que em muitos casos nosso sistema educacional continua seguindo o modelo que surgiu com a Revolução Industrial. E que precisamos nos questionar, crítica e ativamente, sobre quais são os objetivos da educação.

Dewey, ao questionar-se sobre isso, chega à questão da importância da arte, como significação e experiência, no processo educativo. Opõe-se a uma noção ainda muito presente no senso comum nos dias de hoje, que se pode perceber no diálogo imaginário que apresentamos: a ideia de que arte seja algo da mesma natureza da recreação, da diversão – ideia distorcida que gera uma confusão ao se tratar do tema da arte na educação. Nem mesmo a brincadeira ou o jogo infantil são ‘diversão’ ou ‘recreação’; são atividades produtivas, que trazem consigo a possibilidade de uma construção, de um processo de descobertas e desenvolvimento. Pois como Dewey o coloca nesse artigo,

Diversão e recreação são ideias que requerem uma experiência de monotonia, de trabalho executado, para lhes dar significado. A brincadeira como um trabalho, como uma atividade livremente produtiva e a indústria como um lazer, ou seja, como uma ocupação que satisfaz a imaginação e as emoções tanto quanto as mãos é a essência da arte. (p. 31).

Dewey conclui esse artigo com uma ‘volta por cima’ que lhe confere um desfecho perfeito, tornando-o um belo exemplo de como um texto reflexivo pode ser também uma obra de arte, no sentido de que envolve uma experiência significativa ao ser escrito, e pode envolver também uma verdadeira experiência por parte do leitor. A qualidade da conclusão que Dewey dá ao texto remete à qualidade brilhante com a qual Chaplin aborda o tema do homem na era industrial, em seu ‘Tempos Modernos’. Diz ele: “Paremos

de nos perguntar o que a escola pode fazer pela indústria, e começemos a nos perguntar o que a indústria, concebida no espírito da arte, pode fazer pela escola.” (p. 32).

1.2 HERBERT READ E A EDUCAÇÃO PELA ARTE

Em 1943, nove anos depois de Dewey ter publicado *Arte como Experiência*, Herbert Read lançava *A Educação pela Arte*, obra que exerceria grande influência sobre os pensadores da arte-educação nos anos seguintes. Apesar de ter sido escrita na primeira metade do século passado, sua obra tem enorme relevância ainda nos dias de hoje, e teve um papel fundamental no desenvolvimento da reflexão do presente trabalho.

Em primeiro lugar, por quão amplo é o pensamento de Read e pelo quanto foi ousado e revolucionário ao propor sua ideia de educação por meio da arte – chega de fato a propor uma revolução no sistema educacional, “a revolução necessária”. (1982, p. 366). Além disso, suas ideias tiveram muita influência sobre o Movimento Escolinhas de Arte, o grande movimento de arte-educação que o Brasil conheceu, de escopo nacional, abordado no próximo item deste capítulo. No entanto, não se pode certamente dizer que a revolução proposta por Read efetivou-se; pelo menos no contexto brasileiro, que mais nos interessa, os problemas fundamentais que o autor via no sistema educacional de sua sociedade persistem até os dias de hoje. E os caminhos por ele vislumbrados, assim como toda a sua fundamentação, foram tão ousados e tão acertados que oitenta anos depois seguem sendo de grande interesse.

Read não tratava em sua obra da educação artística de modo isolado, muito pelo contrário; referia-se à educação como um todo. Propunha uma reforma educacional de tal modo que a arte se tornasse a base da educação, não com a finalidade de criar ou produzir artistas, mas pessoas e sociedades melhores. Talvez, num certo sentido, possamos até dizer que teria sim o objetivo de produzir artistas – de trazer à tona o artista que há em cada um.

Ao dizermos que seu interesse não era a área isolada da educação artística mas, *muito pelo contrário*, a educação como um todo, a expressão grifada não é usada em vão. Pois a primeira grande deficiência assinalada por Read no sistema educacional vigente

em sua época era a desintegração. Aliás, nem mesmo o sistema educacional pode ser visto de forma isolada da realidade social; para Read, a fragmentação e a desintegração do indivíduo constituem a ‘doença’ da sociedade como um todo. Segundo o autor, quando a criança perde no devido tempo sua ‘capacidade de experimentar a vida diretamente’, sua ‘inocência primitiva’ e sua ‘consciência unificada’, a única coisa que encontra para pôr em seu lugar é “uma consciência dividida, um mundo feito de forças discordantes, um mundo de imagens divorciadas da realidade, de conceitos divorciados da sensação, da lógica divorciada da vida.” (p. 90).

Read concebe a sociedade como um organismo vital, formado por partes que se articulam de modo dinâmico. A educação, tendo por objetivo preservar a totalidade orgânica do homem, seria a única prevenção possível para a doença da desintegração. Citando a definição de Jaensch, o autor explicita a importância da arte na educação como elemento que pode conduzir à recuperação da noção de unidade: “... a arte é uma tentativa para retroceder da desintegração induzida pela civilização aos modos orgânicos de ser.” (JAENSCH apud READ, 1982, p. 105).

O autor propõe-se a tratar da escola em sua totalidade e sua relação com o meio ambiente, e pensa num sistema de educação integral e universal ao qual nenhum assunto é estranho. Ao criticar o ideal lógico predominante na educação, em que a lógica é divorciada da vida, contrapõe-o ao pensamento lógico produtivo, que “mesmo nas ciências mais exatas, está muito mais relacionado com o tipo de espírito do artista e da criança do que o ideal lógico nos levaria a crer.” (p. 77). Assim como Dewey apresenta a ideia de que a experiência, independente do âmbito em que se dá, só se configura como experiência singular na medida em que tem qualidade estética e portanto artística, Read vê o componente artístico e estético como eixo central em todas as áreas da educação.

Chegamos, mais uma vez, à questão do que se entende por arte. Vista por outro ângulo e com outro olhar, a concepção que Read formula da arte é bem semelhante àquela enunciada por Dewey; pelo menos, a arte é para ele igualmente fundamental para a constituição do ser humano. Read constrói uma concepção de arte “como parte do processo orgânico de evolução humana e, por isso, como algo perfeitamente distinto da atividade mais ou menos arbitrária e ornamental que é o papel que os biólogos, psicólogos e historiadores normalmente lhe dão.” Afirma ainda ser a arte “um *mecanismo* orientador que só pode ser ignorado por nossa conta e risco. ... sem esse mecanismo, a civilização perde o seu equilíbrio e cai no caos espiritual e social.” (p. 27).

Um fato muito importante a respeito da teoria de Read, enunciado por ele logo nas primeiras páginas de sua obra, é que sua tese, de que ‘a arte deveria ser a base da educação’, foi formulada originalmente por Platão no terceiro livro da *República*:

Uma educação estética é a única educação que dá harmonia ao corpo e enobrece a alma. E devemos fazer arte com base na educação, porque ela pode operar na juventude durante o sono da razão. E quando a razão surge, a arte terá preparado o caminho para ela. Então ela será bem-vinda, como um amigo cujas feições essenciais têm sido, há muito, familiares. (PLATÃO apud READ, 1982, 341)

Segundo Read, trata-se do ‘ideal mais apaixonado’ de Platão. E embora o conjunto da obra platônica seja uma das influências filosóficas dominantes no mundo moderno, seus ideais educacionais foram tratados como um paradoxo inútil ao longo de todos esses séculos. (p. 13). Valendo-se das ideias de Nettleship, filósofo que na segunda metade do século XIX escreveu o primeiro ensaio sobre a teoria da educação na República de Platão, Read vai a fundo na filosofia platônica para justificar a pertinência da arte como base da educação. Vale destacar o que o autor afirma a respeito da universalidade do princípio estético na filosofia de Platão:

... ele [o princípio estético] penetra não só nas coisas feitas pelo homem, na medida em que são maravilhosas, mas também nos corpos vivos e em todas as plantas, na natureza e no próprio universo. É porque a harmonia penetra em tudo, o autêntico princípio da coerência do universo, que este princípio deveria ser a base da educação... (pp. 84-85).

Pode-se reconhecer aqui a noção de unidade como eixo; trata-se de uma concepção baseada nas interrelações que integram, dos mais variados modos, os diferentes aspectos constitutivos da realidade, oposta à visão fragmentária dominante em nosso mundo e tão gritante no sistema educacional vigente. Essa mesma concepção, como vimos, é também fundamental para a noção de experiência singular proposta por Dewey – trata-se de uma espécie de ‘linhagem’ de pensadores que tomam como eixo norteador o princípio estético, no sentido do equilíbrio e da harmonia intrínseca às coisas. Para Read, as noções de que ‘a harmonia penetra em tudo’ e do ‘princípio da coerência do universo’ são pontos chave

que precisam ser restaurados em nossa forma de ver a realidade, e é neste sentido que propõe uma educação essencialmente estética. Na seguinte passagem, o autor deixa claro o porquê de propor a arte como base para a educação:

... o que tenho em mente não é meramente a “educação artística” como tal, que deveria ser denominada ... por educação visual ou plástica; a teoria a desenvolver abrange todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), assim como musical e auditiva, e forma uma abordagem integral da realidade que deveria chamar-se educação *estética* – a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano. É apenas na medida em que estes sentidos se relacionam harmoniosa e habitualmente com o mundo exterior que se constrói uma personalidade integrada. (1982, p. 21).

Read ressalta a importância de todo o educador perceber o princípio estético em sua área de interesse; a própria natureza, em suas formas e movimentos, é inteiramente regida por um princípio estético. Por esta perspectiva, torna-se absurda a cisão entre arte e ciência, como se pertencessem a universos distintos – tal separação empobrece, em nossa sociedade, tanto a nossa compreensão do que é a arte quanto do que é a ciência. Consequentemente, há um empobrecimento de todo o sistema educacional e da própria concepção que fazemos de nós mesmos e do mundo.

Tomando como ponto de partida uma reflexão sobre a forma na arte, Read sugere que devemos atentar para as formas da natureza, “presentes nos amplos espaços interestelares do universo assim como nas células e moléculas de matéria mais microscópicas” (p. 30), pois encontraremos ali o princípio básico que rege as formas na arte. Ressalta o fato de que na natureza essas formas harmônicas, esteticamente organizadas, são sempre imbuídas de uma funcionalidade – seu equilíbrio intrínseco deve-se à sua funcionalidade no contexto em que se inserem. Ele propõe que se atente para as leis que regem essas formas na natureza, as leis estruturais características do universo físico:

... se conseguirmos descobrir as leis gerais que governam estas formas e proporções teremos descoberto na natureza um critério de forma que podemos aplicar às obras de arte. (...) O que descobrimos são

determinadas equações matemáticas ou geométricas. ... não encontramos um caos matemático, como poderia acontecer se todas as formas tivessem a sua própria equação matemática... (pp. 30-31).

Para além da óbvia relação que se traça aqui entre ciência e arte, no sentido de que a forma na arte está em relação com certas leis da natureza, o enunciado acima aponta para uma constância em todos os fenômenos do universo, regido por leis que permitem seu equilíbrio e funcionamento harmonioso:

A natureza não contraria suas próprias leis, mas através das suas leis exibe a liberdade perfeita. A conformidade com estas leis deveria ser o âmago de qualquer sociedade racional, pois os seres humanos são parte da natureza e não rejeitam as leis que ela lhes impõe individualmente... (1982, p. 367).

A percepção dessas leis, em qualquer dos âmbitos a que se aplicam, pode vir a enriquecer o ser humano em sua compreensão de si mesmo e do mundo. Somos assim remetidos mais uma vez à ideia de significação – tudo o que se aprende na escola, seja qual for o tema, a depender de como é ensinado, pode tornar-se significativo para aquele que aprende.

À medida que estudava as ideias de Read, fui inevitavelmente remetida aos meus tempos de escola, em que tantas coisas que aprendíamos não despertavam interesse algum, pois pareciam não ter qualquer relação com nossa vida. Na verdade, tratava-se sempre das leis que regem o funcionamento do universo, intrinsecamente relacionadas a tudo. Vejo agora que se os temas tivessem sido abordados de outra forma, ou se fôssemos preparados para lidar com eles de outra maneira, essas aulas nas quais apenas decorava conteúdos para exames poderiam ter se configurado em experiências significativas de aprendizagem.

A forma pela qual isso poderia configurar-se numa experiência significativa hoje me parece ser a forma vislumbrada por Dewey e Read, tomando-se a arte como base para a educação como um todo. Pois, como afirma Read, “... toda a expressão, e na verdade toda a percepção, é inerentemente artística – tende, digamos, para procurar uma forma ou configuração que satisfaça esteticamente.” (p. 43).

Espero ter sido capaz de demonstrar por que motivo me parece que o pensamento de Herbert Read é perfeitamente atual e válido como proposta ainda nos dias de hoje, assim como o pensamento de Platão a respeito da educação. Vejo que de certa forma a questão do tempo não se configura como um fator que torne esta concepção da arte na educação mais ou menos atual. Pergunto-me, então, se mesmo com todas as mudanças culturais não poderíamos considerar que há algo no ser humano que permanece essencialmente o mesmo ao longo dos séculos, e se por isso podemos considerar que certas formulações são atemporais. Esta e outras reflexões dessa natureza surgirão novamente no terceiro capítulo, ao falarmos dos contos de tradição oral, e continuarão a ser desenvolvidas ao longo do quarto e último capítulo.

1.3 POSSÍVEIS LUGARES DA ARTE NA EDUCAÇÃO: UM SOBREVOO

... a natureza da arte tem sido frequentemente mal interpretada como sendo nada mais do que um entretenimento agradável e por consequência ela tem sido rebaixada, pelo menos desde o Renascimento, a um meio de diversão e decoração. Nas escolas, isso levou ao negligenciamento da arte-educação. As habilidades numéricas e verbais passaram a dominar o currículo. Todas as tentativas de remediar essa situação aleijadora devem começar pela retificação da noção popular do que é arte. (ARNHEIM, 1989, p. 47)

O primeiro motivo do estranhamento causado pela afirmação de que “estou fazendo um Mestrado em arte-educação”, no diálogo imaginário do início do capítulo, é o fato de que a arte tem sido relegada a uma posição marginal na educação (EISNER, 1991, p. 81). Como diz Arnheim, para se remediar essa situação é preciso rever constantemente o que se compreende por arte; se a concepção de arte não passa de algo supérfluo, relacionado ao entretenimento ou à decoração, então o lugar da arte na educação não tem como ser valorizado, nem mesmo compreendido. Mas pudemos ver no pensamento de Read e Dewey uma ideia de arte como algo profundamente inerente ao homem; Dewey a concebe como experiência, e a vê como uma atitude do espírito que exige para sua realização uma forma

mais nova e significativa, e Read a percebe como um mecanismo orientador sem o qual a civilização perde seu equilíbrio.

Uma autora que nos acompanhará no desenvolvimento das ideias neste item do capítulo é Ana Mae Barbosa, arte-educadora e pesquisadora que publicou uma série de estudos de grande relevância para o tema. É ela quem nos guia pela história recente da arte-educação no Brasil. A respeito de sua visão da arte na educação, afirma:

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano. Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras. (2008, p. 4).

Outro pensador que vai nos servir de guia neste momento do trabalho é Elliot Eisner, importante autor norte-americano da atualidade que nos é apresentado por Ana Mae Barbosa. Eisner afirma que:

As obras de arte falam ao inefável, cultivam a sensibilidade, para que o sutil possa ser visto, o secreto desvelado. Em resumo, a arte nos ajuda a compreender o que não podemos articular. À medida que as escolas queiram auxiliar os estudantes a conhecer, as artes tornam-se recursos educacionais potentes. (1991, p. 92)

Como veremos mais adiante, tanto Eisner quanto Barbosa, em seus diferentes contextos, propuseram-se a pensar e defender o modo pelo qual seria possível ensinar arte nas escolas, valorizando-se o fato de ser uma disciplina como as outras, com um conteúdo próprio. Mas antes de chegarmos a esse ponto, uma vez tendo retomado a dimensão da importância da arte na educação pela visão de ambos, cabe colocar o outro questionamento apontado no diálogo hipotético do início do capítulo, e que já tem aparecido nos itens anteriores.

A questão é: qual é a educação que pretendemos ter? Pretende-se ter uma educação humanizadora, em que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial por meio de experiências singulares, e portanto tornem-se pessoas capazes de se questionar sobre os significados de cada aspecto do mundo à sua volta e de vislumbrar outras possibilidades para esse mundo? Ou se pretende, no lugar disso, uma educação fragmentada e estática que não desperta a qualidade mais viva dos alunos, contribuindo assim essencialmente para a manutenção das coisas como são? Neste caso, a arte como experiência significativa, ou como aquilo que nos ajuda a ir além do limite aparente da nossa consciência, de fato não tem lugar. Tem lugar a arte como distração, como enfeite. Sendo assim, a arte no currículo realmente não tem muita importância. Mas se, por outro lado, é uma educação humanizadora que se pretende, aí sim a arte tem um lugar central. É por esta perspectiva que uma série de autores depois de Dewey e Read, como Barbosa, Eisner e outros que veremos adiante, propõem-se a pensar esse lugar e de que formas pode ser ocupado.

Em 1902 – bem antes de escrever *Arte como Experiência* – John Dewey lançou, nos Estados Unidos, a obra *A criança e o currículo*, em que contrapunha a educação ‘tradicional’ em vigor, centrada em conteúdos curriculares rígidos, a um outro modo possível de educação, voltado à criança e seu desenvolvimento livre, valorizando sobretudo a espontaneidade. A obra causou grande impacto entre os educadores de um modo geral, e alguns educadores progressistas americanos, seguidores dessas ideias, foram para o outro extremo, “cometendo uma excessiva correção dos excessos da escola tradicional; se antes a escola prestava pouca atenção às necessidades da criança, os progressistas superenfatizavam aquelas necessidades...” (EISNER, 1991, p. 84).

Pode-se dizer que Dewey foi mal compreendido. No Brasil, chegou a ser banido dos estudos educacionais por ter sido o inspirador do movimento brasileiro da Escola Nova, que ficou conhecido pejorativamente como ‘escola-novismo’, desenvolvido principalmente por Anísio Teixeira. Acusava-se o movimento de uma falta de orientação das crianças na escola e uma supervalorização da sua liberdade, em oposição ao movimento tradicionalmente dominante. Trata-se de uma visão errônea de uma proposta bem mais consistente do que a mera reatividade à situação vigente. Esta má interpretação, não só dos estudos de Dewey como de outros pensadores que propunham uma nova maneira de se trabalhar em educação, inaugurou a partir de 1930, no âmbito da educação artística, a onda da livre expressão, que ficou conhecida pela expressão

francesa *laissez-faire*, em que o conceito de criatividade, associado à espontaneidade, auto-liberação e originalidade, passou a ser difundido como o primeiro objetivo de ensino.¹¹

Dewey, com sua concepção de experiência estética, não estava de acordo com essa orientação. Segundo Barbosa, “... não considerava a expressão uma descarga de sentimentos articulada pela forma, mas uma clarificação das emoções. Para ele a dinâmica ecológica da experiência estética transforma a energia orgânica sem sentido em expressão significativa.” (2001, p. 19).

Mas muitos dos educadores que leram as ideias iniciais de Dewey desta época interpretaram-no na linha do *laissez-faire*; segundo Eisner, com o passar dos anos, “o que Dewey viu, para seu desânimo, foi uma forma de educação progressista que desenvolvia sua agenda educacional principalmente pela oposição ao ensino tradicional.” (1991, p. 84). Em 1938, 36 anos depois da publicação de *A criança e o currículo*, movido pelo exagero das interpretações de seus seguidores, Dewey escreveu *Experiência e educação*. Neste, destacava que era preciso aceitar definitivamente o fato de que não é abandonando o velho que se resolve qualquer problema: “Enquanto não reconhecermos esse fato...continuaremos atuando de maneira cega e confusa.” (2010b, p. 26). Defendia a necessidade de se considerar a prática educacional com base em uma concepção adequada de experiência (p. 75) – concepção minuciosamente descrita dois anos antes em *Arte como Experiência*.

Nos anos 50, motivados pelos avanços na corrida espacial, os Estados Unidos passavam por um momento em que se tornava prioridade nacional uma avaliação do seu sistema educacional. Todos os educadores, e especialmente os arte-educadores, começaram a rever suas linhas de ação, pois como nos relata Barbosa, com o lançamento do Sputnik russo, “os americanos sentindo-se inferiorizados em relação aos russos culpavam sua própria educação tecnicista pela inferioridade e investiram na educação através da arte.” (2008, p. 4).

Foi por esta época que se iniciou naquele país, por parte dos arte-educadores, um esforço por reexaminar suas linhas de ação e as bases de seu ensino, na busca por mais substância e estrutura. Era o momento de rever seu papel como educadores e o modo de

¹¹ Pelaes, Maria Lucia Wochler. ‘As implicações políticas do ensino de arte no Brasil’. In.: Revista Digital Arte na Escola
http://www.artenaescola.org.br/sala_relatos_artigo.php?id=451

desempenhá-lo, assim como as características do ensino de arte. Eisner, que presenciou esse momento, relata:

... desenvolvemos a ideia de que a arte tem conteúdo específico a oferecer, algo inerente às artes. ... que o aprendizado artístico compreendia mais do que a habilidade de utilizar materiais de arte, e conceituamos o papel do professor de forma ativa e exigente... (1991, p. 80).

Foi daí que surgiu a proposta chamada de *Discipline Based Art Education*, ou DBAE, divulgada inclusive por Eisner. Propunha-se uma estrutura curricular para o ensino de arte que compreendia o estudo da crítica de arte, da História da arte e da estética, assim como a prática artística. A sugestão dessa estrutura causou uma enorme polêmica no meio da arte-educação – alguns temiam que tal normatização poderia tornar o ensino de arte algo mecânico, não levando em conta seu componente ‘mágico’, como Eisner o chama. No artigo ‘Estrutura e Mágica no Ensino da Arte’, o autor defende justamente que uma estrutura é necessária para que chegue a haver internalização no ensino de arte, e aí sim a mágica possa vir a acontecer. Como veremos adiante, a reforma do DBAE foi um dos movimentos¹² que influenciariam mais tarde Ana Mae Barbosa a desenvolver no Brasil a Proposta Triangular para o ensino da arte.

Nos Estados Unidos, nessa época, ao mesmo tempo que efervescia o movimento conceitual de revisão de propósitos, havia um forte investimento na educação, e teve lugar uma mudança efetiva no sistema educacional, que passou a ter maior ênfase nas artes. O resultado disso – além de algumas missões espaciais bem sucedidas e da ida do homem à lua, assim como uma série de outros avanços científicos – foi a geração de jovens americanos que integraram o movimento da contracultura: “A geração educada cridamente rebelou-se contra o sistema. Era evidente que a educação criadora levava ao desenvolvimento da capacidade crítica e da coragem de operar mudanças.” (BARBOSA, 2008, p. 3). Diante da reação dos jovens à política governamental na ocasião da guerra do Vietnã e de todo o movimento questionador e libertário daquela geração, lançou-se depois de um tempo o slogan *Back to Basics* (volta ao básico) na educação norte-americana. A educação pública voltava a centrar-se basicamente em ler, escrever e contar.

¹² Outros movimentos que tiveram uma influência significativa para a formulação da Proposta Triangular foram o *Escuelas del Aire Libre*, no México, e o *Critical Studies*, na Inglaterra.

Nos anos 80 haveria novamente naquele país um renascimento do ensino da arte, estimulado e financiado pela Getty Foundation, e a continuação dessa história certamente tem relevância para o nosso tema – inclusive sendo fruto desse momento uma série de importantes publicações sobre arte-educação. Mas voltemo-nos agora para a situação da arte-educação no Brasil que, enquanto isso, desenrolava-se aqui com suas próprias peculiaridades.

O fim dos anos 50 também marcou no Brasil um momento de efervescência cultural, com a abertura política e econômica do governo de Juscelino Kubitschek. (BARBOSA, 1988). Foi a época do Cinema Novo, do surgimento da Bossa Nova e, na literatura, da explosão do movimento concretista e da publicação revolucionária de *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa. A educação também participou desse momento de mudança, com a proclamação da Lei de Diretrizes e Bases em 61 e principalmente com a elaboração da abordagem antropológica de Paulo Freire – “o único modelo educacional que pode ser considerado realmente brasileiro.” (BARBOSA, 1988, p. 98).

Em 1962 foi fundada a Universidade de Brasília, tendo o pedagogo Anísio Teixeira como um de seus principais idealizadores. A arte-educação ocupou um lugar relevante nessa Universidade, como nos relata Ana Mae Barbosa:

Tencionava-se começar a Escola de Educação a partir de um Departamento de Arte-Educação. E, na realidade, a primeira entidade a estudar educação organizada da Universidade de Brasília foi uma escola de arte para crianças e adolescentes. (...) Pretendia-se começar as pesquisas e estudos de educação através da Arte-Educação, refletindo uma abordagem fiel à ideia de “educação através da arte.” (1988, p. 96).

Como vimos, Anísio Teixeira foi fortemente influenciado pelo pensamento de Dewey, e foi um dos principais idealizadores do movimento da Escola Nova – ou Educação Nova – cujo manifesto fora lançado em 1932. A história da UnB, que poderia ter sido gloriosa, foi mutilada logo no início com o golpe militar de 1964. Ficamos sem saber como teria se desenvolvido o projeto tão promissor da Faculdade de Educação sendo iniciada a partir de estudos em arte-educação.

Mas o fato de se ter projetado assim a linha de educação da Universidade de Brasília serve para nos dar uma noção de como se destacava na época a questão da arte-educação. Encontrava-se em seu auge o grande movimento de arte-educação no Brasil, o Movimento Escolinhas de Arte, iniciado no Rio de Janeiro em 1948 com a fundação da Escolinha de Arte do Brasil por Augusto Rodrigues, Margaret Spence e Lucia Alencastro Valentim. A escola funcionava com cursos de arte para crianças e adolescentes, e de arte-educação para adultos, e tinha como principal influência os escritos de Herbert Read sobre a educação pela arte. Como relata Noemia Varela, uma das grandes educadoras da Escolinha: “Desde o início, a Escolinha – corpo e alma do artista Augusto Rodrigues – atuou em processo criativo. Intuição, fluência e flexibilidade na descoberta da melhor forma de motivar e trabalhar a criança foram seus primeiros passos...” (1988, p. 112).

A Escolinha de Arte do Brasil foi a célula *mater* de um movimento que se expandiu, chegando a contar com o total de trinta e duas Escolinhas de Arte espalhadas por todo o país – um fenômeno possibilitado pelo momento de efervescência cultural, mudança e flexibilidade por que passava o Brasil. O Movimento Escolinhas de Arte não tinha praticamente relação alguma com o governo, mas o fato de haver uma abertura política certamente contribuiu para sua explosão. Além do episódio da Universidade de Brasília, temos também um relato de Noemia Varela sobre a situação em uma instituição pública que nos parece válido apresentar a fim de demonstrar a proficuidade desse momento para a arte-educação no Brasil:

Mais tarde, em 1954, Paulo Freire e Antônio Baltar, ambos nessa época professores da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco, indicaram-me para ensinar Didática do Desenho, no Curso de Professorado de Desenho dessa Escola. Foi-me permitido um novo campo de experiências e aprendizagem, onde encontrei o programa de minha disciplina inteiramente superado, tendo de refazê-lo, atualizando-o e dando-lhe a necessária fundamentação para uma nova linha de ação que refletia a grande influência do Movimento Escolinha de Artes, do pensamento de Herbert Read e da contribuição teórica e prática de Viktor Lowenfeld. (1988, pp. 111-112).

O Movimento Escolinhas de Arte, como veremos a seguir, não teve uma influência decisiva no sistema educacional oficial do país na época, mas certamente manteve com este um diálogo e marcou todo o pensamento do âmbito da arte-educação no Brasil de lá

para cá. Para nós, o Movimento é particularmente importante pois o estudo de caso apresentado no próximo capítulo, a Escola de Arte Granada, tem sua origem na Escolinha de Arte do Brasil; foi lá que Nícia Grillo, fundadora e diretora da escola, entrou em contato com o universo da arte-educação, do qual nunca mais se distanciou. Foi aluna nos anos 70 do CIAE, Curso Intensivo de Arte na Educação, e veremos a seguir o seu relato sobre esta experiência. Para termos uma noção da profundidade da proposta de formação dos arte-educadores na Escolinha de Arte do Brasil, damos voz mais uma vez a Noemia Varela, que foi coordenadora do CIAE durante vinte anos:

É um curso provocador do que chamamos prontidão para mudanças, muitas vezes bem sensíveis (...) Na verdade, o Curso Intensivo é apenas o começo de um longo processo de preparação do professor criativo (...) É um curso, também, de auto-descoberta jamais completo, estimulando atitudes pela reformulação e reavaliação de experiências... (...) Provoca o uso da imaginação na meta da organização de experiências construtivas. É um aprender fazendo, que se fundamenta em estudos sobre Arte, Educação e Psicologia, e no enfoque dos princípios filosóficos básicos para uma melhor compreensão de como educar pela arte (...) A prática criativa através das artes plásticas, dança, teatro, música e outras formas de expressão artística foi ampliada, desde 1970, com estudos sobre arte na perspectiva de um desenvolvimento estético do professor-aluno e, também, através da integração de experiências que, focalizando meios e processos educativos, desse aos alunos do curso a oportunidade de desenvolverem projetos globalizadores de atividades artísticas e outras áreas de estudo... (1988, p. 115).

A noção de arte integrada, à qual será dada ênfase ao falarmos da Escola de Arte Granada, era predominante nas Escolinhas de um modo geral – Ana Mae Barbosa relata sua experiência na Escolinha de Arte de São Paulo, no ano de 1968, em que se lia nas revistas norte-americanas a divulgação das *related arts*, ou interdisciplinaridade das artes e, como ela diz, pretendiam “embeber os alunos numa experiência estética aprofundada, penetrante e ampla, levando-os a trabalhar na área de teatro, música, expressão corporal e artes plásticas com professores especializados.” (1988, p. 29).

Em 1968, o Movimento Escolinhas de Arte resistia com toda a força, apesar da ditadura militar – em primeiro lugar, pelo fato de ter um caráter extraoficial; mas além disso, talvez pelo fato de a arte-educação ser vista como algo voltado unicamente para

crianças, ainda mais com a concepção distorcida e superficial de arte que predomina no senso comum, o Movimento e a arte-educação como um todo deviam parecer inofensivos ao governo militar cerceador.

No entanto, em 1971, uma Reforma Educacional que tinha tudo para se configurar numa boa notícia para a arte-educação no Brasil dava início, indiretamente, ao declínio deste movimento: a Reforma, decretada pelo governo militar, determinou que a arte deveria tornar-se disciplina obrigatória no currículo de educação do 1º grau e em alguns programas de 2º grau.

Mais do que dar início ao declínio do Movimento Escolinhas de Arte, a medida governamental contribuiu para a mediocridade da arte-educação no Brasil de modo geral. Antes de mais nada, pelo fato de não ter sido essa obrigatoriedade uma conquista dos arte-educadores, mas uma “criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (MEC-USAID) reformulou a educação brasileira...” (BARBOSA, 2008, p. 9), estabelecendo uma educação profissionalizante a partir da sétima série, a fim de proporcionar mão de obra barata para as multinacionais que ganhavam força no país sob o regime militar. Era preciso então formar professores para ministrar arte nas escolas, e não havia no Brasil o curso universitário de Educação Artística – os inúmeros educadores formados pelas Escolinhas de Arte não puderam ocupar este lugar, pois a maioria não tinha o 3º grau completo. Foi assim que se criou, em 1973, o curso de Licenciatura Curta em Educação Artística, com duração de dois anos e a proposta de formar professores de artes habilitados em todas as linguagens artísticas para todas as séries escolares.

Ora, como se pode capacitar professores em todas as linguagens artísticas em apenas dois anos? Tratava-se, nas palavras de Barbosa, de um ‘absurdo epistemológico’. (2008, p. 10). O primeiro equívoco era a duração reduzida do curso, insuficiente para qualquer formação universitária; o segundo, a noção de polivalência, que segundo Barbosa “é na verdade uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas...” (1988, p. 99). A ideia de interdisciplinaridade tem sido mal interpretada não só nas artes, mas na educação brasileira de um modo geral, pois trata-se de um conceito que vai muito além da ideia de relacionamento entre disciplinas; quando levado a sério, trata-se da integração entre “... razão e emoção; teoria e prática; indivíduo e sociedade; conhecimento factual e experiência...” (BARBOSA, 1988, p. 19). Algo bem distante da ideia de polivalência, como a que se instaurou no ensino de arte nas escolas na década de 70. O resultado, inevitável,

da criação do curso de graduação em Educação Artística, foi a formação de professores mal preparados e a inserção da arte nas escolas de forma superficial, tendendo à mediocridade. Em um estudo de 89, Barbosa afirma que “a evolução da práxis não tem lugar na sala de aula das escolas públicas”:

Nas artes visuais, ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de arte de 1971 a 1973. (2008, p. 12)

A autora relata o movimento de politização dos arte-educadores que se deu ao longo dos anos 80, com a criação das associações de arte-educadores, mas lamenta que embora tivessem uma atuação ativa e consciente, continuavam com uma formação demasiadamente superficial. (p. 14). Ela identifica como uma das principais causas para a má condução da arte nas escolas brasileiras a anemia teórica entre os arte-educadores (p. 7) que têm uma formação conceitual fraca e desconhecem a história da arte-educação, supervalorizando qualquer novidade que aparece e desenvolvendo assim uma prática educacional incoerente e com pouca substância.

O Movimento Escolinhas de Arte, que durante um tempo proporcionou a possibilidade de uma formação experimental em arte-educação bem fundamentada, conheceu sua época áurea nos anos 60. A partir do momento de criação dos cursos universitários de Educação Artística, o movimento foi perdendo força, e no início da década de 80 foi ainda mais enfraquecido devido a uma ruptura interna na Escolinha de Arte do Brasil. (BARBOSA, 2008, p. 22).

Em 1986 houve uma reformulação nacional nos currículos de 1º e 2º graus, em que foram definidas como matérias básicas Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. Eliminaram a Educação Artística, que ficou relegada a um parágrafo em que se afirmava que também era exigida. Diz Barbosa: “Não é básico mas se exige. A importância da arte na escola foi dissolvida por essa ambiguidade.” (p. 1). Como vimos, a fraca formação universitária que preparava os professores de arte para as escolas contribui ao longo dos anos para esta situação da desvalorização da arte, que se

encontrava, no fim da década de 80, como uma desimportância do currículo, nesse limbo conceitual à qual foi relegada.

É no sentido de uma melhora no âmbito da arte-educação que Ana Mae Barbosa desenvolve a Proposta Triangular, com a preocupação de garantir à arte o status de disciplina na escola. A obrigatoriedade da arte no currículo é questionada até hoje e a forma como se faz arte nas escolas, com um tempo reduzidíssimo na grade curricular, deixa-nos ainda numa situação em que a arte dificilmente chega a ter grande relevância na formação escolar dos jovens. Diante desta situação, o que nos resta é pensar formas de se fazer arte na escola com mais propriedade, substância e competência. É este o objetivo atrelado à Proposta Triangular: que a arte seja tratada e ensinada como uma disciplina com seu conteúdo e características próprias, assim como são as ciências e as linguagens.

A Proposta Triangular se pauta no estudo da arte por três perspectivas complementares: a leitura de imagem, a História da arte e o fazer artístico. Por leitura de imagem, Barbosa refere-se à produção de uma metalinguagem da imagem: “Não é falar sobre uma pintura mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária.” Quanto à sua concepção de história da arte, afirma que esta “não é linear mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e explorar suas circunstâncias.” (p. 19).

Barbosa refere-se sobretudo ao ensino das artes visuais, que é sua área específica – mas a Proposta Triangular, parece-nos, pode ser adotada para o estudo consistente da arte em geral. Ao ler a reflexão de Eisner sobre os limites entre estrutura e mágica no ensino de arte, de como “sem estrutura, não se consegue automaticidade. E, sem automatização, não se atinge a internalização. E, sem internalização, não há mágica” (EISNER, 1991, p. 93), fui remetida diretamente à minha experiência com dança; nesta área a estrutura é claramente fundamental no sentido da necessidade de se adquirir uma técnica eficaz que nos permita a expressão. Como diz Klauss Vianna, que retomaremos no Capítulo 4, “É milagroso o que o corpo é capaz de fazer quando o deixamos livre depois do aprendizado técnico.” (2005, p. 41).

A mentalidade *laissez-faire* em artes visuais, como em qualquer outro campo de educação artística, tende a enfraquecer a efetividade do trabalho desenvolvido. Isto é enunciado por todos os autores apresentados até agora, inclusive por Arnheim (1991, p. 36), brevemente mencionado no início deste item, e por Forquin, outro autor que trata da

importância do trabalho artístico na educação. Segundo ele, para que este trabalho se realize é necessária a utilização de “métodos pedagógicos específicos.” (1982, p. 26).

A visão de Forquin, enunciada no artigo ‘Educação artística para quê?’, vai diretamente ao encontro da nossa concepção sobre o tema da arte-educação. Para ele, “o programa de formação da sensibilidade estética [constitui] o núcleo central e a chave de toda a educação artística.” (p. 35). Considera a importância da formação da sensibilidade estética no sentido de que as pessoas possam ser capazes de olhar para a realidade e ver as coisas como são, e não com uma visão meramente utilitária. Pensando numa pedagogia estética global, Forquin afirma que a concebe antes de mais nada como “uma derrubada das divisões que separam as diversas atividades expressivas.” (p. 31).

Parece-nos importante enunciar isto antes de dar início ao próximo capítulo pelo fato de que os autores mais abordados neste item, Barbosa e Eisner, e mesmo o próprio Read em sua obra, propõem-se a pensar sobretudo a educação em artes visuais. O trabalho desenvolvido na Escola Granada, tema do Capítulo 3, é uma proposta que envolve a arte de forma integrada. A contribuição dos autores apresentados até aqui, fundamental para todo o trabalho, será vista daqui para frente de forma ampliada, relacionada à noção de integração das linguagens artísticas.

Neste capítulo, abordamos a questão do lugar da arte na educação e admitimos, com Barbosa, que a educação artística foi durante muitos anos mal conduzida devido a uma série de fatores – e quanto mais mal conduzida e esvaziada de conteúdos, mais desvalorizada, e assim por diante, num ciclo vicioso, das escolas para as universidades e vice-versa. Mas é fundamental lembrar que se o ensino de arte nas escolas não está sendo bem conduzido, o das outras disciplinas também tende a ser lamentavelmente fraco. É importante salientar que não é apenas o âmbito da educação artística que precisa ser reavaliado nas escolas brasileiras, mas a educação como um todo. O que nos parece é que se a área da arte-educação passasse a ser vista com a importância que de fato tem, todo o sistema educacional poderia beneficiar-se desse processo – pois as habilidades que se exercita e os conteúdos que se aprende numa aula de arte, seja da linguagem que for, contribuem significativamente para a experiência de aprendizagem em todos os âmbitos.

CAPÍTULO II – A ESCOLA GRANADA: O TRABALHO INVISÍVEL

Tempo e Romãs

Um estudante de medicina foi à casa de um médico eminente, e pediu-lhe para se tornar aprendiz na arte da medicina.

– Você é impaciente – disse o médico, – e por isso falhará em observar as coisas que necessita aprender.

Mas o jovem suplicou ao médico e este consentiu em aceitá-lo.

Alguns anos depois, sentiu que poderia exercer algumas das habilidades que aprendera. Certo dia, um homem se aproximou da casa do médico e este, vendo-o à distância, observou:

– Este homem está doente. Necessita de romãs.

– Se está feito o diagnóstico, deixe-me receitá-lo, e realizarei metade do trabalho – pediu o estudante.

– Muito bem – respondeu o médico, – contanto que se recorde que a ação também deve ser considerada como ilustração.

Assim que o paciente chegou ao umbral da porta, o estudante o fez entrar e disse:

– O senhor está doente. Coma romãs.

– Romãs? – exclamou o paciente. – Coma você as romãs! Que disparate!

Em seguida, ele se foi.

O jovem perguntou ao sábio médico o significado do que havia acontecido.

– Eu lhe mostrarei quando tivermos um caso similar – disse o médico.

Pouco depois, os dois estavam novamente sentados na entrada da casa, e o médico levantou os olhos e viu outro homem se aproximando.

– Aqui há outro exemplo do caso para você, de outro homem que necessita de romãs – explicou o médico.

O paciente entrou e o médico lhe disse:

– Vejo que o senhor é um caso difícil e complicado. Deixe-me ver... Sim, o senhor precisa de uma dieta especial. Ela deve conter algo esférico, com pequenos alvéolos em seu interior, que cresça naturalmente. Uma laranja... Não tem a cor certa... Os limões são muito ácidos... Já sei: romãs!

O paciente partiu encantado e agradecido.

- Mas, Doutor – perguntou o estudante, – por que não disse ao homem simplesmente 'romãs'?
- Porque além de romãs – retrucou o sábio doutor – ele precisava de tempo.¹³

A Oficina Escola de Arte Granada, ou simplesmente Escola Granada, situada no distrito de São Pedro da Serra em Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro, é uma escola de arte onde se focaliza especialmente a arte de contar histórias.

São Pedro é uma cidadezinha de colonização suíça, assim como toda a região. Fica a quarenta quilômetros do centro de Nova Friburgo e a três horas de distância do Rio de Janeiro. Para se chegar até lá, é preciso sair da estrada que leva a Friburgo por um caminho sinuoso, adentrando a mata, passar por dentro de Lumiar e pegar mais uma pequena estrada estreita pelas montanhas até a entrada da cidade. É uma região de mata atlântica ainda bastante preservada, com vegetação verde e abundante, graças às chuvas frequentes.

Na chegada da cidade está o cemitério – um pouco escondido em cima do morro – e a praça da cidade, com um coreto no meio. Desta praça sai a rua principal de São Pedro, que se estende até a outra ponta da cidade e vai até a região chamada de Bocaina. Bifurcando-se como veias a partir da rua principal estão várias pequenas ruas, algumas com calçamento de paralelepípedo, muitas outras ainda de terra. A cidade tem crescido rapidamente nos últimos anos, com muitas casas sendo construídas. Quando se chega no fim de semana ou especialmente em feriados, São Pedro está cheia de turistas e pessoas que têm casa de veraneio. Mas quando se chega à cidade em um dia comum de semana, quase não há movimento nas ruas. Na maior parte do ano a cidade é calma e silenciosa, com um ritmo dilatado como o das nuvens no céu que a cobre.

Vindo da praça pela rua principal e subindo a primeira rua à direita, de paralelepípedo, mantendo a esquerda na bifurcação, passa-se por um terreno com uma enorme construção inacabada e chega-se enfim à Escola Granada. A entrada é um portãozinho de madeira verde que está sempre aberto. Sobe-se por uma escada

¹³ Bernstein, Salomão (org.) *Era uma vez: os contos como terapia*. Rio de Janeiro: Instituto Girassol do Brasil, 2006, p. 29.

rodeada por plantas frondosas e se chega ao espaço físico da Escola Granada. Por lá, a escola é mais conhecida como ‘Escolinha’ ou simplesmente ‘Granada’¹⁴.

Fundada por Nicia Grillo e por ela dirigida até hoje, a escola está situada no mesmo terreno onde ela mora; a entrada para sua casa fica mais acima, na mesma rua. A primeira construção da Escolinha a ser feita tem dois andares: no andar de cima está a sala de aula, com um quadro negro, mesas com cadeiras ao redor e estantes com livros.

¹⁴ As fotos seguintes fotos, que apresentam os espaços da Escola Granada, são de Aldana Tenaglia.

Nicia gosta de contar a história de quando estava construindo a escola e só tinha condições para fazer esse pequeno prédio; mostrou-o a um amigo hospedado em sua casa, dizendo-lhe que estava fazendo uma escola, mas que só tinha uma sala de aula. Ele disse que uma sala parecia-lhe perfeitamente suficiente para uma escola, e contou-lhe a seguinte história de Nasrudin:

Certa vez, quando Nasrudin era músico, estava reunido com outros músicos em uma roda, cada um com seu instrumento na mão. Nasrudin não parava de tocar sempre a mesma nota em seu instrumento.

Depois de um tempo, ele ainda continuava na mesma nota, e todos se entreolhavam sem entender, até que um deles disse:

– Nasrudin, por que você só toca essa única nota?

– Eu toco essa nota – disse Nasrudin, – porque eu já descobri, ela é a minha nota. Vocês tocam todas as outras porque ainda não sabem qual é a sua.¹⁵

Com o passar dos anos, a escola cresceu. Ao lado da primeira construção está a casinha de brincar – uma casa pequena, toda de madeira, onde as crianças brincam. Só se entra descalço. É um espaço para as crianças. Os adultos podem entrar e propor

¹⁵ Este conto se encontra no CD de histórias 'A Montanha de Jade e outros contos do mundo', da Oficina Escola de Arte Granada.

atividades lá dentro, mas quando está sendo usada por crianças para brincar, eles apenas observam.

Subindo pelo terreno e passando em frente à casa da Nícia, chega-se ao galpão da escola. É uma construção grande, com pé direito alto e totalmente aberta. O espaço central é livre, e nas paredes há prateleiras com objetos de argila, sucata e demais trabalhos feitos pelas crianças da escola. Há duas mesas compridas com bancos, onde acontecem as oficinas de argila. Têm lugar no galpão também os jogos e brincadeiras que requerem um espaço amplo.

A Escola Granada não tem uma data de fundação definida, foi sendo inaugurada aos poucos. A primeira parte foi construída no início da década de 90, e passou a haver ali oficinas de arte e de histórias para adultos, assim como colônias de férias para crianças do Rio de Janeiro e da região.

Nessa época, Nícia Grillo já havia começado um trabalho aprofundado com o estudo dos contos de tradição oral; com o Grupo Granada de Contadores de Histórias – que será apresentado nas próximas páginas – publicara em 1994 o livro *Histórias da Tradição Sufi*, uma coletânea de contos tradicionais reunidos a partir de antologias de contadores e pesquisadores de histórias da tradição Sufi¹⁶.

¹⁶ O sufismo é uma ciência espiritual e uma escola de sabedoria “cuja origem nunca foram traçadas nem datadas; nem [os próprios sufis] se interessam muito por esse tipo de pesquisa, contentando-se em mostrar a ocorrência de sua maneira de pensar em diferentes regiões e períodos. (...) ...o sufismo, para eles, constitui o ensino secreto dentro de todas as religiões.” Graves, Robert. ‘Introdução’. In.: Shah, Idries. *Os Sufis*. São Paulo: Cultrix, 1977.

Nicia Grillo é arte-educadora com formação e experiência profissional multidisciplinar no Brasil e no exterior. Desde o início de seu percurso, fez parte do movimento de educação através da arte e, desde 1980, vem desenvolvendo o projeto “Aprendendo com Histórias: o processo criativo na arte de contar histórias.” Além do livro já mencionado, participou da seleção, compilação e tradução dos livros *Três Histórias do Destino* e *A Montanha de Jade*, e do CD de histórias ‘A Montanha de Jade e outros contos do mundo’. Até hoje, é pesquisadora e estudiosa de contos da tradição oral do mundo inteiro.

Quando foi morar definitivamente em São Pedro, no ano de 1996, Nicia transformou o espaço numa escola de arte para crianças. Começou funcionando até a idade de alfabetização, e as crianças iam todos os dias, até serem alfabetizadas e entrarem para a escola formal. Ao mesmo tempo, continuava havendo no contraturno oficinas de arte para crianças. Atualmente a Escola Granada funciona apenas no contraturno escolar com oficinas de arte e apoio para crianças com dificuldade no processo de alfabetização. Além disso, ainda há todos os anos a tradicional colônia de férias, da qual participam tanto crianças da cidade como de fora. Acontecem com frequência também os cursos de contos, ministrados por Nicia Grillo.

Pode parecer, a partir dessa breve descrição, que se trata de uma simples escola de arte em uma cidade do interior. E de fato é isso que a Escola Granada é; mas há algumas qualidades peculiares ao trabalho que se desenvolve ali que fazem dela uma escola especial. São essas qualidades, praticamente invisíveis ‘a olho nu’, que me motivam a querer investigar e dar a conhecer a experiência da Escola Granada.

Minha motivação inicial se deu por tratar-se de uma escola na qual desde o meu primeiro contato e até hoje sigo tendo experiências de aprendizagem verdadeiramente significativas – experiências de compreensão, em diversos níveis. Sempre a partir do contato com as histórias de tradição oral, que figuram ali como um material filosófico de aprendizagem sobre a vida. Foi lá que se despertou em mim o interesse pelas histórias, quando vi o que elas podem oferecer à pessoa que delas se aproxima.

Foi lá, nos cursos de contos dos quais participei e nas colônias de férias em que trabalhei, e sobretudo na troca com Nicia Grillo e com as demais pessoas que faziam parte daquele contexto, que percebi a integração possível e real entre cada uma das áreas que até então me interessavam por canais diferentes: o corpo, a literatura e a educação. A Escola Granada é um espaço de integração por excelência – a

aprendizagem ali se dá num processo de integração entre as mais variadas linguagens, pessoas e experiências.

Finalmente, quando a experiência como aprendiz e educadora levou-me a indagar sobre a natureza da aprendizagem, me dei conta de que um caminho profícuo de investigação acerca disso seria olhar atentamente para o que se passa na Escola Granada. A maneira que encontrei de fazer essa observação foi tanto revendo minha própria experiência quanto entrevistando Nicia Grillo e algumas das outras educadoras da Escolinha. O material que apresento a seguir são transcrições dessas entrevistas.

‘Transcrição’ é um termo cunhado pelo poeta Haroldo de Campos e usado no âmbito da metodologia de pesquisa em história chamada História Oral: “A ‘tradução’ do oral para o escrito, assim como uma tradução de idiomas diferentes, não se opera com uma simples transcrição, especialmente quando se trata de um texto subjetivo como a poesia e – no caso da história oral – a narrativa do colaborador.” (MEIHY e HOLANDA, 2007, p. 134). A obra de Meihy e Holanda sobre a História Oral foi a inspiração para trabalharmos desta forma com as entrevistas.

A partir daí busquei fazer uma reflexão sobre o que é que torna este trabalho tão único. De que maneira é um trabalho verdadeiro e muitas vezes invisível; e o que o torna, como me disse Nicia recentemente numa conversa, um trabalho dinâmico-tradicional. Apresentaram-se a mim várias perguntas, desde ‘O que é aprendizagem no contexto Granada?’ e ‘Como se articulam ali arte, educação, saúde, filosofia e conhecimento?’, até ‘Onde começa e onde termina a Escola Granada?’. Perguntas que vão servir para impulsionar a reflexão que busco desenvolver neste capítulo.

Para isto tenho me preparado, capacitando-me com ferramentas e exercitando meu olhar. Para enxergar, à minha maneira, o invisível deste trabalho e ser capaz de falar da melhor forma possível sobre aquilo que vejo.

2.1 A ESCOLA DE ARTE GRANADA PELA VOZ DAS EDUCADORAS

2.1.1 Transcrição da entrevista de Nícia Grillo

A arte-educação pode ser uma linguagem extraordinária, quando usada na hora certa, no lugar e com as pessoas certas. Através das várias experiências criativas com desenho cego, desenho com papel molhado, das técnicas especiais para viver a experimentação, a criatividade, através do brincar com os materiais, é que eu fui entender o processo de familiarização – iniciação – com a arte. Brincar, aprender música primeiro brincando com o som, conhecendo o som, prestando atenção, educando a sua percepção, educando o seu olhar... Como é que você vai ensinar uma criança a pintar e desenhar se ela olha a montanha em frente a sua janela mas não vê? Então se familiarizar é a chave para educar o olhar, educar o ouvido... A arte-educação é uma ecologia do ser; não deveria ser só para artistas, é como educar para ser.

A arte de viver, educar a escuta, o olhar que vê, saber olhar, ver, discernir as luzes, as cores, as nuances, os formatos, o desenho em volta de si mesma. Olhar o universo... Isso produz um bem estar. Produz uma consciência do mundo que nos é familiar e isso produz um bem estar. E a arte só é possível – uma arte harmônica, uma arte que melhora o estado da pessoa – a partir do bem estar. A partir da pessoa estar tranquila, de não passar carga de tensão, angústia, conflitos sem fim... Não é uma descarga. A arte-educação, da maneira como eu vejo, discorda totalmente dessa visão da arte como uma explosão, como uma descarga neurótica, de neuras, de tensões... É uma visão de arte como caminho de desenvolvimento humano integral. Como caminho de harmonização, de desenvolvimento de capacidades... não como uma escapatória. Não como: "não tenho nada melhor pra fazer, então vou fazer isso".

Embora ela também sirva para a pessoa encaminhar seus anseios, suas necessidades, suas perguntas... Ela é muito mais um caminho de pesquisa, de descoberta, de experiência pessoal, orgânica, onde você coloca todas as suas perguntas e vai buscando, vai achando um caminho. Mas um caminho que vem através de olhar, através de escutar. E a maioria das pessoas não tem escuta.

Essa escuta se revela na leitura. Ou melhor, essa falta de escuta. Esse tipo de não escutar é o que se vê na leitura. Porque as crianças não estão aprendendo a ler. Estão com muita dificuldade de aprender a ler, porque o sistema vigente de aprendizagem da leitura é muito diferente do funcionamento do organismo humano. O organismo humano não funciona do jeito que se ensina a ler; esse sistema não obedece a certas regras do funcionamento do organismo humano.

Estou com uma criança agora na Escolinha Granada que desenha parecendo um artista. A maneira como ele segura o lápis, como se concentra no desenho, na pintura, na colagem, no mosaico. No entanto ele não consegue prestar atenção no quadro negro que a professora passa na escola; está com um grande problema na escola porque aquilo não interessa para ele. Ele não consegue ter

interesse. Então ele está desenvolvendo uma coisa que é bancar o maluco para não prestar atenção naquilo. E na Escolinha nós estamos vendo que quando ele está sem tensão, quando não está sendo exigido, aí ele consegue ler. Consegue fazer a síntese que precisa fazer para poder ler. E acha até interessante, e faz rindo, brincando, sem nenhuma tensão.

Então a Escola Granada agora está funcionando como "sala de recurso" – porque a escola não tem sala de recurso, que é uma sala para quem está com dificuldade de aprendizagem. E a rede de ensino praticamente só usa arte para a sala de recurso ou para superdotados. A pobre da criança normal quase não tem essa oportunidade de contato com a arte; tem muita informação e pouca experiência. Quem tem chance com arte é a criança superdotada, a criança com problema de retardo ou com síndromes de problemas neurológicos deste tempo: a hiperatividade, o déficit de atenção, etc. Mesmo aí usam muito pouca arte. Agora, se a arte é boa para você voltar a ter atenção, imagine para a criança "normal". O quanto ajudaria maravilhosamente a criança normal!

Porque a criança normal, ou seja, normalmente considerada "normal", comumente é assim por ter apoio frequente em casa, e isso a torna tranquila e normal. Pois os pais ainda podem dedicar seu tempo e se interessar pela sua aprendizagem, ou então ela tem um "contexto" familiar de interesse real por ela dentro de sua casa. Aí, embora o jeito de ensinar seja profundamente maçante e desinteressante para ela, ainda mais com as "babás eletrônicas" que ela tem em volta, tendo apoio em casa, isso dá a calma necessária para prestar atenção naquilo que a professora está oferecendo e então ela aprende – porque sentindo segurança, aprende com qualquer método. Ela aprende. Mas se a criança não tiver apoio em casa, sem ter um contexto bom de estudo em casa, ou mesmo um canto para estudar, ao menos gente que lê dentro de casa, sem isso fica muito difícil para ela... muito difícil mesmo.

Por exemplo, esse menininho que está com dificuldade na escola, mas é um verdadeiro artista aqui na Escola Granada, mora num quarto e sala com a mãe e o pai. A mãe sai para trabalhar às cinco horas e volta às sete da noite. Trabalha numa confecção, numa fábrica de lingerie em Friburgo. O pai trabalha em mil coisas. Mas ele mora numa casa muito pequena, só tem a sala-cozinha e o quarto, onde o foco principal é uma televisão. Então como é que ele vai estudar, como é que ele vai rabiscar alguma coisa, se só tem a cama dele, a cama dos pais, uma televisão e a cozinha? Ele não tem onde, não tem como, ali ninguém lê, nem tem livros, só tem falas e imagem para ele ver e escutar na televisão. A não ser a televisão e o celular, ele não tem nenhum contato com a paisagem, os sons e o belo céu da serra onde ele vive; ninguém mostra, ninguém conta e diz: escuta o pássaro, a chuva e o vento a sua volta. É como se o mundo real, a natureza, o planeta só existisse através da imagem virtual. Então eu vejo assim, que é muito, muito difícil o caminho da aprendizagem sem arte. É muito árido, muito duro, só letras, quadro negro e papel com lápis preto, é muito pouco. Enquanto isso, a televisão chama para mil imagens, a publicidade é um caminho de arte altamente desenvolvido e sofisticado, que é só o que os meninos prestam atenção, na publicidade. E aí se fabrica consumistas contumazes, radicais... Sabem tudo sobre consumo, onde, como, o quê, tudo. Quero isso, quero aquilo, e por aí vai, não tem fim.

E a escola, empobrecida, não usa o caminho da familiarização, a observação de como e com o quê a criança está familiarizada, suas noções. Tem crianças que entram na alfabetização e a professora não sabe se ele sabe ou não ler alguma coisa. No entanto, o menino já sabe todas as marcas de carro, conhece todos os símbolos de carro... Já sabe ler muita coisa. Já sabe ler o nome de um monte de produtos, todos os produtos que vendem na televisão ele conhece. A televisão já ensinou ele a ler *Hot Wheels*, *Cartoon Network*, *Boomerang*, *Fox Kids*, *Cheetos*, palavras difíceis. Ele sabe ler isso, porque já está familiarizado com isso. E o tipo de ensino que temos em uso não leva em conta esse processo real que já está instalado. Ele não faz um caderno de vocabulário do que ele já sabe. Então ele já sabe ler muita coisa, mas não sabe que sabe. Aí eles chegam na Escolinha dizendo, "eu não sei ler, eu não sei nada, eu não sei ler". O que a gente precisa é pesquisar o que ele já sabe. Porque ele tem muita informação, mas se a própria escola não tem escuta...

...

Quando pequena, fui de um dos primeiros grupos de jardim de infância que teve no Brasil, em São Paulo, no Instituto de Educação Caetano de Campos. Era uma escola modelo, naquele tempo, e queria estabelecer a educação infantil, que ainda não existia; até então só se ia para a escola na hora de aprender a ler. Mas era uma coisa tão triste, tão sem graça... Posso mostrar uma fotografia onde todas as criancinhas estão de braços cruzados, imóveis e sem um sorriso. Classes enormes, cheias de crianças, umas trinta crianças, sem alegria, que seria o mais natural naquela idade... As professoras não eram nenhum bicho assustador, nada disso, eram delicadas. Mas era um ambiente tão estranho, tão pouco familiar, tão pouco acolhedor, a gente entrava mudo e saía calado, as crianças não davam um pio. E eu, me dava sono e eu dormia, invariavelmente. Aquele silêncio na sala de aula... dormia!

Eram três anos de Jardim de Infância. Com quatro, cinco, seis anos, eu preferiria muito mais ficar em casa brincando. E quando eu cheguei na alfabetização – me lembro que você só podia entrar com sete anos – quando entrei já estava no quarto mês e as crianças já estavam lendo. Pelo menos via a professora lendo com as crianças já sabendo ler. E eu que ainda não sabia nada, fui aprendendo a palavra em frases inteiras, e aprendi por um método global. E foi bem mais interessante para mim. Acho que foi por isso que aprendi tão rápido, sem precisar decorar o bê-a-bá.

Aquela foi uma professora muito especial que eu tive a sorte de ter nessa época. Provavelmente hoje eu seria classificada como hiperativa, não sei, pois era muito irrequieta, com sete anos não conseguia ficar parada, sentada quatro horas numa carteira. Então ficava andando, ia na janela e voltava, olhava cada trabalho em cada carteira... E ela não me mandava sentar. Sentava num lugar e outro e volta e meia olhava a janela para ver a vida lá fora, a chuva, o céu... Me lembro que ficava me balançando na cadeira. Precisava me movimentar. No final do ano ela disse, "Minha aluna que aprendeu a ler se balançando na carteira e olhando na janela". E me deu um abraço. Foi muito bom.

Mais tarde, no Ginásio, nas aulas de arte, aprendi um tipo de desenho que era muito importante de se aprender, hoje vejo assim; mas não como foi ensinado, da maneira como foi. Era o desenho decorativo. É esse desenho que tem na arte oriental, nas vinhetas e molduras.

São aqueles desenhos florais e geométricos, mandalas, estrelas, octógonos, todos simétricos. Mas a gente não tinha sido preparado antes com nenhum tipo de experiência com desenho. Não se desenhava livremente antes, não se fazia exercícios para familiarizar o aluno com os materiais. Então era tudo cópia, só se copiava; passava aquilo com carbono e depois coloria. Ficava tudo muito mecânico. As alunas reclamavam, sentiam dificuldade e falta de interesse em conhecer as possibilidades que poderiam descobrir.

Então ficava estabelecido, "Ah, não tenho jeito para isso". Isso tudo é muito limitador na educação. "Não tenho jeito para música", "não tenho jeito para escrever", "não tenho jeito para cantar", "não tenho jeito para desenhar", então as pessoas se condenam a algumas sequelas e aí ficam sequeladas... Por quê? Por exemplo, toda criança canta, pula, brinca, desenha, por que de repente ela vai ficar bloqueada? Porque ela não teve uma oferta de um caminho de aprendizagem naquela linguagem – mímica, expressão corporal, modelagem em argila, desenho ou a linguagem que fosse – aquilo não foi desenvolvido nela.

Então eu sinto que o grande caminho de educação é a arte. É um dos caminhos, vamos dizer, mais completos de se integrar o interior e o exterior, o conhecimento de fora com o conhecimento de dentro. Porque a arte expressa o seu interior, a sua experiência interior, o seu conhecimento interior. E se você se separa completamente do conhecimento de si mesmo... Bem, a arte produz a intimidade com a essência criativa dentro de si.

É uma coisa que os sábios dizem muito, que a ciência foi para um campo de conhecimento onde o experimento fica apartado da experiência. O experimento está aqui e eu estou lá. Eu não tenho nada a ver com o experimento. O experimento é uma coisa totalmente objetiva e eu sou subjetiva. Então, a separação do subjetivo e do objetivo é altamente, vamos dizer, deformante. Essa separação faz uma arte desalmada e faz uma ciência desumana.

Quando na verdade tudo pode ser profundamente humano se estiver ligado com seu interior, com seu processo de conhecimento interno. Mas isso foi deletado da educação, ficou relegado para a religião, e nem a religião faz isso. A religião ensina rezas e cantos e os livros revelados, mas também não tem um trabalho interior. O trabalho interior acaba existindo mais na área terapêutica. Assim mesmo, somente algumas escolas da psicologia, como a hipnose de Erickson e a Gestalt oferecem um caminho interior.

A base do conhecimento é o bem estar, é a saúde interior. Então eu acredito que a arte-educação é preventiva do desequilíbrio emocional e mental, ela é uma profilaxia da saúde mental. É o caminho do equilíbrio, da harmonia. Basicamente isso. Agora, o que me levou para a arte-educação foi a falta que senti disso na minha própria educação. É como se alguma parte em mim precisasse ser mais bem educada.

Na Escolinha de Arte do Brasil, descobri que existia um caminho, não só de dança como de artes cênicas, de pintura, desenho, modelagem... Que maravilha que eram essas aulas! Aí eu fui lá atrás, peguei a criança em mim e fui para a escola de novo... O que senti foi um momento de grande felicidade. Então vi como a arte podia produzir grande felicidade, bem estar mesmo, sem ser nenhum "artista", nenhum Portinari, nenhuma Pavlova, e no entanto sentir uma enorme felicidade em poder dançar, desenhar, cantar... Pintar... De uma forma espontânea, sem tensão, sem competição, sem pressão.

Poder fazer isso era maravilhoso. Então eu vi que devia isso pra mim mesma e, por que não, para as crianças. E foi aí que passei a desenvolver esse trabalho... Mais adiante descobri que a arte tinha tomado um desvio, um desvio escalafobético. Ela dizia, "por que não?". Achava-se capaz de dizer tudo, não se via como algo que tem um compromisso com a harmonia. Porque o universo está em harmonia. Tudo no Cosmos está em harmonia. Então a arte tem que aprender dessa harmonia do universo. O céu, o céu está todo em harmonia, o sol nasce todos os dias, na mesma hora, os planetas todos estão no seu lugar, fazendo seu trabalho, as estrelas também, só o homem acha que pode inventar a roda de novo.

A arte está separada, a educação artística se separou da literatura, da palavra. Música é música, artes plásticas é artes plásticas, teatro é teatro, folclore é folclore, está tudo separado, tudo fragmentado. E eu comecei a ver a coisa integrada, o movimento iniciado na Escolinha de Arte do Brasil ensina a arte integrada.

O que fui descobrindo na Escolinha de Arte do Brasil foi essa possibilidade de integrar as artes; que literatura é arte, poesia é arte, folclore é arte, desenho é arte, figurino é arte, construção do espaço de trabalho para contar uma história também é arte... Então fui buscando as histórias, as histórias foram dando temas para eu desenvolver a integração das artes.

Aí então era um trabalho mais completo ainda, porque as histórias são um conhecimento, uma sabedoria. Então além de se expressar artisticamente você tinha também a expressão de uma sabedoria, estava se familiarizando também com aquela sabedoria, porque as pessoas muitas vezes não entendem uma história na primeira nem na segunda leitura. Você vai se familiarizando com ela à medida que vai trabalhando e entendendo os muitos níveis que uma história tem.

A história tradicional, mesmo a mais simples, tem muitos níveis. A história do patinho feio tem muitos níveis. Tem um nível que é totalmente espiritual, um nível que é totalmente psicológico, um nível que é totalmente infantil e simplesmente mostra que cada um é um e tem o seu lugar, e tem um lugar onde vai se sentir bem... É um caminho. As histórias tradicionais são estratégicas, dão mapas, desenhos estratégicos para a solução de problemas humanos.

Então foi assim que adotei a forma de trabalhar arte sempre com temas, que eram histórias tradicionais do mundo inteiro, histórias filosóficas, como diz J.C. Carrière no Cêrcle des Menteurs.

Na minha infância convivi com uma grande contadora de histórias que era minha avó. Era do sertão de Quixadá, no Ceará, conhecia todas as histórias de seu tempo, as mesmas que escutou e reuniu em seus livros Câmara Cascudo, e outras muitas. Tinha uma cultura muito grande de tudo o que

era contado, cantado e escrito em prosa-e-verso em seu tempo. Enfim, tudo o que ela tivesse acesso naquele tempo de 1800, século anti-passado. A gente passava quatro meses de férias com ela no sítio, férias de julho e de dezembro, e ela sempre nos contava histórias, lendas, romances e parábolas, todas as noites. Toda noite tinha história. Muitas vezes a gente pedia para repetir, três a quatro vezes: "Conta outra vez..."

Depois da minha avó, que foi um bálsamo na minha infância, quando comecei a ter contato com as histórias montadas pela Disney, me desinteressei completamente. Eram trabalhos geniais do ponto de vista das artes plásticas e da animação no cinema, mas do ponto de vista da história em si era evidente que faltava alguma coisa ali. Faziam uma representação das histórias muito piegas e sentimentalóide, os bichinhos falando, piscando com o olhinho virado... Era uma idealização e uma redução de contos milenares. Distante da vida real e do que os contos tradicionais representavam com suas metáforas clássicas e instrumentais.

Tanto é que a história da Cinderela, por exemplo, da maneira como foi contada na versão da Disney, produz uma conhecida síndrome na psicologia, a síndrome da Cinderela, um autoengano, levando as jovens a achar que não precisam crescer nem se aprimorar, tudo se resolve encontrando um príncipe encantado, não é necessário amadurecer, enfim, realizar nenhum trabalho sobre si mesma. Ela desenvolve o que se conhece em terapia como "pensamento mágico". Você não precisa fazer um esforço real, você simplesmente pensa e as coisas acontecem. E não é bem assim que a vida funciona... Então uma história contada daquela maneira produz uma distorção e deixa muitos pontos completamente em branco na pessoa. As jovens ficam sem saber solucionar os problemas mais simples e ficam extremamente literais... Incapazes de escutar uma metáfora sobre os vários caminhos do crescimento humano (ritos de passagem).

A inteligência emocional ficou infantil e a pessoa se ofende com qualquer coisa, fica com muito pouca capacidade de compreensão. A escola desenvolveu a inteligência intelectual, mas não a inteligência emocional, e nem a inteligência corporal, que ajudam as outras no seu equilíbrio... Funcionam juntas e ajudam uma a desenvolver a outra. Porque o saber viver é uma inteligência emocional, como falar com os outros é uma inteligência emocional. Saber como chegar num lugar, como sair... Saber se colocar numa classe, saber qual é o meu lugar. Isso é sabedoria emocional. É sabedoria de vida.

Mas voltando à Cinderela, da maneira como é contada pela Disney, a história não desenvolve essa inteligência emocional. Quando na verdade as histórias tradicionais são recursos "extraordinários" para o desenvolvimento da inteligência emocional. E até mesmo da inteligência espiritual. Que também é considerada uma quarta inteligência, existe um artigo muito interessante sobre isso. Porque tem um fator ausente que é o equilíbrio, a harmonia. É esse o conhecimento que se desenvolve numa escola de sabedoria. É o fator harmonia, o fator equilíbrio, que nunca foi citado nem levado em conta na educação em geral.

Quando uma classe está em desarmonia, é preciso perguntar por quê. Qual é o fator ausente nessa classe? E embora a cultura vigente, a televisão, esteja atrapalhando, existe um campo onde você

pode entrar, onde você pode fornecer aquilo que ninguém fornece. Que a televisão não pode fornecer... Se a própria criança é competitiva, se só escuta os adultos falarem sobre sobrevivência e contas a pagar, não pensa e não tem tempo para o seu desenvolvimento interno: o bem estar, o equilíbrio, ao contrário do estresse, do corre-corre diário.

É aí que se pode entrar com um recurso, e a escola pode ser terapêutica, a escola passa a ser uma fonte de recursos interiores para a pessoa. Outro dia estava assistindo a um documentário sobre o Isaac Stern na China¹⁷. Aquele grande violinista estava visitando o conservatório de música da China. Então eles mostravam os menininhos tocando violino e piano, as meninas e os meninos com 8, 9, 10 anos... Eles só tocam peças difíceis. E o Isaac Stern achava graça eles serem tão competitivos, cada um querendo tocar uma peça mais difícil. São como malabaristas do piano e do violino. Todos eles, o que for mais difícil eles querem tocar. Desde pequeninhos.

O que está acontecendo na China? É terrivelmente competitiva! Porque como tem muita gente, e só alguns vão ser selecionados, então tem um critério absurdo, muito rígido. E ele foi lá para desmanchar isso. Não interessa só a técnica, é preciso botar o coração, é preciso sentir, cantar junto. Aí ele mostrava, assim... A menina tocava e ele dizia: "Agora você vai cantar o que acabou de tocar." Tirava o violino dela, dizendo: "Canta, canta". E ela cantava. "Tá. Agora você vai cantar e tocar ao mesmo tempo. Você vai tocar junto, escutando a sua voz e a voz do instrumento." Aí melhorava muito, o pessoal aplaudia, toda a escola de música aprendia junto com o Isaac Stern. Estava faltando alma, tocar com o coração... Dizia ele: "Agora senti o seu coração". Esse filme é importante para você mostrar os ensinamentos de um mestre de música. Ele é um mestre. Gente do céu, que transformação, será que eles conseguiram abolir a mais antiga sabedoria que existia na China?

Então é isso... eu acho que a integração das artes produz sabedoria. As histórias produzem sabedoria. São fontes de sabedoria. E para tanto é preciso se familiarizar. Não importa entender ou não entender de primeira. Temos que ir para o processo, introduzir o processo de familiarização dentro do ensinamento. Tem que haver esse processo. A primeira coisa a fazer é o processo de familiarização, é a chave do trabalho com as histórias. Por quê? Porque aí é que as pessoas percebem todas as dificuldades que têm na leitura. Então, na verdade, no curso de contos começamos trabalhando com 'leituração'. Letramento, aprender a ler uma coisa, um texto, porque eu descobri que as pessoas liam mas não liam o texto, não entendiam.

O primeiro estudo de texto que fizemos foi num grupo de contadores de histórias em Madri, quando montávamos 'A Montanha de Jade', história recolhida do folclore da Ásia Central por Amina Shah. Nesse grupo tinha um rapaz e uma moça, namoradinhos desde dezessete anos. Estavam no último ano da faculdade, que cursaram juntos. Ele tinha que segurar a mãozinha dela e andar quatro passos com uma música. Eu falava: "Era uma vez um príncipe e uma princesa que se casaram em grande esplendor." E eles davam quatro passinhos, dançavam uma dança do dia do casamento, e aí em seguida a noiva era raptada.

¹⁷ 'De Mao a Mozart: Isaac Stern na China', filme de 1981 dirigido por Murray Lerner.

E esses quatro passos, eles brigavam o tempo todo! Eles brigavam e eu dizia, "O que que está acontecendo com vocês, o que está bloqueando vocês?" *"Es que, es que él no me lleva! Es que no me lleva!"* Ela dizia. E ele dizia: *"Es que no te dejas!"*

"Es que no me llevas!", "Es que no te dejas! No te dejas llevar." Que é um dos problemas principais do homem e da mulher! Em duas frases eles sintetizavam, talvez, o problema fundamental do homem e da mulher. E eu trabalhava com terapia nesse tempo, então eu achava muito engraçado isso. A gente então parava e começava a estudar a origem do significado de um príncipe ou de uma princesa, ou de uma união entre um homem e uma mulher... Começava a fazer uma chuva de ideias sobre os atributos, até chegar a um consenso, uma palavra chave, para que eles pudessem dar quatro passos sem brigar.

Então, começamos a trabalhar com as histórias primeiro com apresentações, assim... Como uma escola de arte que se inspira nas histórias, criando o jeito de construir vários tipos de cenários, até chegar ao espaço para contar a história. Começamos de fora para dentro. Depois construíamos os personagens em termos de roupa, de máscara, objetos, o que fosse... e depois íamos para o movimento, fazendo círculos no chão, trabalhando em rodizio todos os personagens, até que se definia quem ia fazer o quê.

Mas aí deu para ver que tinha coisas que eles não tinham a menor noção, como: o que podia ser um rei, ou uma rainha, ou mesmo uma jovem... Não sabiam quais eram as características originais dos personagens, desde o mais simples pescador ou lenhador até um herói ou uma criança, enfim, nunca tinham refletido, nunca tinham filosofado. E sem filosofia, a coisa ficava muito externa. E aí eu vi que as histórias eram um grande manual de filosofia. Para refletir, para filosofar, para descobrir o sentido das coisas... Aí nós começamos a sentar e estudar, e pesquisar o que era cada ponto, até começar a entender o que podia ser um rei, o que era uma criança, o que era um velho, o que era um soldado... A gente foi descobrindo, assim, uma fonte, uma verdadeira fonte de conhecimento. Através das histórias.

Daí começou um grupo de estudo e de trabalho, realmente; ao invés de ir logo montando uma cena para as histórias, começamos a fazer antes sempre um estudo do texto, restaurando as ideias originais, universais e depois vendo o particular, específico de cada história. Foi a partir de trabalhar cada vez mais o texto que vi que cada um compreendia a história de um jeito diferente, cada um compreendia a mesma palavra com uma vivência diferente. Aí foi quando vimos que cada vez mais a pessoa tinha que ter alguma noção de si mesma, para então poder ler e compreender uma história sem projeções e reações de todo tipo.

Então primeiro fomos para o lado semântico de cada palavra, depois partimos pra o lado da experiência que cada pessoa tinha em relação àquela palavra. Até que chegamos no relato significativo, que é o que vai fazer a pessoa mudar seu paradigma. Porque ela tem muitas experiências que não usa, que estão guardadas num reservatório de recursos que a pessoa não usa. Ela não usa os recursos que tem, e muitas vezes não é capaz de sentir sua própria experiência na metáfora, por exemplo, "Me senti como se estivesse no céu!"

Então hoje em dia a gente vai para vários lados; podemos entrar com a arte, se for um grupo que já tem uma linguagem artística desenvolvida... Vemos qual é a linguagem preferencial daquele grupo e

trabalhamos com o que for, seja artes plásticas, dança, música... Já fiz trabalhos só com músicos. Eles pesquisavam os temas de cada personagem, o tema de cada momento, o tema de cada capítulo e transformavam em temas musicais...

Quando parei de trabalhar com arte-terapia em 90, foi aí que começou o Grupo Granada de Contadores de Histórias, no Rio.

Como antes trabalhava com um tipo de terapia autobiográfica, onde a pessoa escrevia um livro de vida, passando sua vida a limpo, pude ver que quando se tem a oportunidade de passar a vida a limpo a pessoa melhorava em muitos pontos seu equilíbrio e quase sempre retomava o seu processo criativo. Então fiquei muito interessada nisso e continuei nesse trabalho por muitos anos. Embora seja meio penoso trabalhar com terapia... Meu trabalho era feito sempre com a esperança de assistir a retomada do processo criativo de uma pessoa. E aí pude conhecer muito sobre a essência criativa dentro de cada um. Conheci o processo criativo da criança, e pude ver muitas vezes como e onde ele tinha sido bloqueado, pois minha visão de terapia era que o restabelecimento do processo criativo era a cura.

Quer dizer, a retomada do processo evolutivo, ou de crescimento, vem do processo criativo. Quando você estabelece a possibilidade de continuar desenvolvendo sua criatividade, aí você está no processo evolutivo... Aí você começa a crescer, a caminhar, no sentido evolutivo. Era o tempo do *Growth Movement* em várias partes do mundo, e foi um benefício para os buscadores que fizeram parte dele.

Uma vez num congresso de terapias holísticas tradicionais, participei de uma discussão sobre o que era a cura. Um grupo dizia que era a retomada do processo evolutivo. E havia uns educadores que estavam no congresso que diziam, por sua vez, que era a retomada do processo de aprendizagem. Eu preferia, como era arte-educadora, que fosse a retomada do processo criativo. Mas na verdade a retomada do processo de aprendizagem, a retomada do processo criativo ou do processo evolutivo, são três nomes para a mesma coisa.

Porque afinal, o que é que bloqueia a aprendizagem? Hoje eu trabalho com bloqueio de aprendizagem. Por quê? Porque sinto que fui preparada para isso. Porque poucos se interessam por arte integrada, a não ser nos casos de dificuldade de aprendizagem, ou de crianças com déficit de atenção ou mesmo superdotados. Não existe um foco, uma atenção sobre o processo criativo da criança 'normal'.

O foco do trabalho da Escola Granada hoje é ajudar a criança com dificuldade de aprender a ler pelos métodos formais. E isso exige uma preparação desde os três anos para que ela aprenda a escutar, para que ela aprenda a ver o que está em volta dela. No princípio, nosso projeto era simplesmente proporcionar uma educação infantil onde as crianças gostassem de ir para a escola. A Escolinha funcionava para crianças de três a seis anos. Consegui fazer um núcleo de trabalho onde a criança gostava e contava os minutos para ir para a Escola Granada.

A Escolinha começou em 97, a pedido de mães de São Pedro que estavam aflitas por não terem onde colocar seus filhos, e buscavam algum lugar com atividades interessantes, então vieram nos pedir em nosso ateliê de artes integradas para criar um núcleo de trabalho de arte com crianças. E foi assim que eu começamos, duas vezes por semana, depois três, e logo as crianças queriam vir todo dia. Então passou a ser todos os dias, e sábado e domingo às vezes vinham para ver se não estava acontecendo nada lá. Uma vez apareceu um aluninho num sábado com a mãe e ela disse: "Ele me fez vir aqui para verificar se realmente estava tudo fechado, pois não acreditou que hoje era descanso".

Nessa época íamos até a alfabetização, usando um método bem diferente do que a escola formal usava, um método em que a própria criança ia fazendo sua cartilha, com palavras e frases que ela mesma escolhia. E víamos que ele já vinha sabendo muitas palavras, simplesmente íamos organizando com arte – desenho, pintura, modelagem – o que ele já sabia. Portanto, havia um lado vanguarda e outro lado bastante tradicional nesse trabalho. Por exemplo, usávamos caligrafia de letra bastão, pois a caligrafia considerávamos como mais um tipo de desenho, que trabalhava a mão da criança como se fosse uma escola de belas artes. Eles faziam linhas fracas e fortes primeiro, páginas e páginas de fraco e forte, para a criança simplesmente aprender a segurar um lápis sem furar o papel. Usávamos todas as técnicas de uma escola de arte para a criança desenvolver a coordenação fina. Era como uma familiarização com uma ferramenta.

Na Escolinha de arte eles aprendiam a fazer o fundo do que iam desenhar... Era claro, era noite, era dia? Era dia claro ou escuro? Era uma noite negra ou estrelada? Aprendiam a olhar antes de desenhar, o céu, o tempo, as cores que existiam em volta deles, aprendiam a se inspirar. É possível ensinar as crianças a se inspirar em alguma coisa. Em revistas, paisagens, atlas... Havia uma pequena biblioteca com livros de arte que podiam consultar. Olhar a paisagem desde a janela, as folhas, as árvores, os formatos das montanhas... E simplesmente olhando a natureza em volta, aprendiam a ver, educando o olhar, olhando em volta de si. Depois aprendiam a escutar, contando quantos sons diferentes podiam escutar ao mesmo tempo. E eles conseguiam escutar muitos sons, apurando o ouvido e desenvolvendo a percepção auditiva. E depois ficavam em silêncio, trabalhando, tranquilos.

Pode ser muito interessante trabalhar histórias com crianças na escola. No começo existe muito interesse, depois o interesse vai diminuindo. Crianças de oito, nove anos vão preferir heróis, jogos, *games*, outro tipo de coisa. Começam a gostar de histórias de terror, histórias de medo, histórias com adrenalina... Portanto é muito bom poder começar com a criança a partir dos três anos. Porque aí sim ela escuta bem as histórias, naturalmente. Ela gosta que repita uma e outra vez a mesma história. Ela corrige qualquer alteração, é como se ela estivesse processando uma fórmula, um remédio, um recurso.

Às vezes nos perguntam como escolhemos as histórias. Escolhemos pela necessidade do momento, a partir da seleção de um repertório que já foi estudado. E aí vemos qual é o tema principal para aquele momento. Às vezes temos um tema que está sendo trabalhado, mas sempre podemos sair do tema para ir ao encontro de uma necessidade específica, do problema pontual daquele momento, para apurar ou fazer um diagnóstico do que está acontecendo naquela hora. Então podemos, como num centro de metáforas, criar histórias-diagnósticos, histórias-dilema e histórias para solucionar problemas. É uma via, um percurso de desenvolvimento. Uma via desenvolvimentista, para usar um

nome bem da moda. Onde a criança vai fazer um progresso em termos de compreensão, em termos filosóficos. Porque é normal a criança precisar ter algum recurso para refletir.

O escritor e roteirista Jean-Claude Carrière trata as histórias como contos filosóficos. Em um texto do escritor sufi Idries Shah, no livro *Os Sufis*, ele fala sobre o experimentar, sobre a ciência e a experiência. E é desse jeito que nós trabalhamos na Escola Granada: facilitando a experiência para a criança, para ela possa aprender através da experiência, não só externa como interna.

As crianças precisam ter a capacidade de imaginar e brincar sozinhas, tranquilas consigo mesmas. Estão se devendo essa experiência. A criança não é de ficar olhando só a televisão. Ela é obrigada a fazer isso porque as famílias não têm um recurso para ela. A criança se inspira um pouquinho na televisão e depois já está brincando, se ela tem um canto para brincar. Então, isso tudo é falta de olhar. Não tem olhar para isso. Olhar para o que uma criança precisa, é preciso escutar o que uma criança precisa dizer e contar. A tradição oral favorece a expressão oral antes da escrita. É preciso saber contar antes de ler e escrever. Consideramos isso a chave do nosso trabalho.

2.1.2 Transcrição da entrevista de Daniella D'Andrea

Bom, eu hoje aqui na Escolinha me vejo como uma arte-educadora e contadora de histórias que é orientada pela Nícia. Nos trabalhos que eu exerço fora daqui sempre tenho uma orientação e uma supervisão da Nícia, em relação às coisas que eu faço com arte integrada, que envolve as histórias, teatro e dança. Então me vejo nessa função.

Sou professora das crianças, dos alunos, em situações eventuais. Nesse primeiro semestre agora eu dava aula uma vez por semana de expressão corporal para uma turminha aqui de crianças de seis até dez anos, e sou mãe de dois alunos da Escolinha. Da Ana Maria, que tem oito anos e do Antônio, que tem cinco. Em termos de formação, sou formada em Licenciatura em Teatro pela Uni-Rio, sou formada em dança pela Angel Vianna... e formada em Histórias pela Escola Granada.

Sou professora do Estado de educação artística nas duas escolas aqui da região, São Pedro da Serra e Lumiar, onde atualmente trabalho na disciplina de projeto, que é uma lacuna que a escola pública tem para o professor propor um projeto extracurricular, ou para a escola propor um projeto interessante. Então pra mim isso é uma posição bem privilegiada, porque aí eu estou podendo realmente colocar coisas que dentro da atividade dos alunos, normalmente um professor não tem chance de colocar. Aqui nessa escola de São Pedro tem duas professoras de educação artística, uma trabalha mais com artes visuais, a outra trabalha com teatro.

O professor de projeto pode ser um professor formado em qualquer coisa. Você pode propor um jeito diferente de abordar qualquer assunto que queira. Então o que a gente está fazendo é uma oficina

de rádio e de criação. No início, a ideia que eu quis propor para a escola era realmente uma oficina de rádio, realizar o projeto de rádio aberta, como a gente fez na Escolinha, dentro da escola. Mas aos poucos eu fui vendo... a minha grande intenção com essa história da rádio era na verdade de uma forma muito prazerosa pra eles – porque a música, o computador, essa coisa de você gravar é uma coisa que eles curtem muito – minha intenção era conseguir proporcionar situações em que eles pudessem se expressar de alguma forma e refletir um pouco sobre a realidade deles. Então eu fui vendo que para fazer isso de uma maneira que não ficasse superficial, era muito importante fazer uma oficina de criação. Em que eu usasse outros recursos de arte, mas que eles pudessem refletir sobre os temas que quisessem falar, ou expressar, ou que eu visse que fosse significativo pra eles, com arte integrada. E a partir daí, o que surgisse eu puxaria para rádio. Então agora eu estou mexendo um pouco nesse formato. Deixando a rádio mais devagar, apesar de que toda semana a gente faz na hora do recreio uma rádio na escola, onde toca músicas, onde entram algumas coisinhas que já foram gravadas, mas priorizando a oficina de criação pra eles poderem se sensibilizar mais.

O primeiro curso que eu fiz com a Nícia foi em 94. Na época eu dava aula de teatro para adolescentes, e eu estava vindo de um processo... na época eu trabalhava como atriz, já tinha um registro profissional de atriz, trabalhei com um diretor na época que tinha nome e tal, que era o Luiz Fernando Lobo, só que eu fiquei muito cansada do que eu via em termos de teatro. Eu sentia que queria alguma coisa do teatro mas que eu não estava encontrando muito nas pessoas com quem eu trabalhava, e sentia que eu mesma tinha muitas travas internas em relação à minha criatividade, a uma espontaneidade que no teatro você precisa. E aí um dia parou na minha mão um livro que ensinava crianças a contarem histórias e eu achei muito legal, era o *Gramática da Fantasia* do Gianni Rodari. E eu achei muito interessante a maneira como ele trabalhava, achei que ele trabalhava favorecendo muito uma espontaneidade da criança. Um dia eu comentei isso com a minha irmã e ela falou, "Olha, amanhã vai começar um curso de contadores de história que eu acho que você ia gostar".

Ao mesmo tempo eu sentia que em relação à minha profissão eu precisava reciclar alguma coisa muito profundamente, eu estava sentindo um vácuo enorme em termos de uma busca. E aí, no dia seguinte eu fui lá pro Fórum, era um curso que a Nícia deu no Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ. Eu fiz o primeiro módulo do curso e gostei muito. Logo em seguida, um tempo depois, ela ofereceu o segundo módulo... E o terceiro módulo foi aqui na Escolinha. O primeiro era um módulo de estudo de história, o segundo módulo era de estudo de narração e o terceiro era um estudo de apresentação.

Nessa época, a Nícia ainda não morava aqui, ela vinha muito pra cá, ficava no verão bastante tempo aqui com o pai dela, mas o que existia aqui eram cursos ocasionais para contadores de história. Então na época teve curso de boneco com a Cristiana, curso de painel com o Odonel... E aí, quando eu fiz esse terceiro módulo, eu falei com a Nícia que tinha muita vontade de entrar para o Grupo Granada de Contadores de Histórias e comecei a frequentar o Grupo Granada. As reuniões eram no Rio. A gente se reunia semanalmente, estudando uma história. No início das sessões a gente sempre fazia um trabalho de Chi Kun... E aí a gente preparava histórias pra apresentar. No grupo, eram várias pessoas que se integravam. Voltados para apresentação de história éramos cinco: eu, a Suzi, o Renato, a Cristiana e a Clarissa. Nessa época, porque houve uma época em que o grupo era bem grande. E tinha

uma coisa que era como se fosse uma formatura, cada um recebia uma história que tinha que estudar e apresentar.

Mas na verdade era integrado, tinha pessoas que faziam parte do grupo com esse foco na apresentação, que era o nosso caso, mas tinha uns que estavam lá porque queriam conhecer mais as histórias. Tinha professores, psicólogos, biólogos... Gente ligada a meio ambiente, como a Andrea que a partir dali criou todo um trabalho, esse trabalho que ela faz no Curso d'Água com histórias... Era multidisciplinar. As pessoas na verdade se reuniam interessadas em como elas podiam utilizar as histórias nos seus diversos setores, no seu trabalho. O grande interesse era estudar as histórias e a partir dali cada um as utilizava para a sua área. A Nícia orientava esse grupo uma vez por semana.

Esse grupo mais voltado para apresentação, a gente foi criando histórias como repertório. Fizemos 'Habib filho de Habib'... foi a história que a gente mais contou. Viajamos, fomos pra muitos lugares, pra Minas Gerais, contamos no Palácio de Cultura... E aí uma vez por ano a gente sempre vinha aqui também nas colônias de férias.

A Nícia começou a fazer colônia de férias, isso ela já me falou algumas vezes, desde que ela começou a vir pra São Pedro. Nessa época, assim, em torno de 95, 96, se não me engano, acho que foi quando a construção desse prédio aqui ficou pronta, terminada mesmo, aí as coisas ficaram mais... a Nícia começou a fazer um calendário de cursos formal, em janeiro e julho sempre tinha colônia de férias, era sempre em janeiro e no meio do ano. E a gente sempre vinha nas colônias de férias pra trabalhar com as crianças... Mas a Nícia fala que as colônias já existiam antes dessa época.

Logo assim que eu pedi pra entrar no Grupo Granada, a Nícia me deu uma série de histórias pra eu escolher uma, estudar e montar sozinha. Era o que ela fazia nessa época, para cada pessoa que ia entrar no grupo. Eu escolhi 'A Donzela que era mais Sábia que o Czar'. E fiquei uma semana aqui trabalhando com a Nícia individualmente. Foi uma experiência muito boa pra mim. Foi muito marcante, esse momento de trabalhar sozinha, porque a gente fez todo o processo de estudo da história e a gente conversava muito, a Nícia trazia muito material, era uma coisa muito intensa. Eu me lembro que foi uma coisa, assim, que eu me senti enlevada. Foi uma semana que eu lembro que pra mim foi muito boa. Eu era muito nova na época, devia ter uns vinte e um anos.

Foi quando eu percebi a abertura que a história tem. Porque o que eu acho muito legal desse trabalho de estudo é que ele realmente te nutre muito interiormente. Então eu lembro que esse primeiro momento, assim, de descobrir como o estudo reordena noções em você, pra mim foi muito importante.

Foi como se eu estivesse num maná. Porque eu tinha uma fome muito... Não era nem fome, porque a palavra fome parece que você tá ali querendo sugar, comer alguma coisa, e não era isso. Era como se eu tivesse de repente... Como se uma janela tivesse aberto e você tivesse enxergado uma coisa... Tivesse descoberto que realmente existe um número maior que cem!

Até então você achava que só ia até ali. E você vê que tem um número maior que cem, que na verdade o seu mundo interior é muito vasto. É muito bom, principalmente quando você trabalha com

arte, quando você descobre um recurso que te auxilia a entrar em contato com isso. Porque a insatisfação que eu sentia com teatro era muito essa. Assim, porque eu estudava história do teatro, Shakespeare e as tragédias gregas, e o teatro parecia que tinha um significado profundo naquelas épocas. Tanto para quem fazia quanto para quem assistia. E aí eu ficava pensando, "Eu queria fazer um teatro que fosse assim". Que tivesse essa utilidade. Que fosse profundo. Não porque tem que ser profundo, mas que ele fosse um meio de contato com alguma coisa... Necessária. E eu achava, "É, vai ver que foi só naquela época, no mundo de hoje isso não é mais possível".

E aí quando eu encontrei as histórias vi que esse era o material pra isso. Porque isso era uma ideia que eu tinha, eu achava que não iriam nascer mais dramaturgos como aqueles. "Não vão existir mais essas peças, esse mundo de hoje em dia é outro". E quando eu vi as histórias, vi que na verdade esse era o material com o qual podia se fazer isso. Eu fiquei muito feliz de poder encontrar com as histórias.

Então eu vejo que a minha formação com a Nícia e com a Escola Granada, ela vem se dando através do tempo. Porque à medida que você vai trabalhando coisas dentro de você, até certas histórias que você já estudou, ou certos trabalhos que eu já fiz aqui há tanto tempo atrás, eles vão ganhando mais significado.

Um termo de referência que a Nícia fala e usa muito com a gente dentro do trabalho com as histórias é que o contador de histórias tem que ter uma noção sobre ele mesmo. Que o contador de histórias também transmite noções. Mas ele não pode transmitir noções sobre as coisas se ele não tem uma noção sobre ele. E isso é uma coisa que vai se dando através do tempo... Você não nasce com noções. Você vai despertando as suas noções e melhorando elas, se Deus quiser. Então eu vejo que em função disso, como isso é um termo chave dentro desse trabalho com as histórias, muitas coisas que às vezes a gente trabalhou há dez anos atrás, de repente batem. Às vezes certas coisas que a Nícia falava, quantas vezes eu senti isso, que agora eu estou entendendo melhor certas coisas, certos exercícios, certas histórias. Certas coisas que a gente trabalhou aqui. Então eu vejo que à medida que as noções da gente vão melhorando, a maneira de trabalhar com a história realmente vai melhorando.

Para mim, quando a gente fala de 'noção' a gente está falando de você prestar mais atenção aos seus pensamentos, aos seus sentimentos... À sua maneira de funcionar, sua intenção, no seu foco. A essas pequenas coisas que na verdade são o que te orienta ao longo da vida. Você pode passar por elas sem prestar atenção... E elas vão te orientar mesmo que você não preste atenção a elas, claro. Apesar de você! Ou você ao longo da vida vai aprendendo a prestar mais atenção a elas e a ajudar para que elas funcionem de um jeito mais harmônico. E as histórias são um espelho disso, porque falam sobre isso. As histórias da tradição oral, as histórias que funcionam como contos filosóficos, que são as histórias às quais a Escolinha se dedica. Elas falam sobre isso. Os personagens das histórias sempre, ao longo da história, vão melhorando em uma noção. Ou, por conta da falta dessa noção, eles também recebem o que vem quando não se tem uma noção sobre determinadas coisas.

Então eu acho que esse é o grande presente desse trabalho. Porque na verdade você só pode exercer ele se você fizer ele com você mesmo. E por isso eu vejo que essa formação, da Escolinha, ao

longo do tempo – mesmo que não necessariamente eu esteja fazendo um curso ou alguma coisa assim – ela continua funcionando dentro de mim. Ela funciona autonomamente, porque as histórias funcionam assim. Porque o material com o qual a gente lida é assim.

Em termos práticos, eu sempre participei das reciclagens aqui na Escolinha, que aconteciam todo verão, e volta e meia a Nícia também convidava algumas pessoas pra dar cursos que a gente podia fazer, então também foram reciclagens. A gente tem, em termos de formação de contadores de histórias na Escolinha, os três módulos de curso que eu falei.

Todo trabalho com arte, com arte integrada... Eu acho que esse também é um ponto chave da formação da Escolinha. Além das histórias, a integração das artes. Isso eu acho muito legal, que o foco não é você se especializar num tipo de arte, mas usar a arte para despertar seus diferentes canais de percepção de maneira integrada. Então na verdade você vai sensibilizar os seus canais de percepção, o que é muito bom, porque quando você vai contar uma história, é muito bom sentir que pode usar vários recursos de acordo com a necessidade que tem ali naquele momento... Às vezes você tem que chamar a atenção pela audição, às vezes tem que chamar a atenção com o seu corpo, às vezes tem que chamar a atenção com alguma coisa visual, para que as pessoas prestem atenção na história. Então esse ponto do trabalho da Escolinha pra mim também foi um ponto muito importante, da gente trabalhar com a arte de uma forma integrada. Porque isso vai dando, assim, uma riqueza... Parece que realmente te ajuda muito a ampliar em termos de processo criativo. Você vai ficando mais solto, menos apegado, em termos da forma... É outra coisa. Então realmente a gente sempre teve aqui isso de trabalhar de forma integrada com desenho, com barro, com corpo, com teatro. Isso pra mim foi muito legal de vivenciar aqui.

E outro ponto que me enriqueceu muito foi a partir do momento em que a Escolinha foi começando a abrir turmas, oficinas pra crianças. Esse é outro ponto, o trabalho realizado para crianças aqui dentro da Escolinha. Quem levou esse trabalho, no início, foram a Marina e a Mariana, a Nícia foi orientando o trabalho delas. Foram elas que começaram a exercer isso aqui. Nessa época eu morava no Rio e vinha pra cá nas colônias de férias. E aí eventualmente eu vinha durante o ano e via o que estava sendo feito... Mas em termos de trabalho eu vinha mais nas colônias de férias. E a partir desse momento então a Nícia foi orientando muito a gente, e no meu caso quando eu tinha contato com ela, no sentido de observar como a criança funcionava.

Isso foi muito bom porque era mais um ponto de vista importante para o trabalho com as histórias. A gente ficou mais atento a isso, ao funcionamento da criança. A prestar atenção não só em termos de repertório, quando você vai trabalhar com as crianças e tudo, mas em como você pode trabalhar focando na espontaneidade da criança. E que você tem que ter essa espontaneidade dentro de você também se quer fazer contato com ela. Então isso pra mim também foi muito, muito bom. Porque hoje, trabalhando nas escolas, eu vejo que isso é uma coisa, assim, muito preciosa.

Até para poder introduzir as histórias nas escolas. Esse foco em observar como as crianças funcionam, e qual é a porta que você consegue abrir pra poder fazer contato com elas. E isso foi uma

coisa que a gente foi falando mais aqui, e observando mais, à medida que foi tendo essas turmas para crianças, voltada mesmo para crianças.

Foi aí que a Escolinha começou a ter educação infantil. Nessa época abriu uma turma e se fez durante dois anos um trabalho de alfabetização. Aí depois de um tempo não se tinha mais exatamente uma turma de educação infantil, mas você tinha oficina de criação para as crianças, que vinham aqui, ou que vinham direto da escola municipal.

Eu vim morar aqui pela primeira vez em 2001. Fiquei de 2001 até 2004 e voltei pra Niterói. Nesse tempo eu trabalhei na Escolinha, e trabalhava também no Girassol, junto com a Mariana. Eu vim para trabalhar com a Mariana, que me chamou pra trabalhar junto com ela no Girassol. Aí foi um outro ponto, quando a gente trabalhou utilizando as histórias dentro do contexto do Girassol... O Instituto Girassol é uma entidade que se dedica à prevenção e à recuperação de crianças e adolescentes que estão ou em situações de risco ou de dependência química. E aí a gente realizava as oficinas de prevenção para situações de risco nas escolas de Nova Friburgo, numa escola aqui de São Pedro e também no próprio Instituto Girassol, onde a gente atendia adolescentes que aí sim tinham um envolvimento maior com as drogas.

E a Nícia orientava muito o trabalho da gente, porque a gente trabalhava muito com histórias e arte. Toda a metodologia do trabalho era histórias e arte. E aí foi um outro aprendizado também, muito denso. Nessa época eu ainda não era professora concursada, como sou hoje. Já tinha trabalhado em escolas, ou eventualmente fazendo apresentações e realizando oficinas pra professores, mas sempre uma coisa de dois dias. A gente no Grupo Granada chegou a dar uma oficina de dois meses em escolas da rede municipal... Mas nessa época do Girassol a gente trabalhou nas escolas de maneira mais intensa, íamos toda semana, ou de quinze em quinze dias... Na escola que a gente ficou mais tempo, que foi a Canadá, acho que chegamos a ficar quase um ano direto trabalhando. Ou melhor, uns oito meses, por aí. E foi muito, muito legal de ver porque algumas turmas tinham uma receptividade maior, outras turmas tinham uma receptividade menor, mas era muito bom de ver que no momento em que a história era contada, você sempre tinha uma coisa... uma atenção, uma qualidade de atenção muito legal.

Então a gente trabalhou em vários lugares, e às vezes eram lugares difíceis de você entrar. A gente trabalhou muito no CRIAN, que é um lugar onde ficam os meninos que estão passando por processo judicial, tem medida judicial e ficam lá internados. Então às vezes são ambientes inóspitos pra você entrar. No Grupo Granada a gente já tinha trabalhado na FEBEM, no centro de triagem, que era lá no Estácio. As meninas que eram encontradas na rua iam para lá ficar alguns dias lá até que o juiz soubesse para onde elas iriam. Mas na verdade o que acontecia era que elas ficavam lá... Aquilo virou um abrigo, na verdade, elas ficavam morando ali. Devido a essa dificuldade da justiça e às vezes até a não ter para onde levar as meninas. Quando eu entrei no Grupo Granada, o pessoal já ia na FEBEM. Eu entrei mais ou menos no meio do projeto. E a Nícia falava, "Vocês vão contar história ali porque se vocês conseguirem contar história ali vocês vão contar história em qualquer lugar". E realmente!

Agora, era fascinante ver que tudo é questão de você ficar atento para perceber por onde é que você pode abrir uma porta. Porque existe uma porta. Da primeira vez que eu fui lá, eu fiquei com muito frio na barriga, porque era realmente... Era muito triste. O lugar era triste. Parecia realmente que você estava entrando num presídio. As meninas olhavam pra você, assim, com uma cara de 'O que é? O que é que você veio fazer aqui? É mais um? Que veio fazer algum sermão, ou uma coisa assim?'. Então realmente parecia, assim, 'Daniel na cova dos leões', quando você entrava. Mas a gente chegou a brincar com essas meninas de 'Mamãezinha posso ir!'. A gente brincou de boneca de lata, que é uma música de roda, de criança. E é impressionante, porque quem diria que essas meninas que te olhavam com essa cara adoravam, adoravam brincar de 'Mamãezinha posso ir!'

Agora, era sempre instável, porque às vezes tinha um dia que você fazia isso e no outro dia você tinha que voltar pra trás e recuperar de novo alguma coisa, porque a gente ficava uma semana sem ver elas. E em uma semana acontecia de tudo ali. Então era sempre um trabalho de muita paciência e de muita positividade, para você a cada vez saber qual porta abrir. Por onde entrar. A porta não ficava aberta de um dia para o outro... Mas elas sabiam, com certeza elas sabiam que tinha uma coisa boa que podia acontecer ali. Então realmente você tinha sempre, a cada vez que você chegava, que descobrir 'por onde é que a gente abre a porta hoje'.

Acho que foi o meu primeiro aprendizado de ver, assim, que... Que a essência criativa fica muito bem protegida. Ela está ali. Mesmo em situações absolutamente inóspitas, ela tá ali. Para mim é muito legal estar falando isso pra você agora porque a gente esquece disso. Hoje eu vejo, sendo professora, depois de ter passado por tantas coisas e sendo professora de uma escola pública... O professor tem essa coisa da repetição, ele vai lá, tem o horário dele, toda semana vai encontrar os mesmos alunos, tem aquela matéria para dar, tem que fazer a chamada, tem conselho de classe, aquela coisa toda... E os alunos, uma coisa é os alunos te receberem quando você está vindo de fora, você é uma novidade que não faz parte daquele funcionamento. Outra coisa é quando você é uma pessoa que faz parte daquele funcionamento, 'Eu sou uma professora como todos os outros que vocês têm'. Então, não só os alunos projetam em você um pouco... Mesmo que você trabalhe com uma coisa diferente do contexto de matemática, ciências e geografia, eles projetam em você, 'Ah, você é uma professora, eu vou me comportar com uma professora'.

Eles te encaixam no condicionamento do que é a relação professor-aluno. E você, professora, também, se não for muito, muito atenta, daqui a pouco você está observando os alunos como, 'Ah, eles são assim. Eles funcionam assim. Aquela turma é assim'. Então é um exercício, porque quando a gente trabalha com arte, a chave é justamente a criatividade, a essência criativa. Então a porta é sempre a gente saber que a essência criativa está lá. Você tem que descobrir como vai acessá-la, mas ela tá lá, ela existe, e existe em qualquer pessoa. Então hoje, sendo professora de uma escola pública, pra mim é sempre muito importante lembrar isso. Eu vejo que é necessário.

Para mim por exemplo agora está sendo muito legal poder trabalhar junto com a Walda, que também é uma professora aqui da Escolinha que agora está trabalhando comigo em dupla nessa disciplina de projeto. Porque quando você tá trabalhando com outra pessoa, junto, primeiro os alunos na mesma hora já acham que tem uma coisa diferente. Era um professor agora são duas professoras,

estão trabalhando juntas. Então você tem mais condição de dar uma atenção diferenciada. E eles têm mais condição, assim, de poder sair daquele padrão, e aí você relembra mais, você tem uma situação mais propícia pra acessar esse canal, que é o canal da criatividade.

Aqui na Escolinha chegou a ter turmas de educação infantil que funcionavam todos os dias, que a Marina levava. Eu vinha uma vez por semana, porque eu trabalhava no Girassol. Vejo que o que a Nícia sempre priorizou, quando essas turmas com as crianças começaram, foi esse trabalho de você observar a criança, observar como ela funciona... Isso também, aos poucos, é claro, teve uma continuidade, e aí foi se criando um jeito de funcionar em relação às crianças que vinham. E uma das coisas que a Nícia sempre falou com a gente, que nos últimos tempos ela vem falando cada vez mais, e cada vez mais incentivando a gente a fazer isso, foi essa coisa de você observar o que é orgânico na criança. Você realmente trabalhar a partir de uma observação que você tem dela, e respeitar o tempo dela, o ritmo e o interesse dela. Então eu vejo que, primeiro, as crianças gostam muito de vir aqui porque elas têm esse funcionamento, mais orgânico. Elas sabem, por exemplo, que podem chegar e já entrar aqui na sala de brincar e começar a brincar. Elas vão ter um tempo bom pra isso.

E isso não existe nas escolas. Não existe, a escola não está organizada pra isso. E mesmo não tendo condições numa escola de fazer como a gente faz aqui, ou como se tem condições de fazer aqui... Sempre existe uma forma de você observar o que é orgânico naquele dia. Ou deixar a criança à vontade pra ela mostrar qual é o interesse – na verdade, a criança ou o adulto, porque na verdade eu trabalho até com terceiro ano do ensino médio – mas, assim, deixar eles à vontade pra você ir seguindo o que que é o interesse deles. Quais são os temas que são interessantes, qual é a atividade que é interessante pra eles fazerem... Isso é sempre surpreendente. Em termos do que você observa no comportamento do aluno. Como eles podem se comportar de formas diferentes. Principalmente os alunos que são taxados, assim, o bagunceiro, o desinteressado, o que tem dificuldade de aprendizagem, o que tem sequela... Quando você foca nessa coisa do interesse, de observar o interesse que ele tem e trabalhar a partir daquilo, sempre é surpreendente. E eu, eu estou vendo isso nesse próprio trabalho de projeto, como eu agora estou focando mais na coisa da oficina de criação, eu vejo que para eles está sendo muito bom, que tá dando pra ver mais, realmente, os focos de interesse. E aí eu acho que é legal, porque... Eu não sinto por exemplo que eu estou abandonando o trabalho da rádio, mas que até mesmo um trabalho focado como o da rádio, você pode trabalhar com ele integrado com outras coisas. Porque se você faz isso você dá mais chance para o aluno que tem dificuldades, que precisa se expressar de alguma forma, mas que precisa de um trabalho para isso acontecer.

Então essa perspectiva de você sempre trabalhar de maneira integrada, mesmo que escolha trabalhar com uma técnica específica, vou trabalhar com isso, vou trabalhar com computador, vou trabalhar com a rádio, ou com o teatro, mas de usar as outras artes, ou usar outras manifestações de arte pra auxiliar nisso, eu acho que é muito bom, que realmente você dá mais chance ao aluno, abre o interesse, estimula mais o interesse dele.

No trabalho de histórias com as crianças, acho que tem uma coisa que a gente precisa observar muito, realmente, que são as fases. Essa coisa das fases, das idades, é muito determinante para a maneira como eles estão se relacionando com as histórias. A Ana Maria, minha filha, sempre gostou

muito de histórias e sempre prestou muita atenção. Ela está numa fase agora, com oito anos, no segundo ano da escola, que está descobrindo a escola mais intensa. A escola com matérias, ela já tem aula de história, de geografia...

E isso faz uma diferença, eu vejo que ela está tendo, assim, uma exigência muito grande em termos de matéria, conteúdo e tal. Às vezes até exagerada. Então isso causa um certo cansaço nela. Ela chega em casa e quer descansar mais. Ela está estudando de manhã... Então é um momento que ela precisa descansar bastante. E a gente está descobrindo de que maneira manter aceso... Não deixar que isso faça com que ela abandone, assim, o mundo criativo dela. Quando ela tá em casa, ela consegue manter muito viva uma coisa de brincar, brincar sozinha, brincar com a fantasia dela. Então ela chega em casa e, depois de descansar, ela pega uma mochila e enche de coisa, vai para o jardim e começa a brincar que está numa excursão, fazendo uma viagem, coisas assim. Então isso pra mim é um bom sinal. Agora, antigamente ela pedia mais, sempre na hora de dormir ela pedia uma história, ela estava com o ouvido mais atento. Ela ainda tem interesse nas histórias, eu vejo que ela tem. Mas o ouvido dela tá cansado. Porque acho que a mente dela tá um pouco cansada em função dessa situação escolar.

Então o ponto para a gente é muito como preservar esse momento dela. Agora, ela sempre foi uma criança... Eu acho que as histórias e a arte fizeram dela, o convívio dela com isso, por conta dos pais serem contadores de história, arte-educadores e tal, fez dela uma criança extremamente inteligente. Ela é uma criança que tem memória, tem uma memória fantástica. Ela aprendeu a ler e escrever praticamente sozinha. Quando ela entrou na alfabetização já sabia ler e escrever. E sempre gostou muito de contar histórias, sempre gostou muito de fazer teatro. Sempre teve muito viva essa coisa de querer vivenciar uma fantasia, uma coisa criativa e tal. Acho que isso é muito em função do que ela recebeu aqui na Escolinha, e das coisas que a gente aprendeu aqui na Escolinha e aplicou com ela.

Ela tem as dificuldades dela, em outras áreas. Em desenho... a Ana é uma criança assim, que precisa muito que você inspire ela pra fazer um trabalho, quando é uma coisa manual. Ela tem as áreas dela, até mesmo dentro da escola de arte, que ela tem algumas travas, dificuldades e tal. Mas eu vejo que em termos do mundo interior dela, as histórias ajudam muito. Em termos de concentração, ela tem uma capacidade de concentração enorme. Então eu vejo que isso realmente é fruto de um convívio e de um recurso a que graças a Deus ela teve acesso.

Na verdade, acompanhando as crianças dentro desse processo de educação através da história, através de histórias e arte, eu pude acompanhar mais intensamente agora dessa segunda vez que eu morei aqui. No ano que eu voltei para São Pedro, em 2009, a gente fez uma pequena turminha de oficina de criação, que eu fui levando, depois a Walda chegou e pegou a turminha. E foi bom de acompanhar, de ver como as crianças funcionavam. Eram crianças que tinham uma necessidade muito grande de brincar, e uma necessidade muito grande que a gente auxiliasse elas a brincar, era uma turma que tinha muitas meninas, e meninas, assim, muito cheias de ordens e de coisas e tal. Essa primeira turma que eu peguei. Elas precisavam muito da nossa ajuda para conseguirem brincar bem juntas, sem serem tão autoritárias, sem serem sempre as que queriam mandar.

E eu vejo que tem histórias que realmente funcionam para as crianças de um jeito muito libertador. Tem histórias que realmente quando elas vivenciam, e vivenciam várias vezes, provocam alguma coisa assim, muito... Não sei se eu estou usando o nome com propriedade, mas é quase catártica. Eu me lembro uma vez que, com essa turma, uma das primeiras histórias que eu contei pra eles foi 'A menina que era irmã de sete dives'¹⁸. E a gente fez um teatro vivo com essa história.

O teatro vivo, isso também foi uma coisa que eu aprendi aqui na Escolinha. Eu gosto muito do teatro vivo da maneira como a Nícia ensina a gente a fazer aqui¹⁹. É um teatro que a gente faz com as crianças, mas na verdade é uma vivência que a gente faz da história junto com eles. Não existe a preocupação de você estar sendo observado por alguém. Na verdade não tem ninguém observando o teatro. A gente está vivenciando a história... Pode até ter alguém observando, mas não existe uma preocupação de estar em cena. A gente na verdade faz uma vivência da história. E o adulto que está ali, ele está auxiliando a criança a vivenciar, então ele entra também junto, vivendo esse jogo dramático junto com eles. Em teatro eu cheguei a estudar isso como jogo dramático. Mas acho 'teatro vivo' muito melhor, porque é muito mais propício para a linguagem da criança, e literalmente é um teatro vivo, você vai viver ele. Você não vai ser ator ou atriz, você vai viver, vai brincar de viver aquilo. E quando a gente trabalhou com 'A menina que era irmã de sete dives', a gente levou quarenta minutos fazendo o teatro vivo, e assim que nós terminamos eles pediram pra fazer tudo de novo!

Porque eles estavam adorando fazer aquilo, e porque tinha uma cena de perseguição, em que a menina que era irmã de sete dives estava fugindo dos dives, galopando num cavalo junto com o príncipe que tinha vindo resgatá-la para que ela conhecesse um outro mundo, diferente daquele em que os dives tinham criado ela. A cena de perseguição era fantástica, eles adoravam essa cena, porque a gente subia em cavalos, em cabos de vassoura, e os dives vinham atrás, e a gente tinha que lançar as sementes, eles adoravam poder fazer aquilo. Tinha várias cenas na história que para crianças daquela idade, cinco, seis anos, são muito gostosas de fazer, fugas, esconderijos, e a coisa dos recursos mágicos que você lança e faz com que os dives se afastem... Ondas gigantes, florestas que sobem... Isso para eles é um negócio, assim, fascinante! E você fazer aquilo como uma grande brincadeira, estamos brincando juntos... É fascinante de ver. E a outra parte da história que eles adoravam era o final.

Eles gostavam muito porque no final eu fazia o casamento da Fátima com o príncipe. E eles adoravam as palavras do casamento. As noções... É isso... Eu acho que todos nós temos uma grande fome de noções desde a mais tenra infância. Só que essas noções têm que vir com criatividade – quando elas vêm com criatividade, vêm de uma maneira muito melhor de ouvir. Então eu percebi que eles adoravam as palavras do casamento – isso foi uma coisa que eu aprendi aqui na Escolinha, ouvindo a Nícia falar da importância da gente fazer isso, nas representações – então, “Você aceita esse

¹⁸ “Os dives são seres muito interessantes, encontrados em vários países do Oriente. São seres encantados, não possuem tamanho ou forma definidos. Podem apresentar-se sob os mais diferentes disfarces: como homens e mulheres, ou como seres enormes e monstruosos, imensos como gigantes, com dentes compridos e pontudos, olhos muito grandes e ferozes e garras ao invés de pés e mãos.” In: Grillo, Nícia. *Três Histórias do Destino*. (org.) Ed. Dervish: Rio de Janeiro, 1998.

¹⁹ Ao final desta entrevista, apresentamos algumas imagens das crianças fazendo um teatro vivo na Escola Granada.

homem, na alegria e na tristeza, na pobreza e na riqueza, na saúde e na doença, você aceita?" "Aceito". Você via que era uma noção ali que estava entrando neles e que eles achavam muito bonito de ouvir. Então as histórias têm isso, também, elas povoam você de beleza, essas noções vêm com beleza. É muito diferente de daqui a dez anos eu ouvir um sermão, ou daqui a quinze anos, sei lá, de que eu tenho que ser companheira do meu marido, porque afinal de contas o casamento é um compromisso...

Aqui eles estavam vivendo na pele do personagem... Vivendo! Eu me lembro de coisas que eu vivenciei no meu jardim de infância, tenho algumas imagens, fragmentadas, assim. Mas essas imagens, quando são vividas com intensidade, eu tenho certeza que são coisas que, no dia em que você entender o que é um compromisso, talvez algumas imagens dessas venham pra você em forma de *insight*, ou em forma do que for. Porque aquilo desde a infância foi sendo semeado em você. Então eu acho muito bom isso, de você criar noções, propiciar noções com criatividade. Através de uma brincadeira. Isso é uma coisa que a Nícia fala muito, também é outra chave da formação: restaurar ideias. Isso é uma restauração de ideias que está vindo através de uma brincadeira, como as músicas de roda, como todas essas coisas. E que a Nícia sempre fala pra gente ouvir e prestar atenção.

E outro ponto chave do trabalho da Nícia, por isso todo curso ela abre com isso, é aquela coisa da generalização, distorção e seleção. Porque se você não se dá ao trabalho de observar como isso funciona dentro de você, como é que você vai restaurar uma ideia? Ou propiciar situações que restaurem ideias? Então eu acho precioso. Porque realmente são coisas... Quando você vai trabalhar com professores, são entraves com os quais você se bate. E nas escolas também, nas escolas os alunos são enxergados cheios de seleções, distorções e generalizações. E eu, como professora, mesmo eu, que tive essa formação, tenho que me lembrar disso. É um trabalho que continua sempre. Não é, 'eu tenho tudo'. Não, eu não tenho tudo, porque eu tenho que ficar sempre fazendo isso dentro de mim.

Eu vivi nesses últimos anos em torno de muitas questões pessoais, dessa situação do Antônio, que é o meu filho, que tem necessidades especiais, então eu estou nesse momento da minha vida muito focada, minha grande prioridade é a minha família. E então isso muda tudo, porque quando o foco é esse todas as outras coisas passam a vir depois. Então todos os espaços para reciclagem, interior e exterior, ficam... Você tem que correr mais atrás pra manter eles vivos de alguma forma. Então eu nesse momento estou precisando muito relembrar de coisas.

O Antônio vai começar a frequentar a Escolinha agora, a turminha dele começa essa semana. Vai começar quinta-feira, vai vir uma vez por semana para um trabalho de uma hora e meia. São duas turmas que vão começar, ele vem nas duas.

Agora, é maravilhoso porque a metodologia que eu encontrei para trabalhar com o meu filho fala exatamente do que a gente trabalhou aqui. A metodologia que a gente foi descobrindo para poder interagir com o Antônio, que é uma criança autista, é um programa que se chama Sunrise... E o que ele fala é justamente que você tem que entrar no mundo da criança pra trazer ela para o seu mundo. Você não tem que partir do pressuposto de que tem que trazer ela para o seu mundo agora e já. Todo o trabalho que eles desenvolveram é de você entrar no mundo dela pra trazê-la para o seu mundo.

Então o trabalho começa com você fazendo o que a criança está fazendo, exatamente, fazer um espelho do que ela está fazendo, e à medida que ela vai fazendo contato visual com você, você vai mostrando, vai ancorando nela que ela está fazendo esse contato, e aí nesses momentos, só nesses momentos que ela faz contato visual com você é que você procura inserir alguma coisa, ou uma brincadeira, ou uma atividade que você acha que ela tem que fazer, uma coisa que você traz. Mas se ela abrir a porta.

Então eu acho muito legal, assim, porque pra mim o Antônio é um exercício de Escola Granada. É *mesmo*. Eu vejo que quando consigo trabalhar com ele, eu aplico tudo o que a gente foi aprendendo aqui. É muito legal nesse sentido. E eu vejo que funciona. A primeira vez que eu fiz o que o Antônio estava fazendo, ele estava mordendo a mão – aí eu mordi a mão. Aí ele parou, olhou pra mim, assim, achando interessantíssimo! Aí eu tirei a mão, porque ele também tirou. Aí ele pegou a minha mão e botou assim, na minha boca pra eu morder de novo... E ele acha engraçadíssimo. E ele melhorou *muito*.

A gente começou a fazer esse trabalho com ele, ele tinha três anos. Hoje ele tem cinco. Mas o contato visual dele melhorou muito. E ele é uma criança super amorosa, super afetiva... Está agora começando a desenvolver a fala. Mas um dia desses eu entrei no quarto pra trabalhar com ele, pra brincar com ele, e eu vi que eu só conseguia ter uma interação com ele se eu relaxasse... Se eu aplicasse as coisas que a gente vem fazendo aqui, se eu relaxasse, se não ficasse com expectativas de fazer alguma coisa com ele. Primeiro só ficar junto com ele, sem querer fazer nada, relaxada. E a partir do interesse dele, observando o interesse dele, ir fazendo alguma coisa. E nesse dia ele falou seis palavras. Pedacos de palavras, porque o Antônio agora está nessa fase, de uma pré-fala – ele consegue falar pedacos, sílabas de palavras. E aí nesse dia, eu brincando com ele, ele conseguiu falar 'bo', de bola, pé, falou 'ro', de roda... Mas teve um relaxamento que eu tive que ter, e uma ausência de expectativa.

Eu tinha uma expectativa muito grande, assim, vamos curar o Antônio, o Antônio vai ser assim ou vai ser assado... Mas eu hoje vejo que realmente... Quem cura quem, né? O Antônio é... Ele é uma oportunidade.

Registro fotográfico de um teatro vivo ²⁰:

²⁰ Teatro vivo da história 'Os sete príncipes e o gigante sem coração', realizado em 2011 na Escola Granada. Fotos de L.C. Varela.

2.1.3 Transcrição da entrevista de Walda Leão

Meu nome é Walda.

A minha formação é em Artes Cênicas, tenho especialização em arte-educação e com histórias. Tenho toda uma trajetória em cima dessa minha profissionalização, desse meu estudo. Comecei com a Gislayne Mattos o trabalho com histórias, em Belo Horizonte. A minha monografia no curso de especialização com ela foi em performance, o gesto na performance do contador de histórias. Eu foquei bem a questão do gestual. A linguagem desses gestos, como eles comunicam e ajudam o contador de histórias, quando ele tem consciência dos gestos que usa.

Então, todo o meu trabalho se iniciou assim. Terminei a minha faculdade de Artes Cênicas na UFMG e fui fazer uma especialização em histórias, em contação de histórias. Aí me encantei profundamente com esse universo das histórias... Da possibilidade que a história traz pro artista... Pelo menos da bagagem que eu trazia, como atriz, que é a história contar tudo, você não ter, não precisar de nada, não precisar de elemento nenhum, nada. A história é a viagem.

No próprio curso que eu estava fazendo com a Gislayne, se falava muito do trabalho que os contadores faziam aqui, o Grupo Granada de Contadores de Histórias. O trabalho que desenvolviam... O livro *Histórias da Tradição Sufi*... Essas coisas já foram fazendo parte, foram entrando na minha formação e despertando o meu interesse de vir conhecer essa escola.

No princípio a gente teve aula também com a Regina Machado, e isso foi abrindo mais, despertando mais esse meu interesse de conhecer as histórias. Então, durante o curso se falava desse trabalho aqui. A Gislayne falava muito do trabalho da Nícia Grillo. Só que a Nícia não foi dar aula lá para a gente, a gente não teve essa experiência com a Nícia. Então eu sempre ficava assim, "Ah, um dia eu vou conhecer o trabalho que a Escolinha desenvolve". Eu sabia que era uma Escolinha que trabalhava com histórias, e a arte educação também era a partir das histórias.

Quando eu vim pra cá eu já vim com o interesse de saber mais sobre isso, de me aprofundar mais... Mas eu não sabia que precisaria tocar *tanto* na minha própria história. Antes de qualquer coisa.

Parecia que... Saber das histórias, conhecer as histórias, conhecer técnicas, formas de contar, a função do conto, nisso tudo eu já estava bem treinada. Na importância das histórias nos dias de hoje, pra formação de crianças... Só que eu não sabia que eu teria que contar a minha própria história primeiro. Fazer uma viagem... Embora a gente fizesse isso no curso com a Gis, mas não tinha tanta profundidade como eu vivi aqui.

A gente conta a nossa história, contando uma história. Sem contar que é a nossa história. Então a sua história fica de uma certa forma preservada, a sua história pessoal fica preservada, mas você conta uma história que é universal, que está em todo mundo, que pode despertar também. Desperta. Desperta suas próprias questões, e você vai se trabalhando. Eu descobri isso aqui, que a história pode te ajudar a desenvolver, a se aprimorar... Foi um grande trabalho para mim.

Então a primeira coisa que eu fiz aqui foi aprender a contar a minha própria história. A vontade às vezes de sair e contar histórias por aí, de apresentar, de já mostrar serviço, de mostrar que eu já sabia, assim, 'me dá repertório, quero mais história, quero mais história', foi freada. 'Espera aí'. Naturalmente freada. A própria circunstância da cidade não propicia que você seja tão voraz.

Aí foi onde eu fui fazer esse recolhimento. A história que me motivou a vir pra São Pedro da Serra foi a história da 'Árvore Florida'. Eu vim pra cá para fazer esse estudo com histórias, mas também para me restaurar. E definir rotas... Compreender um pouco mais, ver o que que estava acontecendo com a minha própria vida, me conhecer um pouco.

Aí a Nícia começou a me apresentar outras histórias, e eu comecei a trabalhar durante um ano a história 'A Lenda de Tam'. Outras histórias foram surgindo, mas 'A Lenda de Tam' era minha história guia, assim, que eu fui trabalhar internamente.

Eu estou há dois anos aqui, e durante esses dois anos todas as histórias que eu peguei pra estudar foram histórias que tinham a ver com alguma questão que eu estava trabalhando comigo. Particularmente. A história 'O Gigante sem Coração'... E aí, uma vez trabalhada, vivendo o processo dela, eu ia contar, passava a contar para as crianças. Já desidentificada da história. Passava por todo o processo de identificação, até conseguir desidentificar e contar a história mesmo. Porque quando você conta desidentificada da história você tem mais jogo com o público. Tem mais segurança para adaptar a história, sacar o foco da história.

Tem um processo de cura aí, né? Passar pelo que o personagem vive, depois ver o personagem distanciado de você. Isso... Isso é uma outra história!

Então nesse sentido, aqui nessa escola o educador é assistido, orientado, é trabalhado. Existe uma atenção sobre as dificuldades dele, sobre os anseios, ele não está desamparado emocionalmente. E para lidar com as crianças, você tem que estar... Tem que ter um trabalho, um trato emocional que a gente vive aqui. Um equilíbrio emocional. A criança exige isso. Pelo menos para mim, ela exige que eu esteja bem, emocionalmente. Leve emocionalmente, aberta, disponível... Vivaz, encantada... Sabe? Maravilhada com o mundo, com as coisas, com a frutinha que cai, e aí se faz uma história com isso... Com o filhote de frutinha na árvore que não pode tirar antes de amadurecer, com a flor que a primavera traz...

O professor aqui, a fonte onde ele vai buscar a inspiração dele tem que ser fonte mesmo, é uma nascente... É água pura, cristalina, que está sempre encantando e sempre nutrindo. Não pode ser uma coisa assim que eu já estou acostumada a ver, acostumada, mecânica... A criança te tira da mecanicidade, eu acho. Porque você vai com uma coisa programada, bonitinha, certinha, e a criança te mostra uma outra coisa, outra possibilidade, e se você tiver jogo de cintura vai descobrir que o que ela traz e propõe pode ser muito mais gostoso de viver do que uma aula super bem planejada. Embora seja preciso ter essa carta na manga. Carta na manga é isso, né? Uma carta na manga não é o que a criança traz. O que a criança traz é o plano de aula. A carta na manga é se ela não traz. É o seu plano. E pra isso você tem que estar destravada, tem que estar bem.

E você tem que estar com a sua criança acordada. Então uma das coisas que eu pude viver aqui é validar sentimentos, emoções... Trabalhar, cuidar disso. Porque se eu cuido desse lado meu, quando eu me sinto triste, quando eu estou triste, o que é que acontece com o meu corpo, como eu fico, como eu lido com as pessoas... Se eu compreendo isso vou ver uma criança triste e vou poder acolher aquela tristeza dela, amparar e encaminhar aquilo.

Então a gente tem uma orientação emocional. Coisa que nas escolas em geral não tem. O professor, quando está emocionalmente abalado, estressado, eles mandam para um psicólogo. Quer dizer, o que você tem que ser lá é uma máquina produtora de informações. Produzir, produzir, produzir informações.

E aqui a gente produz emoção de qualidade. A criança vem e o que a gente ampara na criança é a emoção dela. Literalmente. Por isso as histórias que se contam são as histórias que elas às vezes precisam ouvir, porque estão precisando perder o medo de alguma coisa... Ou ela está com raiva, ela precisa de alguma história de luta, de guerra, disso, daquilo, e sair brincando pra extravasar esse sentimento. Precisa de contato físico.

Da primeira vez que a criança vem a gente faz um trabalho de observação, passamos um bom tempo observando a criança... Não só na primeira vez, nas primeiras. Fazemos uma observação. Como ela se apossa, experimenta, se familiariza com o espaço. "O que é que esse espaço tem pra mim?". Como ela vai explorar esse espaço, esse território dela. Às vezes o que ela se identifica de primeira é com um quintal, uma sala de brincar, às vezes é uma casinha... então nesse primeiro momento a gente deixa a

criança explorar livremente. E observa enquanto ela explora. Observa como cada criança vai explorar. Uma vai para os bichinhos, outra vai para o jogo de montar, outra já senta na mesa e vai desenhar... Nessa observação é que a gente vê o que é que está chamando a atenção da criança ali, naquele momento.

Como as crianças brincam entre elas, uma que brinca muito sozinha, mesmo com aquele barulho ela consegue se concentrar e brincar sozinha, fazer um espaço, se proteger. Se proteger num espaço, onde ficam ela e uma amiguinha... E os outros que invadem... Então essas coisas todas a gente vai observando na criança, e vai vendo, o que é que eu posso trabalhar com esse, esse aqui o que pode trabalhar?

E a gente deixa ver até onde fica caótico, no início. Quando eles chegam é caótico, eles querem tudo de uma vez... Depois eles vão encontrando uma forma, vão fazendo os grupinhos de brincadeira deles. Depois fica caótico de novo. Nesse momento que começa a ficar bagunça, um querendo fazer o trabalho do outro, aí a gente para a atividade e propõe uma coisa. Porque nessa hora já acabou o estado inicial, eles já estão querendo uma outra coisa, eles indiretamente estão pedindo uma orientação. Eles já estão dizendo, "Faça alguma coisa com a gente, que agora a gente tá perdido".

Aí a gente vai e propõe uma coisa *legal, uma ideia genial, que a gente trouxe, que eles vão gostar muito...* aí, pronto. Pode ser uma história, uma argila, pode ser... Dependendo do tempo, pode ser um desenho, um passeio, uma brincadeira ao ar livre... Um teatro... a gente vai sentir do que eles estão precisando. Às vezes eles chegam tão agitados, tão agitados, e já vão para o brinquedo de forma agressiva, que a gente sabe, "Não, é argila, eles estão precisando extravasar esse sentimento. Bater na argila". Mas antes a gente conta uma história.

Porque a história é sempre inspiradora. Ela vai *inspirar* o desenho, vai *inspirar* o trabalho com argila... É como se a história fosse uma ideia, assim, como se a gente desse pra eles uma ideia, por onde começar o trabalho. Daí eles deslancham outras coisas. Quer dizer, a gente não tem uma coisa assim, "Tem que desenhar só o que você lembra da história". Às vezes ele vai para uma outra questão, vê outra coisa, coloca outros elementos além do que a história tinha. Então é isso, o trabalho se constrói junto com a criança. Sempre junto com a criança. A criança às vezes dá o mote, pra onde a gente vai. Então a gente tem que estar realmente aberto pra perceber isso, e saber o mote, assim, saber para onde direcionar. O que elas trazem, a emoção que elas trazem do dia. Às vezes é uma emoção genial, que não dá para um trabalho de sala fechada. Às vezes elas estão assim, super vibrantes e a gente vê que é um trabalho de teatro, que elas vão fazer um trabalho de teatro lindo.

Quando eu cheguei aqui eu não pensava na ideia de trabalhar com crianças. Pensava só em aprender a contar histórias. Mas eu vi que as crianças poderiam ser o meu retorno, meu feedback. Eu já tinha trabalhado com crianças, mas sempre assim, apresentar e ir embora. Eu não tinha um contato tão direto como tenho agora, tão continuado. E também não tinha essa percepção que eu desenvolvi aqui. Era mais uma coisa de contar a história que eu trouxe para contar, que sabia que funcionava, aquela história que funciona. E ir embora.

Então eu me deparei com esse desafio, de ter uma turminha e de conhecer esse universo da criança, qual é a demanda dele. Depois, eu vim pra cá com muita vontade de fazer coisas, também. Então essa história que eu vou contar agora resume o meu momento hoje.

Há umas duas semanas atrás eu cheguei para a Nícia e disse assim, "Eu estou sem vontade de continuar trabalhando. Não sinto que eu estou com aquela *motivação*, com aquela *paixão*, com aquele *entusiasmo*, né, de quem descobriu uma *coisa* que nunca fez..." Eu estava assim... Parece que tinha perdido um gancho que eu tinha. Eu tinha acabado de finalizar um projeto com as crianças, e quando você para um exercício e tem que voltar depois é mais difícil, né? Aí, voltar, será que é isso mesmo, aí vêm essas dúvidas, e eu estava internamente me sentindo vazia, assim, sem uma motivação real.

Aí a Nícia me escutou e falou assim, "Então vou te contar uma história. Uma história de Nasrudin: Ele era um sábio, e as pessoas procuravam ele por causa da sabedoria, da experiência, ele tinha vivido muitas experiências na vida, era muito respeitado, e chegou um amigo dele e falou assim, 'Ô, Nasrudin, porque você não passa seu conhecimento, as suas experiências?'. Começou a estimular, a encher o Nasrudin de vontade, 'As pessoas precisam saber o que você sabe, você ajudaria tanto as pessoas, você isso, você aquilo, você aquilo outro, nossa, seria tão bom...' E o Nasrudin então coçou a barba assim e disse, 'É... Estou esperando a vontade passar.' " É mais ou menos assim a história. Porque que você não faz isso, porque não faz aquilo, não, estou esperando a vontade passar. Então a Nícia disse quando a vontade *passa* é que a gente está na hora de trabalhar.

Porque todas essas coisas que a gente quer fazer, quer aparecer, quer mostrar, quer ver como funciona... Você está cheio ainda. Aí quando você se esvazia, realmente se esvazia... Não tem pretensão de nada, não quer se mostrar... Não tem muita *emoção* nas coisas... Tá vazia, mesmo, parece que é aí que você está pronta pra ver realmente o que é que importa. Você atua quando precisa atuar, você age desconectada dessas *grandes emoções*. Então eu tenho refletido sobre isso, vendo como eu funciono sem essa vontade. E realmente é muito bom. Porque é como se eu... Eu estou tentando enganar meu ego, né? Quando ele começa a vir com as vontades dele, "Vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, vamos fazer aquilo outro", eu falo, "Não quero saber de nada, não vou fazer..." Pra ver se eu me esvazio, se eu consigo ver mesmo o que é que precisa ser feito.

Depois que a paixão inicial passa e o processo continua, aí é que você está no ponto. Aí você vai ver mesmo o que é preciso fazer... Então tem um amadurecimento aí. Hoje eu sinto que daqui para frente vai ser um outro processo. O primeiro fui 'eu, eu, eu.' Eu, com as minhas ambições, 'eu quero aprender, quero praticar, eu quero isso, quero aquilo'... estava focada nas minhas necessidades. A criança vinha, eu atuava com a criança, mas 'o que é que eu estou aprendendo', eu, eu, eu. Porque eu precisava me nutrir disso também. Precisava dessa nutrição.

Agora eu estou bem. Acho que eu me sinto bem nutrida... Já dá pra começar, né? E agora é ver a criança, realmente, sabe? Trabalhar para a criança. Mas não com essa voracidade, ter cuidado com essa vontade. Trabalhar com a criança, com a necessidade da criança, com a história que casa melhor... Então eu estou desidentificada de mim mesma, isso é ótimo.

Enfim... mas eu estou muito no meio do processo. É como se não tivesse ainda muita linguagem, muito vocabulário sobre o que eu estou vivendo aqui. O meu processo está na formação disso, eu me misturo no processo...

Quando eu comecei a trabalhar com as crianças aqui, a Nícia falou assim, "Você fez um jardim de infância aqui pra sua criança!" Literalmente, eu estou crescendo junto com as crianças aqui, emocionalmente. Assim, eu estou podendo ter essa oportunidade, de dar esse lugar para a minha criança crescer... Dar um prézinho pra mim, que eu não tive, entendeu? Quer dizer, eu vivo junto com a criança esse meu processo. Esse ano que passou foi um prézinho mesmo, eu brincava junto com as crianças.

Mas eu não tinha ideia. Para mim, eu era professora. Eu não tinha ideia de que o que eu estava fazendo era para mim, também. Depois a Nícia deu esse retorno. "Você não está conseguindo alfabetizar porque você precisa brincar, ainda". E as crianças não queriam nada que fosse de alfabetização comigo.

Só agora eu estou começando a entender um pouco de alfabetização. Vendo pelos desenhos, pela forma como a criança se expressa... Aí eu percebo, "Ah, essa criança se não for trabalhada agora, se não desenvolver, não for estimulada com desenho ou com a oralidade, ela vai ter dificuldade lá na frente". Então eu já consigo perceber isso e saber, assim, o que mais eu dou para essa criança? Porque eu estou aprendendo que o processo de aprendizagem, de alfabetização, é orgânico. A criança não deveria travar. Se ela vai, passa pela oralidade, passa pelo desenho... As crianças que têm isso desenvolvido vão pela alfabetização tranquilamente. É mais uma descoberta, como aprender a andar de bicicleta, a nadar...

É um processo, assim, que faz parte, e a gente tem capacidade pra isso. Acho que todo mundo tem. Então eu estou vendo os meninos que têm dificuldade, vou ver o desenho deles, agora eu estou começando a entender isso. Mas a princípio não era esse o meu foco, a princípio era fazer brincadeiras, fazer brinquedos, cantigas, histórias...

As crianças, mesmo as que vêm para a alfabetização aqui, sempre brincam e sempre escutam histórias. A primeira turma que eu peguei aqui, nem comecei a trabalhar com alfabetização até porque elas já estavam vivendo quatro horas na escola, com uma professora numa sala fechada, com o foco na alfabetização. Foco mesmo, "Tem que aprender a ler", entendeu? Então elas chegavam aqui e não queriam pegar nada que fosse de letreirinha, que lembrasse a escola. Então eu fui pra outras coisas.

Agora eu estou vendo assim, o que precisa para a alfabetização. Eu acho que quando o professor retoma um pouco a história dele, como foi a infância dele, quando ele *lembra* disso... Como foi a sua infância, como você era, como era a sua criança naquele período, como você aprendeu a ler... Quando ele vai na história dele, ele se sensibiliza mais com a criança que ele está atendendo. Se ele está muito distante da história dele, vai ser mecânico mesmo, vai ser aquele cara conteudista... Então aqui o trabalho com a criança e do educador consigo mesmo não é dissociado.

Em termos do contato com os adultos da comunidade daqui, tem muito trabalho pra se fazer na Escolinha. Muito. Tem os professores da comunidade que a gente poderia servir... É uma cidade que tem muita demanda, muita necessidade, mas não sabe que tem necessidade. Não sabe que tem demanda. Então não sabem chegar e procurar saber que trabalho se faz aqui. Não têm curiosidade, eles não vêm, não procuram. Pelo menos agora, nesse período. Não sei, porque deve ter tido uma época em que procuravam mais... A gente também, é preciso fazer um trabalho, quer dizer, é preciso gerar, sem que eles percebam, uma necessidade de saber.

Agora a gente está fazendo um trabalho com as escolas, em que as professoras estão vindo aqui com as turmas para uma oficina de histórias. Eu acho muito interessante ver as professoras encantadas com esse espaço, assistindo às aulas. Porque elas veem que é possível a criança curtir muito, aprender. Que é possível ela ser mais brincalhona, se jogar mais para a criança, assim, contar uma história, mentir um pouquinho, mentir assim, *aumentar* uma coisa. Entendeu? Criar uma fantasia, criar um sonho na criança.

2.2 O VISÍVEL DO INVISÍVEL

Tudo isso pode parecer caótico para um espírito moderno, mas para os tradicionalistas, se existe caos, é à maneira das moléculas de água que se misturam no mar para formar um todo vivo. Nesse mar, eles se movimentam com a facilidade de um peixe.²¹

Percebo que a qualidade que torna tão único o trabalho desenvolvido na Escola Granada é a real importância que se atribui ali ao contato genuíno de cada pessoa consigo mesma, e à possibilidade de aprendizagem e crescimento a partir desse contato. Não o autoconhecimento como um fim em si mesmo, mas como um caminho – feito a rua principal de São Pedro da Serra levando às suas ruas menores e a seus lugares escondidos, às nascentes de água, ao alto dos morros, à sua vastidão.

²¹ Hampaté Bâ, Amadou. 'A Tradição Viva'. In.: J. KI-ZERBO, *História Geral da África Vol. 1 – Metodologia e pré-história da África*. São Paulo/Paris, Ática/UNESCO: 1980. p. 209.

Como diz a Walda em sua entrevista, “Eu não sabia que precisaria tocar *tanto* na minha própria história. Antes de qualquer coisa”. O educador na Escola Granada, a fim de estar disposto para o trabalho com as crianças, assim como para aprender com as histórias, precisa em primeiro lugar perceber as suas necessidades, seu momento pessoal. É isto que lhe possibilita a disponibilidade necessária para a aventura educativa. O contato de cada pessoa com sua própria história e o processo de adquirir uma intimidade consigo mesmo é como se fosse o ponto central – a ponta seca do compasso que desenha, ao redor desse ponto, o trabalho de cada um na Escola Granada. Isso fica claro nas três entrevistas, do início ao fim, de modos distintos.

O trabalho na Escolinha desenvolve-se por um caminho de integração constante, a começar pela familiarização e intimidade de cada um consigo mesmo, no sentido de ‘levar a si mesmo junto’. Considero que o trabalho das pessoas ali se dá como uma experiência artístico-estética, no sentido proposto por Dewey:

... a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção. Essa intimidade vital da ligação não pode ser alcançada quando apenas a mão e os olhos estão implicados. Quando ambos não agem como órgãos do ser total, existe apenas uma sequência mecânica de senso e movimento, como em um andar automático. A mão e o olho, quando a experiência é estética, são apenas instrumentos pelos quais opera toda a criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo. Portanto, a expressão é emocional e guiada por um propósito. (2010a, pp. 130-131).

É assim que vejo como sendo fundamental ao trabalho da Escola Granada o ponto que chamo de ‘levar a si mesmo junto’. O processo de aprendizagem, tanto como educadores quanto como estudiosos de histórias, é uma experiência artístico-estética à qual essas pessoas se lançam.

A arte é concebida nesse trabalho de uma maneira muito similar à forma como é vista por Read e Dewey – como algo intrínseco ao ser humano, com uma função harmonizadora e integradora, que possibilita às pessoas entrarem em contato com seus recursos e organizarem-se por dentro, formando um elo entre o interior e o exterior. As histórias, que são ao mesmo tempo uma forma de arte e fonte de sabedoria, são também compreendidas nesse contexto como um elo de integração da experiência subjetiva – a

experiência íntima e não comunicável de cada um – com a objetiva, a história de vida que a pessoa conta para si mesma e para os outros.

Para se estudar uma história de tradição oral da maneira como se propõe na Escola Granada, é fundamental buscar o sentido dessa história na sua história particular, pois o processo de compreensão a partir de um conto faz-se possível a partir da compreensão de sua própria experiência. Conforme veremos ao focalizar os contos no próximo capítulo, trata-se de uma concepção em acordo com a ‘visão dos antigos’, como a denomina Pellegrini em sua introdução à obra de Klauss Vianna: “segundo a qual o homem é um microcosmo que sintetiza em si o macrocosmo, o universo. Nessa visão, as leis que regem a gênese e a evolução do universo são exatamente as mesmas leis que regem a existência humana.” (2005, pp. 18-19). As histórias são como ‘símbolos universais’ da experiência humana; para entrar em contato com esse material e percebê-lo como fonte de sabedoria, é preciso tomar sua própria experiência como ponto de partida.

Do ponto de vista do contador de histórias, só se pode falar com propriedade sobre um determinado tema quando se tem alguma experiência real com aquilo. Quando se trabalha refletindo sobre os temas de uma história na Escola Granada, costuma-se fazer uma pesquisa dos ‘relatos significativos’ de cada pessoa com esses temas, a fim de clarear o sentido de cada um deles. Por exemplo, “O que é, para mim, amizade? Que experiência vivi – ainda que indiretamente, como por meio de um filme, por exemplo – que clareou para mim o que é amizade? Que tornou *significativa* para mim a noção de amizade”. Cada um busca no seu repertório interior de recursos o sentido desses temas. É bem diferente de contar uma história que trate de amizade simplesmente assumindo que a palavra significa algo para o senso comum. A distinção entre as duas experiências remete-me à diferença apontada por Dewey entre o reconhecimento e a percepção: “A diferença entre os dois é imensa. (...) A percepção substitui o mero reconhecimento. Há um ato de reconstrução, e a consciência torna-se nova e viva.” (2010a, p. 135). Na minha própria trajetória como aluna de cursos de histórias, lembro-me de quantas vezes tive verdadeiras percepções que levaram a essa reconstrução a que Dewey se refere; como se algo em mim mudasse sutilmente de posição e todo o resto se organizasse ajustando-se a essa mudança.

Ao entrar em contato com sua própria experiência e ter uma percepção, é como se a pessoa descobrisse algo que já sabia, mas não sabia que sabia. Essa é ‘a fonte de água pura’ a que se refere Walda, da qual se nutrem as pessoas na Escola Granada: seu próprio

reservatório interior de experiências, que é como um jardim secreto de recursos. A metáfora das histórias é o canal de acesso a essas experiências, de modo que se trata de uma via de mão dupla, em constante integração e movimento de ir e vir.

A integração, a não fragmentação, é um aspecto fundamental ao trabalho da Escola Granada. A integração entre todas as coisas como uma maneira de ver a realidade, de filosofar, de proceder. É isto que o torna um trabalho ‘dinâmico-tradicional’, como diz a Nícia. Dinâmico porque não há nada predeterminado ou estático – o trabalho é regido pelas condições da experiência a cada momento; e tradicional, porque os sistemas tradicionais têm essa qualidade de abarcar as relações vivas entre todas as coisas e existir por meio dessas relações.

Para que haja uma verdadeira integração é preciso haver, antes de mais nada, limites bem definidos. O primeiro limite definido no trabalho da Granada, que possibilita uma integração dinâmica, é o limite de cada pessoa. A noção de si mesmo, a que se refere Daniella em sua entrevista. Ao ter uma ‘noção’ de si mesma, a pessoa é capaz de perceber como se relaciona com o mundo à sua volta e o que lhe interessa, o que ressoa nela. É preciso ter essa dimensão de si mesmo para ter a sabedoria de lidar com as situações da vida. Daniella fala de ‘se arrumar por dentro’; as histórias e as compreensões que podemos ter a partir delas são capazes de nos organizar por dentro, dando-nos uma dimensão de nós mesmos e de nossa experiência.

Essa organização interior propicia um enorme bem-estar – um ponto muito importante no trabalho Granada, evidente nas três entrevistas. Nícia fala de sua experiência na Escolinha de Arte do Brasil, como lhe produziu felicidade poder fazer arte sem tensão. Walda fala de como precisa estar bem, equilibrada emocionalmente, para estar disponível para os alunos – precisa estar encantada e capaz de se encantar com o mundo a fim de observar as crianças e acolher o que trazem, decidindo assim o que vai lhes propor.

Forquin afirma que “o que está fundamentalmente em causa na educação artística são os valores do meio ambiente, a qualidade de vida. Por meio ambiente devemos entender a totalidade dos valores sensíveis do panorama da vida...” (1982, p. 26). Na Escola Granada, para que possa se dar a integração entre as diversas linguagens artísticas, assim como entre educadores e alunos, faz-se necessária uma situação de bem-estar. Ser capaz de reconhecer esse bem-estar – a qualidade de vida da qual fala Forquin – é também um dos objetivos do trabalho que se desenvolve ali.

Daniella deixa clara também a importância de uma certa disponibilidade interior que lhe possibilita perceber as necessidades dos alunos. Há uma profunda integração entre o educador e os alunos, nesse sentido, assim como entre o trabalho que os educadores/aprendizes desenvolvem na Escola Granada em sua própria aprendizagem e o trabalho com os alunos. Uma profunda coerência que pressupõe, por parte do educador, uma noção bem definida de si mesmo e de seu propósito.

Ao contar de maneira tão expressiva seu primeiro contato aprofundado com um conto, Daniella relata que Nícia ia trazendo para o estudo da história uma série de elementos que se relacionavam com o conto, e com o que estavam estudando e descobrindo. É uma característica marcante dos cursos oferecidos pela Nícia a integração dos mais diversos tipos de material com o que se está vendo no curso – vêm à tona histórias pessoais, filmes, textos, músicas, enfim, elementos os mais variados. Isto remete-nos à afirmação de Read, de que:

... qualquer sistema de educação que seja integral é também universal. Isto significa que nenhum assunto lhe é estranho, uma vez que toma a totalidade do conhecimento como sua própria esfera, e cada indivíduo em desenvolvimento absorve facilmente aqueles aspectos do conhecimento que são mais relevantes para a sua disposição mental. (1982, p. 295-296).

Nícia tem uma habilidade especial para perceber significados inusitados nas coisas mais simples e aparentemente sem relação umas com as outras. Isso tem a ver com o que ela mesma fala, de apurar os sentidos, olhar e ser capaz de ver – e voltando a Forquin, é o que ele define como uma das funções da educação artística: que possamos aprender a olhar e sermos capazes de “[perceber] *as aparências como aquilo que são*, e não como *indicadores* com vistas a comportamentos utilitários.” (1982, p. 28). Podemos então ser capazes de ver as coisas como inspiradoras, como diz Walda, com a capacidade de ‘se encantar’. Neste sentido, saltou-me aos olhos a seguinte passagem de Read:

... como, na maior parte dos tempos e para a maior parte dos fins, é de importância mais prática compreender diferenças aproximadas do que unidades fundamentais, o mundo, de um modo geral, olha instintivamente com suspeita para aqueles que, ao tentarem ver através

das distinções vulgares da vida, parecem estar a retirar as suas balizas normais. (NETTLESHIP apud READ, 1982, p. 83)

Essa passagem remete-nos especialmente ao relato da Daniella, em que diz que quando estudou um conto de forma aprofundada pela primeira vez, foi como se tivesse percebido que ‘existia um número maior do que cem’. De novo, trata-se de uma experiência perceptiva que acarreta uma reordenação, como diz Dewey. E considerando que esta percepção e reordenação estão conectados aos mais variados aspectos do mundo que nos rodeia, parece-me que Daniella se refere a uma experiência, em grande parte propiciada pela orientação da Nícia, de se retirar as ‘balizas normais’ da vida, iluminando suas ‘unidades fundamentais’.

Ressalto esse aspecto como uma aptidão particular da Nícia que se configura como essencial ao trabalho da Escola Granada porque me veio à mente a questão sobre o limite entre o trabalho desenvolvido ali e a própria Nícia. Percebo que há certas qualidades suas que são fundamentais ao trabalho como um todo. Ao mesmo tempo, tudo o que acontece ali só é possível porque existe uma verdadeira comunidade que compõe a escola, que a tem composto ao longo do tempo. A própria relação da Nícia com as pessoas que estão ali, assim como a relação entre cada uma delas, formam o que se chama de Escola Granada, como se pôde ver pelas maneiras tão diferentes e complementares como cada uma relatou sua experiência na escola.

Pode parecer estranho tratarmos dessa maneira sobre o que é, afinal, uma escola. Mas para mim fica muito claro, tanto a partir da minha experiência pessoal como dessas entrevistas, que a Escola Granada é bem mais do que uma escola; é um trabalho mais amplo, o trabalho Granada. Em primeiro lugar, porque os cursos de contos que a Nícia oferece, que são um ponto chave do trabalho, não se restringem ao espaço físico da escola. Além disso, na entrevista da Daniella ela deixa claro que seu trabalho é orientado pela Nícia tanto ali quanto fora. E é claro, cada uma das pessoas que aprendem com histórias no contexto Granada segue desenvolvendo sua aprendizagem nos mais variados campos ao longo da vida. Como disse Daniella, o trabalho continua sempre – as histórias para ela funcionam autonomamente. Pode ser também que a sensação de que se trata de ‘bem mais do que uma escola’ deva-se ao fato de ser um espaço onde o trabalho costuma sempre envolver experiências significativas, no sentido que Dewey atribui ao termo. São experiências relacionadas de forma dinâmica pelas pessoas com toda a sua experiência de vida, de modo que o que se vivencia ali prolonga-se para bem além do espaço da escola.

Se tivesse que definir o trabalho da Escola Granada, seria como um trabalho de formação de pessoas; tanto de crianças como de adultos aprendentes e contadores de histórias. A função que vejo como sendo central à Escola Granada é a de colocar as histórias à disposição das pessoas para que possam aprender a partir delas, propiciando uma condição para que se dê de forma frutífera o contato das pessoas com esse material. O trabalho desenvolvido ali é como a preparação de um terreno – a experiência propriamente dita acontece efetivamente dentro de cada um. Por isso grande parte do trabalho é invisível.

A maneira pela qual se dá a aproximação das pessoas com os contos, como fica evidente na entrevista da Nícia, é pela familiarização. Esta é uma palavra chave no trabalho Granada. A aprendizagem e o processo de compreensão se dão por meio da familiarização, tanto com as histórias quanto consigo mesmo e com o mundo que nos rodeia. Ao falar dos meios pedagógicos da educação artística, Forquin diz que:

...a apreensão da obra de arte não é nunca *imediate*; ela pressupõe uma informação, uma familiarização, uma frequentação, únicos elementos capazes de propiciar ao indivíduo esses esquemas, esses sistemas de referências, esse programa de percepção equipada, mais apto a criar no indivíduo o *amor pela arte* do que as efêmeras e ilusórias *paixões à primeira vista*. (1982, p. 44).

O processo de familiarização se dá como uma busca por adquirir intimidade com aquilo que se estuda, ou com o qual se relaciona. Esta concepção difere bastante daquela que se tem na nossa cultura vigente sobre aprendizagem, em que aparecem palavras como ‘dominar’ alguma coisa, ‘entender tudo’, ‘esgotar um tema’. Idries Shah refere-se a esse processo ‘dissecativo’ de buscar compreender, dando o exemplo de uma pessoa que quer aprender sobre uma mosca e a subdivide em vários pedaços²². Quando termina, vê as partes da mosca separadas, mas já não há mais uma mosca ali, e sim uma asa, um par de olhos, umas patinhas etc. Na Escola Granada, o processo de estudo de uma história compreende várias leituras sucessivas do mesmo conto em sua integridade. Trata-se de uma pesquisa que não se ‘esgota’. É possível ir muito a fundo, aprendendo com um

²² Esta passagem consta de uma palestra proferida por Shah em 1977 nos Estados Unidos, intitulada ‘An Advanced Psychology of the East’.

mesmo conto em seus vários níveis – como no caso da Walda, que relata ter passado um ano estudando o conto ‘A Lenda de Tam’.

O primeiro ponto que costuma ser tratado nos cursos do ‘Processo criativo na arte de contar histórias’ são as três reações que costumamos ter e nos impedem de ler um conto e aprender com ele: trata-se dos processos de seleção, generalização e distorção, que Daniella menciona em sua entrevista. O que Nícia observa é que em geral costumamos, ao ler um texto, *selecionar* apenas as partes que acreditamos compreender e focalizar a leitura sobre isto. *Generalizamos* o pouco que acreditamos saber para tudo o que não sabemos e *distorcemos* tudo para que se encaixe em nossa capacidade limitada de compreensão. Assim, podemos chegar a reduzir um conto a um único aspecto que nos parece fazer sentido, resultado do nosso processo mecânico de leitura. Os cursos são iniciados com um olhar sobre esses padrões, para então nos aventurarmos da maneira mais aberta possível pela riqueza de um conto.

A aproximação de um conto nos cursos da Escola Granada se dá inicialmente por duas leituras; na primeira, anota-se aquilo que mais chamou atenção, e na segunda, aquilo que não havia sido percebido na primeira leitura²³. O trabalho continua por sucessivas leituras, em que se destacam todos os personagens, lugares, elementos, temas e assim por diante. Para começar, lemos e relemos o conto diversas vezes, simplesmente entrando em contato e buscando tornar-nos íntimos desse material, sem que a leitura seja prejudicada pelos processos de seleção, generalização e distorção.

Para que a aventura exploratória pelo universo de um conto se desdobre e aprofunde ainda mais, é preciso também aceitar conscientemente que há uma série de coisas que não compreendemos. Como o índio na seguinte parábola, ilustrada no desenho abaixo:

Chegando a uma aldeia indígena, o homem branco desenha um círculo na terra e diz para o índio:

– Isto é o que vocês conhecem.

Desenhando outro círculo maior, em volta do primeiro, continua:

– E *isto* é o que nós conhecemos.

²³ Este método de aproximação das histórias é apresentado por Idries Shah no capítulo The teaching Story, em *The Perfumed Scorpion*, Londres: Octagon Press, 1978, p. 132.

O índio então pega o graveto e desenha um círculo ainda maior em torno dos dois já desenhados, e diz:

– E *isto* é o que nem vocês e nem nós conhecemos.²⁴

Em um estudo sobre a interdisciplinaridade, Ana Mae Barbosa cita Petrie ao elencar as qualidades necessárias aos participantes de projetos dessa natureza. Diz ele que, entre outras coisas, devem “ter gosto pela aventura cognitiva, sentindo-se à vontade no desconhecido e não-familiar.” (1988, p. 27). O mesmo se aplica aos estudiosos de histórias tradicionais. É necessário o reconhecimento de que ao lidar com o universo das histórias sempre estamos no desconhecido; ter esta consciência é uma condição para que se possa vir a aprender alguma coisa ali. O contador de histórias precisa ter a consciência de que a história que conta tem níveis que ele nem imagina, e pode chegar às pessoas que a escutam também de maneiras que não pode imaginar.

Reconhecendo-se que há um grande conhecimento que não temos sobre os contos, sobre nós mesmos e o universo, há sempre espaço para crescer. É como no relato da Daniella de seu primeiro contato com as histórias, quando se descobriu vasta, bem mais vasta do que se acreditava até então. Se naquele momento a orientação da Nícia serviu para, pela percepção das unidades fundamentais da vida, ajudar a tirar suas ‘balizas normais’, era necessário que ela também estivesse aberta para isto, aberta para o desconhecido. Só pôde ter a percepção reordenadora que teve porque tinha um espaço

²⁴ Parábola de tradição oral.

interior de disponibilidade, um espaço aberto para a aprendizagem. Assim, o processo de familiarização com as histórias com uma certa disponibilidade interna possibilita a capacidade de refletir e filosofar sobre elas, sobre as noções que trazem e nossa própria experiência. A partir desse processo, podem se dar compreensões profundas que se constituem num crescimento interior – ou, melhor dizendo, numa tomada de consciência e apropriação da nossa vastidão.

Essas compreensões, o processo em que se clareiam noções e podemos adquirir uma noção de nós mesmos, é o que Daniella chama de ‘nutrição interior’. No trabalho com histórias, cada um aprende e compreende na medida de sua capacidade num dado momento, e também de acordo com sua necessidade. A sabedoria das histórias vai ao encontro de cada um no que aquela pessoa precisa naquele momento, como uma nutrição.

É interessante observar essa questão, que aparece nas três entrevistas, sobre o que é necessário, a percepção do que precisa ser feito a cada momento, tanto no seu próprio estudo quanto com os alunos. Isso remete-nos mais uma vez à ideia de Dewey sobre a experiência artístico-estética, que além de requerer o envolvimento total do sujeito, envolve a constante articulação entre o fazer e a percepção. Walda relata como, a partir da observação do processo de chegada das crianças, percebe o que deve lhes apresentar; Daniella conta como percebeu, na oficina de rádio que pretendia propor na escola pública, que os alunos precisavam primeiro de um espaço de expressão e de reflexão com arte integrada para entrar em contato com seus interesses e só então partir para o trabalho com a rádio. E na entrevista da Nícia fica claro que todo o trabalho de estudo das histórias surgiu quando percebeu que havia uma necessidade de aproximação do conto por meio da reflexão, de compreender o que cada palavra ali significava para cada um.

É coerente com o trabalho desenvolvido na Escola Granada a maneira como Read descreve o processo de autoeducação a partir da percepção da necessidade dos alunos:

O professor aprende gradualmente a distinguir e a antecipar as necessidades reais do seu aluno. E à medida que se vai tornando conhecedor daquilo que o indivíduo necessita, compreende sempre mais profundamente tudo aquilo de que o ser humano carece para se tornar humano. Mas o professor também aprende quanto ele está preparado para dar; aquilo que ele pode desde já dar, bem como tudo aquilo que

ainda é demasiado para ele. Deste modo, aprende a sua responsabilidade pela partícula de vida confiada ao seu cuidado, e aprendendo auto-educa-se. (1986, p. 350-351).

A concepção de que o professor ‘aprendendo auto-educa-se’, remete-me à ideia tão importante de que nós, adultos, estamos simplesmente em outra fase da vida – já fomos crianças e vivemos a continuação do seu processo de crescimento. Ou seja, não somos duas espécies de animais diferentes, em jaulas separadas, como diz Read (1982, p. 285). Por mais óbvio que possa parecer, a percepção dessa ‘unidade fundamental’ é transformadora no sentido de possibilitar uma percepção do momento das crianças, assim como a aprendizagem daquele que educa, enquanto educa.

No processo de observação das crianças, o educador que está envolvido numa experiência real é capaz de perceber a necessidade quando se apresenta, e ir ao seu encontro. Por isso mesmo, o trabalho é muitas vezes imperceptível – pois o que se busca fazer é atender a uma necessidade, fazer o que precisa ser feito. Como diz Arnheim, “o melhor professor não é aquele que entrega tudo o que sabe ou que retém tudo o que poderia dar, mas aquele que, com a sabedoria de um bom jardineiro, observa, julga e ajuda quando sua ajuda é necessária.” (1989, p. 58). Na Escola Granada, como Walda expressa em sua fala, não há uma situação em que se possa ‘mostrar serviço’, no sentido de que se tenha como objetivo inovar ou inventar algo genial e inusitado. Há como uma obediência a certa ordem natural das coisas, um processo em desenvolvimento do qual todos fazem parte, cumprindo suas funções. O educador ali não ocupa uma espécie de lugar de destaque como criador de experiências, mas desempenha uma função. Está inserido numa situação de trabalho que funciona quase autonomamente, em que as coisas têm uma ordem e uma razão de ser, como uma forma esteticamente organizada. O educador simplesmente – o que não quer dizer meramente, nem facilmente – observa e obedece ao que tem que ser feito a cada momento, para que o trabalho possa se dar.

A percepção do que é essencial a ser feito a cada momento é algo que se desenvolve à medida que a pessoa passa a ter uma noção de si mesma. Ao aprender a observar sua experiência, torna-se possível olhar para o que se passa ao redor e ter uma percepção do que acontece em um nível sutil – o que está em harmonia, o que precisa ser organizado. Quais são os recursos que se tem, e o que está faltando e precisa ser introduzido. No caso do trabalho com as crianças, basicamente o que se busca é propiciar

uma situação de integração harmônica. Já ouvi algumas vezes Nícia dizer que crianças brincando em harmonia são como uma missa, um milagre. Há uma ressonância dessa ideia no texto de Read, que afirma estar de acordo com Franz Cizek ao dizer que “ ‘O professor deve ser a mais modesta e humilde das pessoas, capaz de ver nas crianças um milagre de Deus e não uma coisa a instruir’ (...) o dever do professor é observar este processo orgânico – para ver se o seu ritmo não é forçado ou as suas tenras tentativas distorcidas.” (1986, p. 257). Do ponto de vista da Escola Granada, acrescentaria ainda que o professor deve observar este processo orgânico – quando as crianças estão brincando em harmonia – para aprender a partir da observação.

Há também uma enorme ressonância entre os textos de Read e Dewey e o trabalho da Escola Granada com relação ao valor que se atribui ao jogo, ao brincar. Na contramão do que ainda vigora no senso comum a respeito disso, para estes autores e para os educadores da Escola Granada, o brincar nada tem a ver com ‘diversão’ ou ‘recreação’. A brincadeira é tratada como algo necessário e essencial ao desenvolvimento das crianças, como se pode perceber no relato da Nícia. Read também ressalta enfaticamente a importância do brincar na educação como uma atividade artística:

O método do jogo, quando conduzido corretamente, não implica tão-somente uma ausência de coerência e objetivo na aprendizagem – isso seria brincar na aprendizagem e não aprender através do brincar. *Dar coerência e objetivo ao jogo é convertê-lo em arte.* ... O jogo é sobretudo uma atividade informal que pode ser transformada numa atividade artística e como tal adquirir significado para o desenvolvimento orgânico da criança. (1986, p. 269).

É brincando que a criança estabelece relações, que exercita sua capacidade de ver e interagir com o mundo em sua potencialidade, para além de suas primeiras aparências. Ainda que ao crescer a criança possa vir a perder essa capacidade – e depois tenha que reencontrá-la através de uma busca consciente – se pôde brincar, se teve o espaço do seu brincar respeitado e valorizado, então pode ter esse recurso, pois um dia viveu isso e sabe o que é brincar, na sua experiência. Por isso, e pelo quanto os educadores têm a aprender com as crianças para o seu próprio processo de autoconhecimento, é que a Nícia recomenda que quando elas estão brincando harmoniosamente devemos parar para observar.

Ora, para o senso comum, se os educadores param para observar e aprender com as crianças brincando entre si, pode-se dizer que *não estão fazendo nada*. Os pais de São Pedro da Serra, de um modo geral, relutam ante a ideia de mandar os filhos para uma escola onde vão passar horas brincando; querem ver produção, tarefas, resultados imediatos. Uma parábola interessante serve para ilustrar essa questão:

Havia uma vez três irmãos que eram médicos, cada um com uma forma distinta de exercer a medicina.

O primeiro era muito famoso, conhecido em todo o país; o segundo também era bastante famoso, mas não tanto – era conhecido em sua região; e o terceiro praticamente não tinha fama alguma, só o reconheciam como um grande médico em seu próprio vilarejo. Mas os dois primeiros reconheciam que o terceiro irmão era o melhor médico de todos eles.

O primeiro era capaz de curar pessoas que estavam à beira da morte, não importa quão doentes estivessem; o segundo era capaz de aplacar uma epidemia que se instalara numa comunidade. E o terceiro era aquele que chegava a um lugar antes que qualquer um adoecesse e cuidava para que todos se mantivessem saudáveis. Trabalhava com a prevenção da doença. Seu trabalho não chamava atenção alguma.²⁵

O nome ‘Granada’ é uma referência à fruta romã²⁶, conhecida por suas propriedades altamente curativas. É muito presente ali, na Escola Granada, a ideia de cura. Nícia, em sua entrevista, menciona um congresso de terapia em que se discutia se a cura era a retomada do processo evolutivo, criativo ou de aprendizagem – para ela, os três são no fundo a mesma coisa. A cura seria, portanto, desse ponto de vista, a retomada de um processo de desenvolvimento. Isto é o que se busca constantemente no trabalho da Escola Granada, tanto no caso dos adultos, ao aprenderem sobre si mesmos e sua vastidão interior a partir das histórias, quanto das crianças, que se nutrem de noções e criam seu reservatório interior de recursos. Trata-se de um processo de manter o desenvolvimento em curso. Nícia diz que a arte-educação é ‘a profilaxia da doença mental’; Read, ao falar da gravidade do problema da fragmentação em nossa sociedade, também afirma que “o nosso trabalho como educadores não consiste na cura, e sim na prevenção da neurose social. E a prevenção consiste em não permitir que o sentimento da separação se

²⁵ Parábola de tradição oral.

²⁶ A fruta chama-se ‘granada’ em espanhol.

desenvolva no indivíduo.” (1986, p. 337). Para se trabalhar com a ideia de prevenção é necessário que não se tenha em vista resultados imediatos, mas uma dimensão mais vasta do tempo – e, como vimos, uma aceitação tranquila de que podemos não chegar a ver os resultados do trabalho realizado aqui e agora.

Daniella, em sua entrevista, diz que as crianças ‘adquirem noções com beleza’ por meio das histórias, ao falar de como os alunos se envolveram com o teatro vivo da história ‘A menina que era irmã de sete dives’. Ela conta que adoravam fazer a cena do casamento, que estavam adquirindo ali uma noção profunda, apropriando-se dela por meio de uma experiência de beleza. E que isto talvez fique para elas como uma semente, e que um dia virá como um *insight*, quando se apresentar a situação adequada. É um recurso que passam a ter – como as sementes mágicas dessa mesma história, que o príncipe e a futura princesa jogam para trás em sua fuga e se transformam em densas florestas e ondas enormes, que mantêm os dives afastados, possibilitando-lhes a liberdade. São recursos dos quais se vai lançar mão, conscientemente ou não, quando forem necessários para a compreensão de uma situação ou para uma tomada de decisão.

A tranquilidade necessária para se desenvolver um trabalho como esse, diante da vastidão daquilo que não conhecemos ou não compreendemos, requer como ponto chave uma clareza de propósito. Pois o fato é que não se sabe aonde vai dar esse trabalho. Ele não tem fim, só se aprofunda ao longo da vida, à medida que se aprofunda o conhecimento de cada um sobre si mesmo.

Dona Noemia Varela, que como vimos foi durante muitos anos professora da Escolinha de Arte do Brasil e coordenadora do Curso Intensivo de Arte na Educação, ao falar sobre a formação do arte-educador, diz:

... o mais fundamental está em se arquitetar a formação do arte-educador a partir do princípio que deva estar sempre em desenvolvimento, na abordagem dos fenômenos da sorte, da educação, da filosofia, enfim, do conhecimento teórico e prático que o enriqueça e fale das conquistas do homem como ser inventivo, fértil em sua imaginação e capacidade de construir o mundo. (1988, p. 124)

Para os educadores da Escola Granada, é um ponto fundamental essa concepção de que se está sempre no processo de aprender e se desenvolver – em sintonia com tudo o

que acontece ao redor, com as histórias e com as crianças que frequentam a escola, imersos nessa experiência, por vezes invisível, porém profundamente significativa. Aprender a se desenvolver internamente, sem alarde, com uma profunda noção de si mesmo e com tranquilidade. Como no relato da Walda, em que Nícia lhe conta uma história de Nasrudin para ilustrar o ponto de que às vezes é quando passa a paixão inicial que se está ‘no ponto’ para trabalhar. Aí é que se está nas condições ideais para tomar parte numa experiência artístico-estética de educação e aprendizagem.

Noemia Varela afirma que o que sente como sendo o mais necessário naquele momento para a formação dos arte-educadores é um caminho de silêncio e trabalho, em acordo com as palavras ditas por São João Batista: “... me parece que já foi dito o necessário e o que está faltando (se qualquer coisa está faltando) não são escritos nem palavras – a respeito do que há, geralmente, mais do que é necessário – mas silêncio e trabalho.” (S. JOÃO BATISTA apud VARELA, 1988, pp. 108-109).

No trabalho da Escola Granada, pelo que se pôde ver a partir das entrevistas de Nícia, Daniella e Walda, e ao longo desta reflexão, é de fundamental importância o espaço do silêncio; um silêncio interior que permita distinguir com clareza cada som que se apresente. A escuta desse silêncio é a condição para que as pessoas possam desenvolver uma noção de si mesmas, assim como perceber as crianças e suas necessidades; e é, enfim, a condição para que se possa realizar uma escuta atenta das histórias, que quando tratadas com a devida atenção apresentam-se como um material de qualidades extraordinárias, conforme veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III – MONTES E MONTES DE PEDRAS PRECIOSAS: OS CONTOS DE TRADIÇÃO ORAL

A Chave

Um homem foi preso inocente. Como prisioneiro portou-se de um modo exemplar, e por isso pôde receber a visita de sua esposa trazendo-lhe um tapete de orações, que ela mesma havia tecido.

Pouco tempo depois, ele pediu aos seus guardiões algumas ferramentas para trabalhar, pois era um artesão de metais e não gostava de ficar ocioso.

Um dia, quando foram até a cela, ela estava vazia; pelo que concluíram ser o homem um mago.

Passados alguns anos, sua inocência foi comprovada e ele saiu de seu esconderijo. Apresentando-se diante do rei, este, curioso, quis saber como conseguira escapar.

Assim o homem lhe contou:

– Minha mulher encontrou o chaveiro que fez a fechadura da minha cela e outras fechaduras da prisão. Ela bordou os desenhos interiores das fechaduras no tapete que me trouxe, pois confiou que eu, observando, perceberia o desenho do interior da fechadura. Esta é a história da minha fuga.²⁷

²⁷ Conto de tradição oral.

Ao falar sobre o trabalho que se desenvolve na Escola Granada, bastante já foi dito acerca das histórias de tradição oral. Neste capítulo, minha intenção é ir mais a fundo no universo das histórias, expondo a investigação que tenho realizado com diversos autores que se aventuram pelo tema e as reflexões que se originaram a partir daí. Os pensamentos desses autores aqui se relacionam e entremeiam, criando uma trama que forma o caminho pelo qual podemos explorar este universo.

J.R.R. Tolkien, ao referir-se ao reino das histórias de fadas, diz que é “amplo, profundo e alto, repleto de muitas coisas.” (2006, p. 9). Quando o viajante está neste reino, ele diz, é perigoso que faça perguntas demais, “para que não se fechem os portões e não se percam as chaves.” (2006, p. 10). Tendo tomado nas mãos o desafio de pesquisar e falar acerca dos contos de tradição oral, coloco-me também como uma pesquisadora cautelosa – pois constatei que há uma série de coisas que podem ser ditas a respeito do tema, e uma série de outras que pedem para ser ditas *sem que as diga diretamente*.

No desenrolar do capítulo, veremos que uma característica importante dos contos de tradição oral é que têm muitos níveis e podem ser compreendidos simultaneamente de várias formas diferentes. Assim também o próprio universo que envolve esses contos tem uma profundidade e complexidade peculiares, e meu cuidado vai no sentido de não tentar torná-lo mais simples ou superficial, no esforço por tecer uma reflexão sobre isto. Coloco-me como uma viajante/pesquisadora cautelosa também porque quanto mais leio e penso acerca dos contos, mais vejo que se trata de um universo que pretendo seguir estudando por muito tempo; não posso correr o risco de me perder agora num dos muitos planos de pensamento sobre o assunto, correndo o risco de que ‘as portas se fechem e as chaves se percam’. Assim, proponho-me a me aventurar por esse lugar como alguém que o pesquisa de fora, mas também valendo-me da minha experiência vivida até hoje com as histórias.

Olho para os contos e reflito acerca deles como um material vivo, com o qual é possível interagirmos tendo experiências de aprendizagem, como vimos que se busca fazer na Escola Granada. ‘Experiência’ é uma palavra chave deste trabalho, como se tem visto até aqui, e continua a sê-lo quando nos propomos a abordar o conto de tradição oral.

3.1 – OS CONTOS NA TRILHA DA HUMANIDADE

Assim como foi contado hoje, esse conto sempre foi e seguirá sendo contado, dia e noite, em qualquer lugar do mundo, onde quer que haja pessoas.

*História de Mushkil Gushá*²⁸

Em seu célebre texto ‘O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolay Leskov’, Walter Benjamin explora a íntima ligação entre o narrador, os contos narrados e a experiência. Diz ele que “a experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (1994, p. 199), e que é comum a todos os grandes narradores

a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento. (1994, p. 215).

É a experiência que dá origem à necessidade e à possibilidade de narrar. Não só aquela vivida pela pessoa que narra, mas também a que o narrador tem por ouvir dizer, e que vai incorporando à sua experiência. A experiência pessoal e a coletiva são ambas parte da experiência daquele que narra, e é justamente isso que o torna capaz de narrar e oferecer àqueles que o ouvem, ou leem, também uma experiência de escuta ou de leitura de tal maneira que aquele relato poderá ser passado adiante.

É neste sentido que se desenvolve na Escola Granada, como vimos, um trabalho a partir de relatos significativos. Trata-se de um reconhecimento da própria experiência vivida da pessoa, esse seu ‘reservatório de recursos’, como diz Nicia Grillo em sua entrevista, que compreende também experiências que a pessoa incorporou à sua própria

²⁸ Shah, Idries. *World Tales*. Londres: The Octagon Press, 1998.

por ouvir dizer ou por observação. A experiência deixa de ser alheia, passando a integrar o repertório da pessoa, a partir do momento em que é significativa para ela e pode ser contada. Assim vão se ampliando os limites da experiência pessoal, que passa a abarcar também a experiência coletiva. O contador de histórias é em certa medida aquele que se apropria e tem consciência da dimensão de sua experiência, e que experimenta de forma significativa tanto aquilo que vive quanto as histórias que conta. Na concepção dos contos apresentada aqui, guiada e sustentada pelos autores que formam nosso caminho, é precisamente da experiência humana que tratamos, e das várias formas como esta se relaciona e articula com os contos.

Abordamos os contos de tradição oral – contos que não têm autoria reconhecida. São “histórias passadas de boca em boca, que se sabe de cor e se conta desde que os primeiros homens se sentaram ao redor do fogo.”²⁹ (YASHINSKY, 2004, pp. 1-2). São ainda, nas palavras de Idries Shah, “o único fenômeno cultural considerado propriedade de todos os povos do mundo, não pertencendo, grosso modo, a ninguém.” (2011, p. 114). Apesar das vastas pesquisas e estudos que buscam rastrear e decifrar sua origem e os processos por meio dos quais se deu sua difusão pelo mundo ao longo do tempo, estes permanecem um mistério.

“Perguntar-se sobre a origem das histórias é perguntar pela origem da linguagem e da mente”, nos diz Tolkien. (2006, p. 23). Este é mais um ponto em que se evidencia a intrincada relação entre narrativa e experiência. Não sabemos ao certo como ou quando o ser humano passou a existir sobre a terra; tampouco podemos ter certeza de como foi que surgiu a linguagem. Provavelmente, assumimos, esta passou a existir conforme se fez necessária para fins práticos. Mas o aprimoramento da linguagem permitiu, isso sim podemos nos arriscar a afirmar, que um homem, que uma mulher, relatassem aos outros a sua experiência – que contassem algo que lhes aconteceu. Da mesma forma, possivelmente a ânsia por relatar algo que aconteceu, ou a necessidade de fazê-lo, contribuiu para um aperfeiçoamento da linguagem humana com o tempo. O desenvolvimento da narrativa, do ato de narrar, é tão intimamente conectado à linguagem e à experiência humana que dificilmente podemos olhar uma estando separada da outra.

²⁹ As citações desta obra de Yashinsky, *Suddenly they heard footsteps*, inédita em português, foram traduzidas pela autora.

Não se trata, é claro, de afirmar que a questão do surgimento das histórias esteja direta ou obviamente implicada nessa sucessão de desenvolvimento da linguagem. Nem de propor uma nova teoria para o surgimento das narrativas de tradição oral, ou sequer de aventurarmo-nos em profundidade pelas teorias e formulações existentes. O que se pretende aqui é apenas contextualizá-las como tal – como narrativas de tradição oral – lançando uma luz sobre o fato de estarem fundamentadas na experiência humana, de maneira ao mesmo tempo complexa e simples, de forma evidente e ao mesmo tempo apenas sutilmente perceptível.

Benjamin vê essa relação tão obviamente diante de si que afirma que a arte narrativa está em vias de extinção em grande parte porque “as ações da experiência estão em baixa.” (1994, p. 198). Diz que os homens são cada vez mais pobres de experiência comunicável, e que se deve em grande parte a isto o desaparecimento da arte narrativa no mundo de um modo geral. Relacionando este fenômeno aos processos da linguagem humana, mais especificamente à literatura, o autor diz que a narrativa começa a definhar com o surgimento do romance – pois enquanto o narrador é aquele que compartilha experiências, o romancista segrega-se. A narrativa, quanto menos detalhes psicológicos tiver, mais facilmente será assimilada e memorizada pelos ouvintes – e, como vimos na definição de Yashinsky, as histórias tradicionais são aquelas que se costuma saber de cor. Enquanto isso, no romance, são as sutilezas psicológicas que conduzem o fio dos acontecimentos. Mas ainda mais do que o romance, Benjamin diz que é o surgimento da informação como forma de comunicação que contribui definitivamente para o declínio da arte narrativa. (1994, p. 198).

A informação é fundamentalmente distinta da narrativa, diz ele, pois só tem valor enquanto é nova. Precisa se explicar completamente no momento em que surge, e logo depois deixa de ter valor. Se o romance instaura um tipo de experiência interior e solitária, a informação aparta-se totalmente da experiência e focaliza apenas ‘o puro em si’ do fato narrado. (1994, p. 205). Larrosa, em ‘Notas sobre a experiência e o saber da experiência’, contrapõe também os conceitos de experiência e informação, demonstrando a maneira como esta acarreta na pobreza daquela:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. ... O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação ... cada vez sabe mais, cada vez está melhor

informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. ... o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. ... Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação... podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos... mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (2002, p. 22).

Benjamin diz ainda que a arte narrativa é diretamente oposta ao conceito de informação porque enquanto esta tem como natureza ser plenamente explicável, a narrativa nunca se explica completamente, não se entrega. (1994, p. 204). Por isso perdura ao longo do tempo – ela nada tem a ver com a ideia de novidade. Pelo contrário, é de sua natureza ser repetida várias vezes, desaparecer e depois ressurgir num tempo completamente diferente, “sem nunca perder seu poder de atração.” (SHAH, I., 1998, p. II).³⁰ Os contos de tradição oral costumam constituir-se em torno de uma certa trama básica que se repete nas culturas mais variadas e distantes, causando fascínio pela precisão das repetições sem que tenha havido uma relação direta entre o surgimento de umas e outras, como veremos adiante.

Me chama atenção Benjamin dizer que a arte de narrar está ‘em vias de extinção’. Pensar que a arte de narrar pode chegar algum dia a *extinguir-se* soa para mim como pensar no fim da humanidade. Se a experiência humana está tão profundamente intrincada no ato de narrar e vice-versa, a perder de vista, como podemos antever uma extinção da arte narrativa? Que haja um declínio da arte narrativa num determinado momento e em outros momentos um ressurgimento, como vimos que houve no Ocidente ao longo da segunda metade do século XX³¹, isso me parece normal. Mas pensar a continuidade da história da humanidade sem que nela figure a arte narrativa parece-me irreal; os contos de tradição oral têm nos acompanhado por onde passamos desde a ‘aurora da humanidade’ (SHAH, T., 2009) – quase sempre sem chamar muita atenção,

³⁰ As citações desta obra de Shah, *World Tales*, inédita em português, foram traduzidas pela autora.

³¹ A partir dos anos 70 houve em vários países do mundo ocidental uma retomada urbana da arte narrativa. Na França, Henri Gougaud foi um precursor deste movimento, que na época resultou na publicação de um livro intitulado *La renouveau du conte*. Nessa mesma época, associações de contadores de histórias floresceram em todo o mundo. (MATOS, 2005, p. XVII-XVIII).

disfarçados sob o manto do entretenimento ou mesmo das histórias infantis – mas têm sempre estado aqui.

Na leitura dos autores selecionados para dar suporte à reflexão sobre os contos, é surpreendente a repetição quase idêntica da afirmação feita por vários deles, de que:

Para quem vive procurando histórias (...) encontrar a mesma história em lugares e tempos diferentes acontece sempre. Nem por isso é considerado um fato banal. O impacto da surpresa se repete a cada vez. A pergunta – como isso pode ser possível? – ignora as respostas já conhecidas e classificadas e faz aflorar o mistério. (MACHADO, R., 2004, p. 156).

Quanto mais você se aprofunda nessas coisas, mais misteriosas, excitantes e desconcertantes se tornam. Como é possível que a mesma história seja encontrada na Escócia e também na América pré-Colombiana? A história de Aladin e sua Lâmpada Maravilhosa foi realmente levada de Gales (onde foi encontrada) para o Oriente antigo; e, se foi, por quem e quando? (SHAH, I., 1998, p. I).

E ainda, “tenho lidado a vida inteira com esse material e ainda me espanto com a precisão das repetições. São praticamente o reflexo da mesma coisa, a mesma história, em outro meio.” (CAMPBELL, 1990, p. 111).

Regina Machado, em seu *Acordais: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*, sobrevoa a história dos estudos, pesquisas e teorias sobre a origem e difusão dos contos tradicionais; assim o faz também Eliade, no artigo ‘O mito e o conto de fadas’. Ambos observam que esses estudos, tais como a escola finlandesa que buscava encontrar a forma essencial do conto e os estudos psicológicos, entre outros, tiveram contribuições significativas para o pensamento sobre o conto nos dias de hoje. Machado afirma, no entanto, que muitos desses autores, ao tratarem dos contos, parecem-lhe estar falando sobre algo antigo, algo que ficou no passado. (2004, p. 170). Em sua concepção, o que mais interessa é como esses contos atuam sobre nossa percepção hoje.

Tolkien, ele mesmo autor de histórias de encantamento, escreveu um ensaio intitulado ‘Sobre Histórias de Fadas’ no qual considera que os pesquisadores que se debruçam sobre esta história não estão se aproximando dos contos da maneira como se deve aproximar, “mas como uma fonte da qual possam extrair evidências ou

informações.” (2006, p. 24). Diz que apesar de nutrir também um “fascínio por elucidar a história dos galhos da árvore das histórias”, acha mais interessante considerar o que essas histórias são, e o que se tornaram para nós. (p. 25-26).

A concepção que apresentamos aqui também vai neste sentido, e por isso optamos por não nos deter sobre as investigações que abordam o fenômeno das origens e da difusão dos contos. Parece-nos propício aceitar, assim como assinalam a maioria dos autores que compõem a nossa trama, que o mistério permanece. Italo Calvino, em sua Introdução ao *Fábulas Italianas*, em que compilou contos populares da Itália, diz que para ele “parece fora de dúvida que a origem da fábula é nos ritos da sociedade primitiva. Mas dito isto, voltamos a mergulhar numa noite indiferenciada.” (1998, p. 30). E cita Ferdinando Neri, ao dizer que

O balanço das tradições populares é completamente ilusório: a tal ponto os testemunhos são casuais, sobretudo quando se remontam a um período distante; e, ainda que se disponha de documentação segura, os inúmeros confrontos com o folclore de outros países acabam por excluir qualquer possibilidade de uma localização, a não ser pontual e transitória. A lenda passa, andeja, está em todos os caminhos como uma poeira dispersa nas pegadas dos homens. (1998, p. 29).

Mais uma vez, o ponto central é que esses contos são indissociáveis da história da humanidade. Sendo assim, a reflexão que aqui se apresenta é focada na maneira como essas histórias existem hoje e como nos relacionamos e podemos nos relacionar com elas. De que formas se dá essa relação tão íntima entre a arte narrativa e o ser humano; como os contos de tradição oral atuam sobre a nossa percepção.

3.2 – DA FUNÇÃO DOS CONTOS

A filosofia de Nasrudin

Uma vez, Nasrudin estava como de costume com seus amigos numa casa de chá. Todos conversavam sobre assuntos profundos e elevados, cada um dizendo algo mais interessante do que o outro. Nasrudin, que normalmente participava das conversas, neste momento estava quieto, muito silencioso e pensativo num canto, e aquilo começou a incomodar os companheiros.

Então, um deles resolveu perguntar-lhe alguma coisa bem profunda, para ver se ele dava sua opinião:

– Nasrudin, o que é para você a coisa mais útil deste mundo?

Nasrudin arregalou os olhos, depois os fechou, suspirou, inclinou a cabeça e disse:

– Bem, para mim a coisa mais útil do mundo é um bom conselho.

Imediatamente, outro perguntou:

– E qual é a coisa mais inútil?

Nasrudin fez um gesto com o corpo pra trás, como que pensando, buscando na memória de suas experiências qual era a coisa mais inútil do mundo. Por fim, disse:

– Um bom conselho.

– Mas como assim? Você acaba de dizer que um bom conselho é a coisa mais útil do mundo, como pode ser a mais inútil também?

– Por isso mesmo. Se você escuta um bom conselho e faz bom uso dele, é a melhor coisa do mundo, mas se não escuta quando lhe dão um bom conselho e não o usa, então ele é a coisa mais inútil do mundo.³²

Quando nos propomos a desenvolver uma reflexão sobre a maneira como os contos atuam sobre nossa percepção, é preciosa a contribuição de Idries Shah. O autor foi um grande estudioso da tradição Sufi de conhecimento e dedicou parte significativa de seu

³² Este conto se encontra no CD de histórias ‘A Montanha de Jade e outros contos do mundo’, da Oficina Escola de Arte Granada.

trabalho à pesquisa acerca dos contos de tradição oral, que constituem uma peça fundamental no sufismo como forma de ensinamento. Shah refere-se às histórias que utiliza como ‘histórias de ensinamento’³³. Durante anos, coletou e compilou centenas dessas histórias, muitas delas da Ásia Central, de onde se origina sua família, no Afeganistão.

Shah fazia parte de uma linhagem de contadores de histórias. Sua família provém de uma cultura oriental em que os contos são considerados material de eficácia comprovada, um repositório de sabedoria interior. Seu pai, Ikbali Shah, também escreveu algumas compilações de histórias tradicionais. Tahir Shah, seu filho, que é um escritor contemporâneo, nos diz sobre o avô que “Como seu pai, ele foi ensinado a pensar e aprender por meio da matriz das histórias.”³⁴ Tahir Shah é ele mesmo um próximo ponto dessa corrente de contadores de histórias; escreveu um romance autobiográfico intitulado *Nas noites árabes*, em que oferece uma contribuição significativa para o presente trabalho, sobretudo pela maneira como se dedica a contar o que seu pai lhe dizia sobre as histórias.

A concepção de Idries Shah acerca dos contos focalizava especialmente a maneira como podemos aprender a partir deles. Considerava-os como um material de “qualidades extraordinárias e educativas”, totalmente efetivo para ser usado pelo ser humano em seu processo de desenvolvimento:

Embora, superficialmente, as histórias sufis pareçam oferecer uma moral ou destinarem-se à diversão, não são formas literárias no sentido em que essas coisas são normalmente compreendidas. Elas são literatura apenas incidentalmente; em essência, são materiais de ensino. (2011, p. 236).

Segundo Tahir Shah, o pai lhe dizia que os contos existiam desde muito antes de haver escolas ou professores; foram criados na ‘aurora da humanidade’ por ‘artesãos-mestres’, e têm uma estrutura simbólica perfeitamente elaborada para cumprir uma função de ensinamento. Costumava dizer que “existem áreas da mente... que só podem

³³ O termo originalmente usado pelo autor é ‘*teaching stories*’.

³⁴ A irmã de Idries Shah, Amina Shah, que ainda vive em Londres, é também uma grande contadora e compiladora de histórias tradicionais; e as duas filhas de Idries Shah, Saira e Safia, também tem livros publicados em que tratam desses contos. Saira Shah escreveu *A filha do contador de histórias*, publicado no Brasil pela Companhia das Letras, e Safia Shah escreveu *Afghan Caravan*, inédito no Brasil.

ser alcançadas com histórias, pois elas penetram fundo no subconsciente, como tinta pingada sobre mata-borrão.” (2009, p. 132). O pai lhe dizia que as histórias funcionam de uma maneira muito especial, “entretendo a mente enquanto transmitem um tipo de conhecimento interior.” “‘Ouçam as histórias’, ele insistiu repetidas vezes, ‘e elas funcionarão como um manual de instruções para o mundo.’” (p. 9).

Tahir Shah relata-nos uma metáfora muito expressiva que o pai usou para lhe explicar a maneira de operar das histórias: a imagem é a de uma esponja num balde de gelo – a esponja é desenhada para absorver água, mas o gelo, a água no estado congelado, não pode ser absorvido pela esponja. As histórias seriam então como aquilo que derrete o gelo para que possamos compreender:

“O gelo é a água, mas numa forma diferente”, explicou. “Para transformá-lo em água – de modo que possamos sugá-lo facilmente –, precisamos mudar sua forma. A água é o conhecimento, Tahir Jan, e a esponja é sua mente. Quando ouvimos informações, um monte delas”, prosseguiu, “às vezes é muito difícil assimilá-las. É como gelo. Nós as escutamos do mesmo modo que a esponja toca o balde de gelo, mas elas não penetram. Agora, assim que você derrete o gelo, a água entra fundo no meio da esponja. E é isso que as histórias fazem.” (p. 303).

Ele continua: “ ‘As histórias são uma maneira de derreter o gelo ... transformando-o em água. É como remodelar alguma coisa, mudar sua forma, de modo que o *design* da esponja possa aceitá-la.’ ” (p. 304). As histórias são para ele um veículo de ensinamento que funciona de modo indireto; o contato com elas nos proporciona uma experiência por meio da qual podemos aprender certas coisas impossíveis de serem aprendidas diretamente, pela assimilação de informações.

Idries Shah insiste sobre a necessidade de que a pessoa interessada em estudar os contos deva se deter sobre eles com tempo e atenção, pois eles contêm simultaneamente várias dimensões. É como vimos na entrevista de Nícia Grillo, quando diz que “mesmo a história mais simples, como o patinho feio, tem muitos níveis”. A questão dos vários níveis é um ponto muito importante; Hampaté Bâ, que cresceu em um ambiente onde as histórias formam o fundamento da educação, diz que “convém considerar com atenção o conteúdo dos contos e não catalogá-los rapidamente. Podem encobrir realidades diversas e ser compreendidos em vários níveis simultaneamente.” (1980, p. 209).

No capítulo anterior, entramos em contato com um contexto em que se busca estudar e aprender a partir das histórias, refletindo sobre a potencialidade desse contato aprofundado. Mas é importante ressaltar que mesmo o simples ato de escutar ou ler um conto é outra forma possível e efetiva de entrar em contato com esse material. Assim como, na medida em que aprofundamos o contato com os contos, percebemos que apresentam vários níveis possíveis de compreensão, também é possível entrar em contato com eles em vários níveis diferentes. E cada pessoa se beneficia desse contato na medida de sua capacidade, ou de sua necessidade, a cada momento. Ao falar do uso das histórias em sua sociedade, Hampaté Bâ nos diz que “quando um velho conta uma história iniciatória em uma assembleia, desenvolve-lhe o simbolismo de acordo com a natureza e capacidade de compreensão de seu auditório. (...) Cada um retém e compreende conforme sua capacidade.” (p. 201).

As histórias, de acordo com a concepção de Idries Shah e de Hampaté Bâ, são ferramentas para serem usadas pelo ser humano em seu processo de desenvolvimento; como ferramenta, as histórias também são úteis e o contato com elas é benéfico contanto que se dê nas condições adequadas. Como na história de Nasrudin que abre este subcapítulo, em que diz que um bom conselho é ao mesmo tempo a coisa mais útil e a mais inútil do mundo a depender do uso que se faz dele, também as histórias podem ser consideradas como a coisa mais útil ou mais inútil do mundo. É possível que alguém escute um conto de tradição oral e isto simplesmente não lhe cause impacto algum. Mais que isso: é possível mesmo que a pessoa se proponha a ter um contato aprofundado, estudando esse material, mas sem o devido cuidado, atenção, contexto ou orientação, venha a torná-lo ‘a coisa mais inútil do mundo’ – como um bom conselho que não foi usado.

Como víamos, o simples ato de ouvir um conto sem qualquer aprofundamento pode ser bastante significativo. Idries Shah diz que o ideal, quando se pretende estudar um conto, é que primeiro a pessoa simplesmente escute (ou leia), entrando em contato com o conto sem nenhum intuito de interpretá-lo. (1978, p. 120). O primeiro contato, simples e direto, é para ele um ponto de partida fundamental. É claro que isso requer um certo estado de distensão, de silêncio interior, que podemos desenvolver com o tempo, à medida que nos habituamos a entrar em contato com esse material.

Tahir Shah, em *Nas Noites Árabes*, relata-nos seu processo de buscar ‘a história do seu coração’. Para realizar essa busca, viu-se diante do desafio de reaprender a ouvir

histórias. Em um determinado momento da narrativa, seu amigo Abdul Malik lhe diz que seria preciso se preparar primeiro, mudando sua maneira de ver, aprendendo a observar com os sentidos imaculados novamente, como uma criança. O amigo lhe diz, “ ‘...você precisa preparar sua mente se deseja que ela trabalhe para você. Esse é um ponto conhecido no Oriente há milhares de anos, mas é algo que vocês ainda ignoram no Ocidente’. ‘Como posso preparar minha mente?’ ”, pergunta Tahir. “ ‘Você precisa apreciar sem preconceitos’, disse Abdul Malik. ‘Só assim estará pronto para receber.’ ” (2009, p. 63) É uma ideia similar à desenvolvida pelo artista Henri Matisse, quando diz que é preciso aprender a ver com olhos de criança (1983). Ao mesmo tempo em que é bom que se desenvolva uma habilidade de escuta para melhor entrar em contato com os contos, por outro lado esse contato também pode nos levar a ver o mundo com um olhar mais encantado. Tolkien refere-se a isto como uma ‘recuperação’:

...precisamos de recuperação. Precisamos olhar o verde outra vez e nos surpreender de novo (mas sem sermos cegados) com o azul, o amarelo e o vermelho. Precisamos encontrar o centauro e o dragão, e talvez depois contemplar de repente, como os antigos pastores, os carneiros, os cães, os cavalos – e os lobos. As histórias de fadas nos ajudam a realizar essa recuperação. (...) ...precisamos limpar nossas janelas, para que as coisas vistas com clareza possam ficar livres do insípido borrão da trivialidade... (2006, p. 65).

Assim, quanto mais nos habituamos a escutar e ler as histórias, melhores leitores nos tornamos desse material. Voltamos à questão da familiarização. Idries Shah nos diz que as histórias “têm significados superficiais e interiores – estes raramente são percebidos conscientemente, mas atuam poderosamente sobre nossas mentes.” (1998, p. II). O autor aponta para nossa tendência a ver apenas os aspectos mais obviamente perceptíveis das coisas, e a acreditar que esses aspectos têm maior importância do que aquilo que pode ser apenas sutilmente percebido. (2011, p. 237). Se procedemos dessa maneira com as histórias, acreditando tê-las esgotado ou compreendido num primeiro contato, ‘catalogando-as muito rapidamente’, como diz Hampaté Bâ, não temos a oportunidade de abrir-nos aos seus vários níveis, às diversas realidades que encobrem. Para isso é preciso um processo de familiarização com as histórias, com cada história particular – processo que se dá com o tempo.

Idries Shah ressalta a importância de atentarmos para a questão do tempo ao lidar com as histórias: “... o intervalo entre a apresentação de materiais e sua integração ao pensamento e ao repertório de ação do indivíduo precisa ser ensinado à maioria das pessoas interessadas em histórias.”³⁵ (1978, p. 97). É preciso estar em contato com esse material frequentemente, a fim de nos abirmos à sua potencialidade. Regina Machado traz à tona a questão da disponibilidade interior que o contador de histórias deve ter ao aproximar-se de um conto, perguntando-lhe “o que você tem para mim e o que eu tenho para você?” (2004, p. 43). É uma pergunta que se faz a cada instante, e a cada vez as respostas serão outras, já que a capacidade que temos de perceber as ‘dimensões extraordinárias’ de um conto varia com o tempo, as condições e a nossa experiência. Pois, como diz Idries Shah, o conto tem várias “dimensões que vêm à tona quando a consciência está preparada para lidar com elas.” (1978, p. 102). Assim, o tipo de trabalho que ele propõe com as histórias é um trabalho para ser desenvolvido ao longo do tempo.

Idries Shah assinala também que os contos nos dão a noção de que cada coisa tem seu tempo apropriado e correto para acontecer. (1978, p. 106). É uma característica dessas narrativas levar-nos a observar os processos e o desenrolar dos acontecimentos, cada coisa a seu tempo. Este é um exemplo de como o próprio pensamento sobre os contos também admite simultaneamente uma série de compreensões, em diferentes níveis, sempre articuladas.

Tahir Shah relata que seu pai uma vez lhe contou uma história muito estranha. Ao final, perguntou se havia entendido a história e gostado dela. E disse:

“Guarde-a com você. Com o passar do tempo, vai perceber que ela muda dentro de você.” “Como ela vai mudar, *Baba?*” “Ela vai estar aí, crescendo em silêncio. Um dia você vai perceber que ela fez algo maravilhoso.” “O que ela vai fazer, *Baba?*” “Ela vai dar frutos”. (2009, p. 34).

A maneira de operar dos contos tradicionais, da maneira como Idries Shah a apresenta, é indireta e se dá com o passar do tempo. Por mais que num primeiro contato com um conto possamos nos encantar por ele, é quando nos permitimos voltar a ele, frequentá-lo realmente, que pode vir a revelar-se em sua potência. É aí que pode se dar

³⁵ As citações desta obra de Idries Shah, *A perfumed scorpion*, inédita em português, foram traduzidas pela autora.

uma relação frutífera entre a pessoa e o conto: “... quanto mais você lê uma história – a mesma história – mais ela trabalha na sua mente. Como um belo botão de flor... a história só desabrocha com o tempo.” (SHAH, T., 2009, p. 251).

Observamos frequentemente nas crianças um grande interesse por ouvir repetidas vezes a mesma história, ou assistir a um mesmo filme sempre com o mesmo entusiasmo, ou com entusiasmo ainda maior a cada vez. No caso das histórias, a repetição faz parte do processo de familiarização e aprendizagem. Nós adultos, em nosso mundo de hoje, temos a tendência a dar as coisas por conhecidas, por já sabidas, depois de um primeiro contato. Como se dá com a informação, que segundo Benjamin só tem valor no momento em que é nova, tornando-se obsoleta logo depois.

Para Idries Shah, “o principal motivo para adotar os contos tradicionais... é que você não tenta manufaturar seu próprio instrumento quando já tem uma variedade deles, excelentemente criados e totalmente efetivos, desenhados por artesãos mestres.” (1978, p. 106). Pode causar um certo estranhamento na nossa sociedade, em que o valor recai frequentemente sobre a originalidade das criações, a concepção de que os contos tradicionais têm uma qualidade atemporal, que são tão atuais hoje como eram há mil anos.

Ao discorrer sobre a natureza dos contos e o que faz com que perdurem ao longo de tanto tempo, Benjamin ressalta sua característica de não se explicarem: “Metade da arte narrativa está em evitar explicações.” (1994, p. 203). Esta é uma das condições que nos possibilitam a entrada no reino das histórias. Tolkien, ao expor em seu artigo o que são para ele ‘histórias de fadas’, retira dessa categoria as histórias em que os elementos fantásticos se justificam por tratar-se de um sonho, como *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. (2006, p.19). É constituinte da maneira indireta dos contos operarem o fato de serem narrativas fantásticas, encantadas – em que uma mulher pode morrer e ressuscitar em forma de pássaro, para mais tarde morrer de novo e nascer de dentro do fruto de uma árvore, como em ‘A Lenda de Tam’, estudada pela Walda.

Além dos elementos e acontecimentos fantásticos, há frequentemente um ou mais elementos na história que não se entregam completamente à compreensão, que causam uma certa confusão e podem chegar a parecer ‘um erro’ da história. Como no conto de ‘Mushkil Gushá’, em que o lenhador, voltando cansado das montanhas, bate à porta de seu casebre, mas a filha não atende porque está dormindo; ele pega no sono ali mesmo, e quando bate de novo à porta ela não atende pois saiu para um passeio. Não se explica o

fato de ter saído de casa sem ver o pai deitado à porta. Nicia Grillo certa vez disse num curso que ‘toda boa história tem uma boa confusão’. O elemento confuso, que causa estranhamento, também tem sua função no conto. É este elemento, associado ao encantamento, que confere à história a possibilidade de penetrar profundamente em nós, ‘driblando o intelecto’³⁶ e chegando a lugares de nossa consciência onde só elas chegam.

Idries Shah insiste sobre o ponto das histórias que não compreendemos, ou que nos causa estranhamento. Diz que nossa reação frequentemente é descartar as histórias que nos parecem confusas, não nos interessando por elas, pois temos a tendência de nos atermos apenas às que nos parecem mais atrativas, àquelas que nos causam algum prazer ou que acreditamos ter compreendido. (1978, p. 110). É um caso de seleção, um dos três processos que atrapalham a compreensão, como vimos no capítulo anterior. Quando não entendemos uma história, disse Nicia Grillo em outra ocasião³⁷, é melhor que seja guardada como um tesouro para quando pudermos entendê-la.

Mas esta ideia só faz sentido, realmente, para alguém que vê as histórias em seu potencial de ensinamento, de transformação, de que guardam algo para nós e têm uma função ao serem lidas e escutadas. Se, por outro lado, vemos os contos como algo que está aí apenas para nos entreter ou distrair, neste caso vamos nos ater somente àqueles que nos causam algum prazer, que nos divertem. E pouco proveito tiraremos deles. Idries Shah diz que se, sob as condições corretas, a utilidade das histórias não conhece fronteiras, há duas circunstâncias que a limitam severamente:

A primeira delas, claro, é quando as pessoas as encaram como triviais, úteis apenas como entretenimento ou para inculcar uma moral, e assim por diante, como nas versões correntes das fábulas de Esopo. Mesmo se elas são vistas como reveladoras de aspectos engraçados da natureza humana, esse uso, essa opinião a respeito delas neutraliza o seu efeito, seu impacto. Dessa forma, nunca podemos estar seguros quanto à oportunidade de contá-las, sem que antes um certo contexto acerca da sua importância tradicional tenha sido passado, o que permitirá a nossos ouvintes readquirir flexibilidade mental para acessá-las. A outra circunstância limitante é quando as pessoas, por alguma razão, estão tão deslumbradas por uma atitude de admiração e pelo desejo de segredos assombrosos que elas,

³⁶ Os dois comentários foram feitos por Nicia Grillo num curso oferecido na Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, em março de 2007.

³⁷ Curso de contos na Escola de Arte Granada, em outubro de 2009.

efetivamente, consomem esta experiência, a experiência do assombro, e ficam 'ligadas', assombradas e deslumbradas com a história. (1978, p. 107).

Estas afirmações deixam claro o quanto, na concepção de Idries Shah, é preciso um determinado conhecimento acerca dos contos para que se possa usá-los da maneira como foram feitos para serem usados, em todo o seu potencial. E pode-se imaginar o quão frequentes são essas duas circunstâncias que ele apresenta. A segunda circunstância limitadora do efeito dos contos se dá em contextos nos quais já existe um interesse por se aprofundar neles, ou há pelo menos uma atração por esse material, mas não há uma orientação adequada. Já a primeira circunstância limitadora, que é os contos serem vistos como forma de entretenimento, uma maneira agradável de passar o tempo, vigora no senso comum de um modo geral.

Não só no senso comum; Joseph Campbell, que é um grande estudioso da mitologia, afirma que “...o conto popular se destina ao entretenimento. O mito se destina à instrução espiritual.” (1990, p. 62). É surpreendente que isto seja afirmado por Campbell, pois suas ideias acerca dos mitos e o que representam para o ser humano assemelham-se muito à concepção dos contos como temos trabalhado até aqui. Ele os vê como histórias sobre sabedoria de vida (p. 12) – mas vê os contos como entretenimento. Na verdade, em um determinado momento o próprio autor se contradiz, pois afirma que “um conto de fadas é um mito para a criança. Há mitos certos para cada estágio da vida. À medida que envelhece, você precisa de uma mitologia mais consistente.” (p. 147).

Não vamos nos deter sobre isto; minha intenção ao trazer o pensamento de Campbell para a trama de reflexões que constituem o nosso caminho é atentar para aquilo que ele diz de forma tão clara e elucidativa sobre os mitos. Mircea Eliade, outro eminente estudioso da mitologia, oferece um brilhante contraponto a Campbell ao escrever o artigo ‘O mito e o conto de fadas’. Ao deter-se excepcionalmente sobre o fenômeno dos contos de fadas, afirma que se trata de histórias de iniciação, e que “se ele representa um divertimento ou uma evasão, é apenas para a consciência banalizada.” (1972, p. 174).

Quanto à ideia de que os contos se destinam para crianças, acho muito propício o que diz Tolkien: “... isso é um erro... cometido mais frequentemente por aqueles que... tendem a enxergar as crianças como um tipo especial de criatura, quase uma raça diferente...” (2006, p. 41). Vimos no pensamento de Read uma crítica semelhante, ao “hábito de considerar a criança da escola primária e a da escola secundária como duas espécies de animais diferentes, requerendo jaulas e carcereiros diferentes.” (1982, p. 285). Para Tolkien, é uma invenção dos adultos a suposição de que os contos de fadas destinam-se a crianças. Há

vários níveis possíveis de compreensão das histórias, na medida em que nossa consciência está preparada para lidar com elas, de modo que a maneira dos contos operarem com crianças é distinta da forma como operam com adultos – o que não quer dizer, naturalmente, que seja mais eficaz para uns ou para outros. Como vimos, a maneira como se dá o nosso contato com esse material varia de acordo com nossa experiência pessoal e com o contexto.

Um conto pode ser ‘a coisa mais útil ou a coisa mais inútil do mundo’, seja para um adulto ou para uma criança. É importante destacar que o próprio fato de os contos serem vistos como entretenimento, ou destinados ao público infantil, ao mesmo tempo que pode resultar numa diminuição de sua efetividade para pessoas que se aproximam deles assim, também tem sua utilidade. Idries Shah chama nossa atenção para isto, ao dizer que “isso preveniu que houvesse muita confusão em torno deles.” (1978, p. 118). Talvez seja justamente a sua aparente irrelevância – pelo fato de serem considerados como algo que apenas distrai e entretém – que permite aos contos passarem despercebidos e serem “guardiões de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas”, como diz Regina Machado. (2004, p. 15).

Assim, essas histórias que podem dar a impressão de servirem apenas para pôr as crianças para dormir, continuam sendo contadas sempre ao longo do tempo, e guardam secretamente o seu potencial de nos fazer despertar.

3.3 – A PERCEPÇÃO E OS CONTOS

Quando desaparece esse hábito de supor que as coisas instantaneamente perceptíveis são mais importantes do que as sutis, essas últimas se tornam mais perceptíveis.³⁸

Idries Shah afirma que para a pessoa que visa estudar com profundidade o universo das histórias, o mais interessante é que não só se familiarize inteiramente com um único conto, atentando para seus vários níveis, como também deve procurar entrar em contato com o maior número possível de contos, já que cada conto é uma faceta de um todo.

³⁸ Shah, Idries. *Aprender a Aprender*. Rio de Janeiro: Roça Nova, 2011, p. 146.

(1978, p. 110). O fato de haver incontáveis repetições das estruturas básicas das histórias tradicionais leva-nos a pensar numa unidade original entre todas elas, como se formassem uma trama. Assim como todas as partes de um conto são unidas por um ‘conjunto de relações significativas’ (MACHADO, R., 2004, p. 30), podemos também pensar em todos eles como constituindo parte de um “corpo de conhecimento coletado e refinado desde a aurora da humanidade” (SHAH, T., 2009, p. 14). Vários autores tratam da questão da unidade primordial de todos os contos; Benjamin refere-se a isso como a rede que todas as histórias constituem entre si, tecidas pela reminiscência, uma rede em constante movimento (1994, p. 211), e os Irmãos Grimm viam os contos como fragmentos espalhados de um joia preciosa que se quebrou (MACHADO, R., 2004, p. 165).

Olhando-o desta forma, as pessoas que se interessam por buscar uma experiência de aprendizagem por meio das histórias podem beneficiar-se da familiarização com o maior número possível delas – inclusive aquelas que em determinado momento não causem uma atração especial, ou que pareçam não fazer sentido algum. De acordo com nossa concepção, todos os contos de tradição oral tratam fundamentalmente da experiência humana, e todos são veículos de um ensinamento para o ser humano. Todos podem em algum momento de nossa contingência pessoal levar-nos a uma compreensão profunda, a um ‘reconhecimento’ no sentido apresentado por Dewey, em que as coisas se reorganizam dentro de nós.

Tahir Shah expressa a ideia de que os contos são veículos de um conhecimento interior por uma metáfora muito significativa, referindo-se ao uso das histórias na tradição Sufi:

Os Sufis usam histórias de ensinamento como uma maneira de transmitir ideias e informações, tornando-as mais palatáveis à mente. Como no caso do pêssego, eles acreditam que a polpa deliciosa da fruta é necessária para permitir que a semente seja passada adiante, crie raízes e seja nutrida. (2009, p. 23).

Mais adiante diz que cada uma das histórias que seu pai contava “era escolhida por suas propriedades interiores. Como o pêssego, o conto era a polpa deliciosa, que permitia que a semente no seu interior fosse passada adiante e finalmente semeada.” (p. 86). Neste sentido, o mais importante é que a semente seja passada adiante para semear-se em cada

um que escuta o conto, e nesta pessoa crescer como uma árvore e um dia dar frutos. Para tanto, a polpa deliciosa da fruta é totalmente necessária – sem que houvesse a polpa do pêssago, a fome da pessoa e o seu desejo por um alimento delicioso, e sem que houvesse o prazer de comer uma fruta suculenta, a transmissão da semente interior seria bem menos eficaz.

É possível considerarmos, compreendendo essa metáfora num certo nível, que a semente a ser passada adiante é a trama básica das histórias e a polpa suculenta da fruta são os embelezamentos, as peculiaridades da narrativa, que variam imensamente sobre uma mesma trama. Tolkien critica os estudiosos que ao tentarem rastrear as origens dos contos chegam a afirmar terem encontrado ‘a mesma história’ em diferentes partes do mundo – como se pelo fato de terem a mesma estrutura básica pudesse se tratar da mesma história. Para ele, são precisamente o colorido e os detalhes inclassificáveis da história que fazem a diferença. (2006, p. 25). No caso dos contos de tradição oral, a estrutura básica da história tem tanto valor quanto têm os seus embelezamentos, seus detalhes e sutilezas, pois uma depende da outra para existir. Tratar de definir o que é mais importante, se a estrutura interna ou o revestimento da história, é algo como tentar entender se é mais importante para o movimento das ondas o seu avanço ou recuo. Sem a riqueza de imagens, de descrições e detalhes, a estrutura básica do conto não seria veiculada; e a riqueza de detalhes e nuances, sem a estrutura básica, não teria razão de ser.

Tolkien, como autor de histórias de encantamento, focaliza especialmente as características encantadas das histórias. As histórias de fadas, para ele, são aquelas que se passam em Faërie, termo traduzido na edição brasileira de seu texto como ‘O Belo Reino’. É importante observar que o autor não relaciona absolutamente essas histórias à presença de fadas ou outros seres fantásticos. O que define, para Tolkien, o que são essas histórias, é em primeiro lugar a noção de um encantamento que não se explica – como vimos, desclassifica as histórias que se justificam como narrativas oníricas. As outras histórias que desclassifica são aquelas em que não figuram seres humanos – histórias sobre animais, ou “em que a forma animal é apenas uma máscara sobre um rosto humano” (p. 22). Ou seja, não são fadas, elfos ou outros seres mágicos que caracterizam essas histórias, mas sim a presença de seres humanos, ‘quando estamos encantados’. (p. 15).

É profícua a ideia de que as histórias de fadas constituem um reino para dentro do qual se viaja – um reino indescritível, diz Tolkien, mas não imperceptível. (p. 16). “Tais

narrativas têm agora um efeito mítico... abrem uma porta para Outro Tempo e, se a atravessarmos, estaremos fora do nosso tempo, talvez fora do próprio Tempo.” (p. 38-39). Nossa entrada nesse outro tempo é simbolizada pela fórmula ‘Era uma vez’. Em inglês, a expressão que se usa para iniciar as histórias é ‘*once upon a time*’, que poderia ser traduzida literalmente como ‘uma vez por sobre o tempo’. Regina Machado refere-se a esse lugar fora do tempo como o lugar do ‘era’ (2004, p. 23) – não o que é, foi ou será, mas o que ‘pode ser’, lugar do ‘e se fosse possível que...’.

Quando penso neste lugar, que não é aqui nem lá, lugar inapreensível para onde viajamos quando estamos dentro da história, me vem à mente a imagem da ‘terceira margem do rio’, de Guimarães Rosa³⁹. Sendo a terceira margem do rio um lugar que existe dentro de nós mesmos, ‘quando estamos encantados’, em contato com as histórias encantadas. Neste lugar somos capazes, indiretamente, de ter percepções em níveis profundos, das quais possivelmente não nos daremos conta no mesmo instante, mas que com o tempo continuam a desenvolver-se em nós.

Se a abertura ‘era uma vez’ é como uma fórmula mágica que nos permite abrir a porta para o reino das histórias e adentrá-lo, podemos dizer que todo o processo de escuta da história e o trabalho que esta opera em nós é também algo como uma fórmula alquímica – fórmula cujos ingredientes são a história e tudo o que ela contém, e a pessoa que a escuta e tudo o que contém. Embora possamos não reconhecer tudo o que uma história contém e, como diz Campbell (1990, p. 60), não tenhamos a dimensão de tudo o que nós mesmos contemos. Enquanto escutamos ou estudamos um conto, certas coisas vão se reorganizando dentro de nós, certos elementos da história funcionando como uma nutrição interior da qual não sabíamos que precisávamos, e entramos em contato com possibilidades de nós mesmos que não podíamos imaginar.

Ao ler as palavras de Campbell, de que “sua vida é bem mais profunda e ampla do que você a concebe, aqui” (p. 60), somos remetidos ao relato da Daniella, em que diz que ao estudar a fundo um conto pela primeira vez descobriu-se vasta; o conto ampliou a sua experiência de si mesma. Vimos no primeiro capítulo a noção de que o homem é como um microcosmo; da mesma forma que não podemos conhecer a extensão do cosmos, tampouco conhecemos a nós mesmos em nossa vastidão interior. É como a imagem de círculos concêntricos propagando-se infinitamente nos dois sentidos, para fora e para dentro – sendo o interior tão infinitamente amplo quanto o exterior.

³⁹ Referência ao conto que tem esse título, da obra *Primeiras Estórias*.

Daniella diz que foi como se tivesse descoberto que existia um número maior que cem. Cem, até então, era o maior número que era capaz de conceber. O contato com a história operou nela uma tal reorganização interior, que adquiriu uma dimensão mais ampla de sua experiência. Por isso dizemos que é indireta a maneira como podemos ter uma experiência de aprendizagem a partir do conto – como diz Regina Machado, “é preciso perceber que a significação não está lá, no conto, mas na maneira como age sobre nossa percepção.” (2004, 171). Ao contrário do que frequentemente se imagina, que aprender com histórias tem algo a ver com apreender uma moral, não se trata do conteúdo do conto propriamente dito, mas sim do que acontece quando entramos em contato com sua substância – como num processo alquímico.

O conceito de alquimia traz consigo a ideia de uma busca em que se leva em conta o desconhecido, o imponderável. Campbell afirma que o tema básico de toda mitologia é que existe um plano invisível sustentando o visível, e que “os mitos abrem o mundo para a dimensão do mistério, a consciência do mistério que subjaz a todas as formas.” (1990, p. 32). No caso dos contos, quando ‘estamos encantados’, quando adentramos o reino ‘por sobre o tempo’, que é o lugar dessas histórias, saímos do lugar de certezas e suposições em que estamos acostumados a viver e lançamo-nos a outro lugar onde podemos conhecer, de forma indireta, na nossa própria experiência, aquilo que de outra maneira não poderia ser conhecido. É este o lugar dos contos; como uma terceira margem, não é nem o lugar do óbvio nem do mistério absoluto, mas um lugar suspenso entre ambos, em que podemos por um momento ter uma compreensão profunda, maximizando nossa mente, como dizia Idries Shah. (SHAH, T., 2009, p. 140). A imagem criada por Campbell é que a mitologia é “a penúltima verdade – penúltima porque a última não pode ser transposta em palavras. Está além das palavras, além das imagens (...) A mitologia lança a mente para além dessa borda, para aquilo que pode ser conhecido mas não contado.” (1990, p. 173).

É interessante observar as diferentes maneiras como cada autor considera as peculiaridades do efeito que os contos têm sobre nós. Tolkien refere-se ao momento da virada que é próprio de toda obra de arte literária, em que o leitor tem uma suspensão da respiração, e diz que nas histórias encantadas o momento da virada propicia “um penetrante vislumbre da alegria e do desejo do coração.” (2006, p. 78). Esse reino é para ele algo tão vivo e real, esse lugar fora do tempo onde pode se dar a aventura humana do encantamento, que considera os autores dessas histórias como subcriadores (p. 29) –

criadores de outro mundo. Referindo-se às histórias tradicionais, diz que o elemento mais interessante de se pensar, e o mais misterioso, de todo o processo de surgimento e difusão das histórias, é justamente a invenção (p. 27).

No caso das histórias de tradição oral, podemos considerar que cada narrador é também um subcriador. A cada vez que conta para um grupo de pessoas, se o contador de histórias tem as condições e pode chegar ao lugar dentro dele mesmo que não é aqui nem lá, que é ‘por sobre o tempo’, se ele mesmo tem a experiência de entrar no reino encantado da história, então vai criando esse reino a cada palavra que diz.

Regina Machado fala a respeito do estado de presença que o contador de histórias deve ter, e da importância de conhecer seus recursos internos e realizar uma viagem para dentro da história. (2004, p. 43). Pois para que os ouvintes possam acompanhá-lo nessa viagem, é preciso que o narrador os conduza pela mão, cada um com sua maneira de escutar. Para isso, precisa estar num lugar que não é exatamente o espaço neste mundo em que se dá a narração, nem totalmente dentro do reino encantado da história – deve estar justamente no lugar de criador do conto, como se pintasse um quadro por onde seus ouvintes realizam uma viagem.

Se para Tolkien a questão mais interessante e misteriosa a respeito da existência dos contos tradicionais é o elemento de sua invenção, parece-me igualmente interessante (e misterioso, num sentido distinto) a questão da invenção do conto no momento em que se conta. Calvino diz que na fábula há algo que

deve ser recriado a cada vez, dado que no costume de narrar fábulas quem constitui o centro é a pessoa... do contador ou da contadora, com estilo e fascínio próprios. E é por intermédio dessa pessoa que se permuta a sempre renovada ligação da fábula atemporal com o mundo de seus ouvintes, com a história. (1998, p. 22).

É assim que os contos permanecem sendo contados ao longo do tempo, pois existe uma ligação sempre renovada entre aquele que conta e as pessoas que o escutam, uma relação viva propiciada pelo instante da narração, uma “experiência de relacionamento humano que tem uma qualidade única, insubstituível.” (MACHADO, R., 2004, p. 33).

Se a partir do ‘era uma vez’ os contos têm a potencialidade de nos transportar numa viagem para um lugar que é como uma terceira margem de nós mesmos, quando são contados por uma pessoa para outras existe a possibilidade de haver como um encontro entre esses lugares em cada uma delas. Trata-se de um contato humano que se dá num nível inapreensível, apenas sutilmente perceptível. Yashinsky diz que “o segredo mais profundo do contador de histórias é que seu ouvinte é o herói do conto.” (2004, p. 28). A pessoa que escuta a história está dentro dela, enquanto o narrador é alguém que já viajou pela paisagem e a conhece bem, tão bem que pode recriá-la no momento de contar. Benjamin trata da relação do narrador com a história dizendo que

a narrativa ... não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (1994, p. 205).

O contador de histórias é então aquele para quem a história que conta é também sua experiência e ao contá-la está, afinal, falando de si mesmo. Calvino relaciona essa ideia com a questão da repetição das histórias tradicionais, o fato de não haver aparentemente criação alguma, mas sempre a mesma história repetida:

... à falta de liberdade da tradição popular, a essa lei não escrita pela qual só se concede ao povo repetir motivos ruminados, sem “criação” verdadeira, o narrador responde com uma espécie de esperteza instintiva: talvez ele próprio acredite fazer apenas variações sobre um tema; mas na realidade acaba por falar-nos daquilo que lhe vai no coração. (1998, p. 35).

Como vimos nas palavras de Yashinsky, uma característica das histórias de tradição oral é que são passíveis de serem aprendidas ‘de cor’. Este termo pode ser compreendido como apontando para uma memorização mecânica, ou em seu sentido original, de se saber algo ‘de coração’, ‘com o coração’. É a este sentido que Yashinsky se refere ao dizer, em inglês, que essas histórias são conhecidas ‘*by heart*’. Para que uma história seja de tal forma conhecida por uma pessoa a ponto de ser contada uma e outra vez, o caminho é

um trabalho de frequência e de reconhecimento da sua própria história pessoal dentro dessa história, universal.

Certa vez ouvi o contador de histórias Hassane Kouyaté dizer que “a história que sai da boca chega ao ouvido, e a história que sai do coração chega ao coração”⁴⁰. A história se constitui num elo entre aquele que conta e o que ouve. Assim como o narrador torna *sua* a experiência da história que conta, e por isso pode-se dizer que esta lhe sai do coração, também a pessoa que escuta tem a oportunidade de que a história lhe chegue ao coração. E quando isto se dá, “é a história dessa pessoa que se conta para ela por meio do relato universal.” Pois a experiência singular e única que se particulariza no instante da narração “diz respeito à universalidade do humano e, ao mesmo tempo, à existência pessoal como parte dessa universalidade.” (MACHADO, R., 2004, p. 23).

Neste sentido, podemos dizer que a história é também um elo entre a experiência universal e a particular, entre a experiência coletiva e a pessoal. Como vimos, Benjamin vê o narrador como aquele que assimila à sua experiência aquilo que sabe por ouvir dizer. É por isso, por poder recorrer a essa experiência vasta, experiência universal dentro da sua experiência particular, que “o narrador figura entre os mestres e os sábios”, pois

Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos, como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia...). (1994, p. 221).

Benjamin diz ainda que “o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria.” (p. 200). A ideia de que as histórias tradicionais oferecem-nos a oportunidade de entrar em contato com uma certa sabedoria é comum, em alguma medida, a todos os autores que figuram neste capítulo. Ao tratar dos mitos, Campbell diz que “são histórias sobre a sabedoria de vida.” (1990, p. 12). Refere-se a sua função pedagógica; aquela, segundo ele, “com que todas as pessoas deviam tentar se relacionar... como viver uma vida humana sob qualquer circunstância. Os mitos podem ensinar-lhe isso.” (p. 32).

⁴⁰ Hassane Kouyaté é um artista contador de histórias africano, de Burkina Faso, que pude conhecer em 2010 no Boca do Céu – Encontro Internacional de Contadores de Histórias, onde o ouvi dizer esta frase.

Isto nada tem a ver com a ideia de que vamos ‘adquirir’ sabedoria ao ler os contos, como se a sabedoria fosse da mesma natureza que a informação. Tal concepção estaria mais próxima daquela de ‘moral da história’, segundo a qual podemos aprender a distinguir o certo do errado ao ler uma história. A concepção de que as histórias servem para inculcar morais é, pelo contrário, uma das circunstâncias capazes de minar o seu efeito, segundo Idries Shah. Sabedoria é algo que se passa a ter por meio da experiência; a sabedoria, como diz Benjamin, é tecida na substância viva da existência. A possibilidade de entrarmos em contato com a sabedoria das histórias opera de forma indireta e está ligada à maneira pela qual se dá o nosso contato com esse material, envolvendo uma experiência significativa.

Beatriz Machado, que desenvolve uma pesquisa acerca do filósofo sufi Ibn’ Arabi, dedica um capítulo de sua tese às histórias de ensinamento – como vimos em Idries Shah, este é o modo como são chamadas essas histórias no âmbito do sufismo. A autora usa o termo ‘acoplamento’ para referir-se a uma maneira de entrar em contato com a arte, e especialmente com a arte narrativa, em sua totalidade, deixando-se penetrar e organizar pela obra, tornando-se semelhante a ela e participando de sua riqueza harmônica. (2010, p. 134). É a partir de um contato desta natureza, quando nos deixamos organizar internamente pela história, que podemos compreender a possibilidade de sabedoria que ela traz consigo. Beatriz Machado traça de forma clara também a distinção entre as duas concepções de ‘aprendizagem’ a partir das histórias encantadas:

... muitas das histórias contadas às crianças possuíam uma intenção formadora: do caráter, do moral, dos valores, da consciência dos deveres, etc. ... desde sempre, houve histórias elaboradas como um meio de disseminação dos chamados discursos hegemônicos. ... Acrescento, no entanto, que ver nos mitos, nos contos tradicionais, numa palavra, na literatura encantada de um modo geral apenas um propósito “formador” é um procedimento etnocêntrico. Do mesmo modo que a palavra sempre foi usada para construir e manter estruturas de dominação, a palavra também sempre foi usada para combatê-las. O Encantamento, por motivos óbvios, corresponde a esta segunda perspectiva. (p. 130).

A sabedoria que as histórias trazem consigo é ‘tecida na substância viva da existência’ de quem as escuta de modo indireto, por meio de uma experiência de contato com o reino encantado da história. Como diz Regina Machado, “quando experimento

estar dentro da história, experimento... minha inteireza no lugar onde a norma e a regra... não chegam.” (2004, p. 24). Ainda acerca da experiência de entrar no universo do conto, diz que

... a experiência de cada aluno, que agora vive a trajetória exemplar na pele do herói, do monstro, do sábio, do rei, da bruxa, possibilita que ele volte para o seu próprio tempo histórico revigorado por essa experiência, dando substância e dignidade à sua existência. (p. 33).

Voltando nosso foco para o narrador, é Benjamin quem nos diz que figura entre os mestres e sábios, pois sabe dar conselhos. Conforme sua consideração de que a arte narrativa está se encaminhando para a extinção devido às ações da experiência estarem em baixa, o autor acredita também que essa arte “está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção.” (1994, p. 200). Da mesma maneira como me parece estranho pensar na possível extinção da experiência e da arte narrativa, também vejo assim a ideia de extinção da sabedoria; enquanto existir humanidade haverá sempre a arte de narrar, a experiência e a sabedoria – por mais que fique bem resguardada em algum lugar. Segundo a concepção que vimos até aqui, os contos são um veículo de sabedoria, em que se mantém escondida sob a casca do entretenimento e da aparente irrelevância das ‘histórias infantis’.

Os contos, diz Regina Machado, são “guardiães de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas.” (2004, p. 15). A autora apresenta uma história de Nasrudin para demonstrar a maneira pela qual os contos atravessam ‘gerações e culturas’:

Nasrudin passava todos os dias pela fronteira com seu burro carregado de caixas, objetos e muitos outros pertences dos mais variados tipos. Como neste lugar era bastante frequente a prática do contrabando, os guardas da fronteira tornaram-se especialistas em descobrir esconderijos e flagrar os contraventores. Certos de que com Nasrudin não seria diferente, a cada dia examinavam exaustivamente a bagagem de seu burro; reviravam sua carga, desmontavam peça por peça, mas nunca acharam nada que pudesse ser classificado como contrabando. Depois de muito tempo de pesquisa ineficiente e infrutífera, resolveram perguntar a Nasrudin qual era, na verdade, a natureza de seu contrabando, já que afinal sabiam que ele o fazia como todos os outros. Então, Nasrudin respondeu que contrabandeava burros.

Regina Machado usa essa história para ilustrar que

Enquanto classificamos, comparamos, isolamos motivos, elaborando explicações oriundas de abordagens psicológicas, antropológicas ou filosóficas, os “burros” passam pela fronteira do entendimento, do espaço e do tempo das diferentes culturas humanas, permanecendo desconhecidos os outros níveis de significação e função dos contos tradicionais. (1993, p. 16).

É assim, tão óbvia diante de nossos olhos e ao mesmo tempo imponderável, que uma sabedoria milenar pode atravessar o tempo e o espaço, tão bem guardada dentro das histórias tradicionais como a semente no pêssego.

3.4 – PALAVRA, A MATÉRIA DOS CONTOS

Sua tradição oral é aperfeiçoada e sem arestas, como as pedras de um rio, arredondadas pelo tempo.⁴¹

Temos visto desde o início do capítulo a ligação fundamental entre as histórias tradicionais e a experiência de vida. Voltamos agora nossa atenção para um importante detalhe dessa equação, a substância condutora de todo o processo alquímico de aprendizagem com as histórias: a palavra. É ela a matéria que constitui o reino de encantamento das histórias, e um precioso recurso que temos para testemunhar nossa existência.

Vimos no capítulo sobre a Escola Granada que se realiza ali um trabalho com os temas da história a partir de ‘relatos significativos’ – as pessoas buscam em sua memória experiências significativas que tiveram relacionadas com cada tema e as relatam. Esses relatos são uma parte tão importante do trabalho, que Nicia Grillo chegou a afirmar num

⁴¹ Shah, Tahir. *Nas noites árabes*. Rio de Janeiro: Roça Nova, 2009. p. 140.

curso que são “a fonte filosófica do processo criativo na arte de contar histórias”⁴². Em sua entrevista, ela nos diz que começou a trabalhar com profundidade os contos de tradição oral quando se deu conta da necessidade de refletir sobre o significado de cada palavra nas histórias. Percebeu, trabalhando com um grupo de alunos na Espanha, que as palavras da história que contavam não faziam sentido para eles, levando a uma série de confusões. O que compreendiam por aquelas palavras não estava ancorado em sua experiência; era como se as palavras estivessem no conto, mas não viva em cada um deles. Faltava filosofar, no sentido de retomar a sua experiência, de resgatar os seus relatos significativos sobre aquelas palavras:

... tinha coisas que eles não tinham a menor noção, como: o que podia ser um rei, ou uma rainha, ou mesmo uma jovem... Não sabiam quais eram as características originais dos personagens, desde o mais simples pescador ou lenhador até um herói ou uma criança, enfim, nunca tinham refletido, nunca tinham filosofado. E sem filosofia, a coisa ficava muito externa. E aí eu vi que as histórias eram um grande manual de filosofia. Para refletir, para filosofar, para descobrir o sentido das coisas...⁴³

Jean-Claude Carrière refere-se aos contos tradicionais por ele compilados como ‘contos filosóficos’⁴⁴; segundo ele, “é por meio do ‘era uma vez’ que o ato de ir além do mundo, em outras palavras, a metafísica, é introduzida na infância de cada indivíduo, e talvez também na dos povos...” (2004, p. 8). Além disso, considera-os filosóficos pois

... reparava que... ofereciam um significado e mesmo vários deles, escondidos uns atrás dos outros. Eram histórias elaboradas, frutos de reflexão, feitas para ajudar a viver, eventualmente a morrer... (...) Abordam indiscriminadamente todos os aspectos da interrogação humana, como faíscas em torno do mesmo fogo. Merecem, a meu ver, decididamente o nome de “contos filosóficos”. (p. 15-16)

⁴² Frase dita por Nícia Grillo em uma oficina de contos para educadores ambientais, na Escola de Arte Granada em 18 de dezembro de 2009.

⁴³ Esta passagem encontra-se na página 77 deste trabalho.

⁴⁴ O título da coletânea de histórias organizada por ele é *O Círculo dos Mentirosos: Contos filosóficos do mundo inteiro*.

Na mesma introdução à sua obra, Carrière conta que perguntou ao neurologista Oliver Sacks o que era para ele um homem normal; ao que Sacks respondeu que “um homem normal talvez fosse aquele capaz de contar a sua própria história.” (p. 11). Podemos dizer que a pessoa capaz de contar sua história é aquela que conhece sua experiência e é capaz de narrá-la – não perdeu o vínculo entre sua experiência e a palavra que profere. Talvez seja neste sentido, de restabelecer um elo de cada um consigo mesmo, com sua experiência, que Nicia Grillo tenha dito acerca dos relatos significativos são “relatos tão importantes que podem curar”⁴⁵.

Yashinsky, ao tecer uma reflexão sobre o valor da palavra falada, refere-se à falta que faz no mundo ocidental contemporâneo termos uma ligação mais íntima com nossa voz, com a palavra que proferimos: “Embora tenhamos inventado tecnologias incríveis para armazenar informação, corremos o risco de esquecer nossas histórias pessoais, familiares e culturais.” (2004, p. XIV). Indo de certa forma no mesmo sentido que Benjamin ao falar do narrador, Yashinsky aponta para o fato de que a oralidade, o ato de contar histórias e relatar nossa experiência, pode nos dar a dimensão dessa experiência e não deixar que a esqueçamos.

Relata-nos a história contada por Fedro a Sócrates, sobre a invenção da escrita pelo deus Toth; quando apresenta seu novo invento ao rei Tamuz, este lhe diz que “se os homens a aprenderem, isto implantará o esquecimento em suas almas; vão parar de exercitar a memória porque se fiam naquilo que está escrito, chamando as coisas à memória não mais de dentro, mas por meio de marcas exteriores.” (p. 3). Yashinsky conclui: “Quando as palavras se tornam demasiadamente remotas da voz viva, corremos o risco de perder a noção do valor da nossa voz. Quando se tornam muito divorciadas da memória pessoal, corremos o risco de esquecer o que merecia ser lembrado em primeiro lugar.” (p. 4).

De certa forma, podemos dizer que a predição do rei Tamuz concretizou-se em nosso mundo letrado; costumamos nos fiar bem mais naquilo que está escrito do que em nossa experiência. A noção de sabedoria, em nossa sociedade, está mais imediatamente ligada à imagem dos livros do que à sonoridade da voz. Como diz Tahir Shah, “publicamos centenas de quilômetros de livros a cada ano e ocupamos bibliotecas cavernosas com eles. (...) Agarramo-nos à crença de que, quanto mais lemos, mais sábios nos tornamos.” (2009, p. 251). Trata-se de uma concepção de sabedoria que a aproxima

⁴⁵ Frase registrada na oficina de contos da Colônia de Férias de 2007, na Escola de Arte Granada.

da natureza da informação, como algo que se apreende a partir dos livros, e não que se realiza a partir da experiência vivida.

Uma concepção bastante distinta vigora acerca da sabedoria e da experiência nas sociedades de tradição oral, nas quais o que vale é a palavra falada. Nestas sociedades, que ainda hoje existem espalhadas por várias partes do mundo, a palavra que se diz – ou o silêncio, palavra que não se diz – é o que mais tem valor. É por meio da palavra falada que o homem habita o mundo e testemunha sua existência.

O autor que nos conduz pelo pensamento sobre as sociedades de tradição oral é Amadou Hampaté Bâ; em ‘A tradição viva’, nos dá uma verdadeira aula sobre sua sociedade, na África subsaariana, e enfatiza a profunda ligação entre o homem e a palavra:

É, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra. (1980, p. 183).

Esta afirmação ganha uma dimensão ainda mais profunda quando Hampaté Bâ explica que em sua sociedade tudo o que existe na natureza é concebido como sendo “fala que ganhou corpo e forma.” (p. 172). Ele nos mostra a concepção de profunda unidade que vigora nas sociedades de tradição oral entre cada aspecto da realidade: “a ‘cultura africana’ envolve uma visão particular do mundo (...) uma *presença* particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde as coisas se religam e interagem.” (p. 169). Nada é desimportante ou desprovido de sentido. A própria tradição oral é definida por ele da seguinte forma:

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens,

falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (p. 183).

Há uma concepção clara de integração entre todas as coisas, que juntas fazem sentido e se relacionam com o homem, parte desse todo. Em outro momento do texto, o autor diz: “fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade...” (p. 169). As histórias, lendas e parábolas, modo do homem expressar sua experiência no mundo, são o principal veículo por meio do qual a sabedoria é passada adiante e experimentada nessas sociedades.

Essas histórias de que tratamos aqui, portanto, que provêm de uma fonte de tradição oral – da ‘grande escola da vida’ – são destinadas a enobrecer a experiência humana, ‘conduzindo o homem à sua totalidade’. São como fórmulas simbólicas da nossa experiência possível. Da maneira como é concebida em sua sociedade, Hampaté Bâ diz que “uma narrativa tradicional possui sempre uma trama ou base imutável que não deve jamais ser modificada, mas a partir da qual pode-se acrescentar desenvolvimentos ou embelezamentos, segundo a inspiração ou a atenção dos ouvintes.” (p. 180).

Como vimos, não é possível pensar em termos de maior ou menor importância entre a estrutura básica das histórias e seus elementos externos. Diante da natureza integradora da tradição oral, isso faria ainda menos sentido; um existe porque o outro existe, e para que o outro possa existir, constituindo-se numa totalidade. Essa totalidade não é apenas a soma da estrutura e dos embelezamentos externos da história – é como uma “terceira margem” do próprio conto, o lugar onde se faz possível o tempo inapreensível do ‘era’. Como diz Beatriz Machado, “As histórias de ensinamento (...) são material pedagógico encantado no sentido de que devem ser escutadas não somente em seu conteúdo, mas também e sobretudo, em sua harmonia interna...” (2010, p. 139). É em sua harmonia interna, na geografia perfeita intrínseca ao conto, que este pode constituir-se como um *elo* – elo que une a experiência particular e a universal, os jovens e os velhos, os homens e mulheres das mais diferentes culturas.

Como vimos em Idries Shah, deter-se em seu conteúdo externo imediatamente perceptível pode representar um impedimento à experiência de aprendizagem que poderíamos ter a partir dos contos. A maneira de se relacionar de forma significativa com

uma história, como também já vimos, começa pela repetição: “Frequentá-la repetidamente é um trabalho de abertura à sua totalidade”, diz Beatriz Machado. (2010, p. 140). Essa totalidade do conto é expressa em cada uma de suas palavras, partes de um todo, assim como cada conto constitui parte de um todo maior, o conjunto de todas as histórias – como as gotas de um oceano, nas palavras de Carrière. (2004, p. 13). Podemos dizer ainda que a harmonia interna não existe nas palavras ou no conto em si, mas em nosso contato com ele, na forma como age sobre nossa percepção. De modo que nós, leitores e ouvintes, também integramos a totalidade do conto.

Neste sentido, Regina Machado chama nossa atenção para o fato de as narrativas tradicionais serem obras de arte narrativa: “os contos tradicionais [possuem] as mesmas características de qualquer verdadeira obra de arte, pois são FORMAS ordenadas, estruturas simbólicas da relação do ser humano com o mundo...” (1989, p. 6). Como ensinava Idries Shah a seus filhos, as histórias são símbolos; simbolizam coisas que de outra forma seriam muito difíceis de entender. (SHAH, T., 2009). Para Regina Machado,

Do ponto de vista do simbolismo tradicional, os personagens dos contos de tradição oral não são pessoas, mas configurações de possibilidades: figuram metaforicamente modos de ação da mente, da afetividade, da percepção e da intuição, tais como funcionam internamente, das mais variadas maneiras, em cada ser humano. (2004, p. 62).

Nos cursos de contos do Processo Criativo da Arte de Contar Histórias, na Escola Granada, depois das primeiras leituras em que nos familiarizamos com um conto, começamos a fazer uma investigação sobre cada um dos personagens e seus atributos particulares e universais: como é o rei de tal história, por exemplo. E desses atributos, quais são comuns a todos os reis? Desenvolvemos essa pesquisa até chegarmos ao ‘atributo essencial’ de um rei, aquilo que o rei simboliza. Trata-se de ideias amplas e por vezes complexas, que pelo simbolismo da história tornam-se claras e significativas para nós, apontando para a qualidade essencial de rei que cada um traz consigo.

O reino da história, sistema em que cada um tem seu lugar e sua função, e que por algum motivo encontra-se em desarmonia e busca harmonizar-se ao longo da história (MACHADO, B., 2010, p. 128), também aponta para o sistema integrado e harmônico que é, ou pode ser, o sistema solar, a sociedade, o corpo humano. São símbolos que podem

nos ajudar a compreender aspectos da experiência humana universal e ao mesmo tempo da nossa experiência particular. Assim, as histórias, obras de arte que “não sabemos que gênio desconhecido um dia... inventou” (CARRIÈRE, 2004, p. 15), têm uma tal organização interior que pode nos organizar por dentro quando entramos em contato com elas. Como vimos, é necessário um certo estado de distensão, uma escuta atenta e uma frequência desse material para que se dê esse contato.

Torna-se assim cada vez mais claro o porquê de trabalhar com os contos por meio das linguagens artísticas, como se faz na Escola Granada. Como vimos no Capítulo 1, o trabalho com arte ajuda-nos a recuperar a noção de unidade, constituindo-se num caminho para termos experiências significativas de aprendizagem. A reflexão desenvolvida por Regina Machado em *Acordais* também aponta no sentido desta forma de se trabalhar com o conto:

Depois de listar seus atributos e passear pelas primeiras impressões que eles sugerem, podemos conversar com [os personagens] em outros planos significativos, por meio de analogias. (...) Como seria possível dançar cada personagem? (2004, p. 59).

Entrar em contato com as histórias valendo-se das linguagens artísticas proporciona a possibilidade de nos aproximarmos indiretamente de sua totalidade, sua harmonia interior, deixando que nos sirva como um espelho. Campbell apresenta uma imagem criada por Shakespeare, de que “a arte é um espelho voltado para a natureza”, e completa dizendo que “Natureza é a sua própria natureza, e todas essas maravilhosas imagens poéticas da mitologia se referem a algo dentro de você.” (1990, p. 59). Yashinsky diz algo similar acerca dos contos:

... as histórias orais funcionam de um jeito muito semelhante ao tear. Numa história que se conta, a urdidura da experiência da vida é entremeadada com o fio trama da imaginação... o material tecido, seja ele de palavras ou de fio, torna-se um padrão complexo o suficiente para refletir a própria vida. (2004, p. 10).

Para esses autores, os contos (os mitos, para Campbell) espelham a nossa experiência de estar vivos – o fazem, é claro quando essa experiência se deixa refletir, colocando-se de frente para eles. De modo que a escuta de uma história é sempre uma escuta de si mesmo. É fascinante pensar que os contos tradicionais sempre refletiram a experiência humana, nos tempos e culturas mais diversos.

Regina Machado define a qualidade de encontro entre as pessoas na narração viva de contos como “uma troca de significações ‘à moda da eternidade’ (...) um tipo de situação que nunca sai de moda, por assim dizer.” (2004, p. 34). Ao mesmo tempo, aquilo que os contos têm de essencial também nunca entra totalmente na moda, mas fica bem resguardado, passando despercebido diante de nossos olhos como os burros contrabandeados por Nasrudin.

Eliade, ao falar sobre os contos de fadas, aponta para o que considera ser o seu aspecto essencial: “seu conteúdo propriamente dito refere-se a uma realidade terrivelmente séria: a iniciação, ou seja, a passagem, através de uma morte e ressurreição simbólicas, da ignorância e da imaturidade para a idade espiritual do adulto.” (1972, p. 174). Se a palavra ‘iniciação’ tende a remeter-nos às sociedades tradicionais, como se fosse um comportamento exclusivo dessas sociedades, Eliade chama nossa atenção para o aspecto atemporal dessa palavra: “Começamos hoje a compreender que o que se denomina “iniciação” coexiste com a condição humana, que toda existência é composta de uma série ininterrupta de ‘provas’, ‘mortes’ e ‘ressurreições’...” (p. 175). É mais uma reflexão que nos remete à atemporalidade dos contos de tradição oral, material pertinente ao homem de todos os tempos e culturas.

Acrescentaria ao que diz Eliade que, se os contos tratam da iniciação, então esta se dá por toda a vida, não se localiza no período da adolescência. Se o conteúdo dos contos refere-se à iniciação, é a um tipo de iniciação que se dá a cada dia que termina e recomeça, a cada experiência que se concretiza dando lugar à próxima. Os contos, como elemento originado na tradição oral, têm a potencialidade de ‘conduzir o homem à sua totalidade’, como diz Hampaté Bâ. Não se referem apenas à iniciação como passagem à vida adulta. O contato significativo com esses contos pode constituir-se como uma chave – ou melhor, como *o segredo da fabricação de chaves* que vão abrir portas no caminho de desenvolvimento do ser humano.

CAPÍTULO IV – AMARRANDO AS PONTAS

Nasrudin entrou na loja de um sujeito que vendia todo tipo de miudezas.

- O senhor tem pregos?
- Tenho.
- E couro do bom?
- Tenho.
- E fio de costurar couro?
- Tenho.
- Então, por Deus, por que você não faz um par de botas?⁴⁶

No início da dissertação, expus algumas das perguntas que me motivaram a levar adiante essa investigação, perguntas que se formaram a partir de minha experiência em sala de aula como professora: *O que estava faltando no contexto escolar? Porque a experiência que tive de aprendizagem com meu corpo era restrita a tão poucos? Porque era tão significativo para mim o trabalho com contos? Como poderia refletir de forma consistente sobre tudo isso?* Não procurei propriamente respondê-las ao longo do trabalho, mas sim refletir e aprofundá-las em outras perguntas, conforme me aventurava pelo universo da arte educação, da experiência da Escola Granada e dos contos de tradição oral.

No capítulo que agora se inicia, pretendemos estabelecer um ponto de chegada do percurso traçado até aqui; não o único lugar possível de chegada, mas aquele que escolhemos; o que veremos nas próximas páginas é a relação entre as ideias aqui expostas com algumas reflexões e propostas contemporâneas sobre a educação para o século XXI. Ao ‘amarrar as pontas’ do que foi visto, para que não se soltem os fios tecidos uns nos outros, esta reflexão ao final do percurso pode também nos proporcionar outras perspectivas sobre nosso tema.

⁴⁶ Histórias de Nasrudin. Rio de Janeiro: Dervish, 1994.

Alguns autores que até agora não foram propriamente mencionados, mas cujo pensamento contribuiu para fundamentar esse pensamento desde o início, também não poderiam deixar de ser apresentados aqui, antes de chegarmos às Considerações Finais.

4.1 A CONVERGÊNCIA CONTEMPORÂNEO-TRADICIONAL

... como a interseção de duas retas saídas do mesmo lado de um ponto, depois de atravessar o infinito, de súbito se apresenta novamente do outro lado, ou como, em um espelho côncavo, a imagem que se afasta até o infinito se encontra bruscamente muito perto de nós...⁴⁷

Em 1996, formou-se a partir de uma iniciativa da UNESCO a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, com o objetivo de formular um documento assinalando novos objetivos à educação. O resultado foi o relatório intitulado *Educação, um tesouro a descobrir*.

Não era a primeira nem última iniciativa da UNESCO neste sentido: em 1972, a Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure, dera origem ao relatório *Aprender a Ser*; mais tarde, no ano 2000, a Organização solicitou a Edgar Morin uma obra em que expusesse suas ideias sobre a educação do amanhã, e ele escreveu *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, em que busca expor problemas fundamentais que permanecem ignorados ou esquecidos e precisam ser ensinados no próximo século. (MORIN, 2004).

Os três trabalhos publicados pela UNESCO constituem um todo articulado e coerente, uns seguindo-se aos outros e completando-se mutuamente; ao olharmos para as especificidades de qualquer das três propostas, estamos de certa forma lidando com uma parte que permite remontar ao todo. A proposta que olharemos mais de perto será o relatório de Delors, seguido da obra de Morin. Quanto ao primeiro relatório, *Aprender a Ser*, apresento aqui seus dois últimos postulados:

⁴⁷ Von Kleist, Heinrich. 'Teatro de Marionetes' In: *Os Cadernos de Cultura*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952.

O terceiro postulado é que o desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos.

Nosso último postulado é que a educação, para formar esse homem completo cujo advento torna-se mais necessário à medida que restrições cada vez mais duras fragmentam e atomizam crescentemente o indivíduo, só pode ser global e permanente. Já não se trata de adquirir, isoladamente, conhecimentos definitivos, mas sim de preparar-se para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de “aprender a ser”. (1973, 16-17)⁴⁸

O aspecto global da educação, no sentido de que deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, foi um princípio fundamental afirmado pela Comissão presidida por Delors na elaboração de seu relatório. (1998, p. 99). Neste, delineou-se quatro aprendizagens fundamentais – os ‘quatro pilares da educação’, em torno dos quais a Comissão afirma que deve organizar-se a educação a fim de responder ao conjunto de suas missões. São eles: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*, “quatro vias do saber [que] constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e permuta.” (p. 90). A Comissão defende que cada um dos quatro pilares deve ser igualmente objeto de atenção na educação, para que esta “apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida...” (p. 90).

‘Aprender a conhecer’ visa o domínio dos instrumentos do conhecimento e supõe um ‘aprender a aprender’, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Atenção, no sentido de prestar atenção às coisas e pessoas; memória, no sentido de cultivar a faculdade humana de memorização associativa – que nada tem a ver com mecanicidade –; e o exercício do pensamento deve comportar avanços entre o concreto e o abstrato, assim como combinar os métodos dedutivo e indutivo. Para a Comissão, o processo de aprender a conhecer nunca chega a um fim e pode ser enriquecido por meio de qualquer experiência. (p. 92).

⁴⁸ Tradução da autora a partir da versão espanhola.

Na via do ‘aprender a fazer’, a Comissão destaca o cultivo de qualidades humanas como a capacidade de comunicar, trabalhar com os outros e resolver conflitos (p. 94), assim como a habilidade de se comportar de forma eficaz numa situação de incerteza. (p. 96). No campo do ‘aprender a viver juntos’, destaca-se que a educação tem por missão ao mesmo tempo transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e interdependência entre todos os seres humanos do planeta. (p. 97-98).

O último pilar da educação descrito no relatório, ‘aprender a ser’, é a “via essencial que integra as três precedentes.” Situa-se aqui a ideia de que convém oferecer aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e experimentação, seja ela estética, artística, científica, cultural ou social, assim como a noção de que “a arte e a poesia deveriam ocupar [na educação] um lugar muito mais importante do que aquele que lhes é concedido”, e de que o desenvolvimento da imaginação e da criatividade deveria também “revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto.” (p. 100). A Comissão conclui a exposição do pilar ‘aprender a ser’ afirmando que “a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem à maturação contínua da personalidade.” (p. 101).

Percebo uma forte ressonância entre essas ideias e as questões que têm sido apresentadas ao longo do trabalho, desde a exposição sobre o processo teórico-poético, passando por todo o pensamento sobre o lugar da arte na educação, a experiência da Escola Granada e a reflexão acerca dos contos de tradição oral. Mas o que me chama especialmente a atenção é a profunda relação entre as propostas de novos caminhos para a educação contemporânea e a visão que se tem de educação nas sociedades tradicionais, especialmente aquilo que nos apresenta Hampaté Bâ sobre a educação em sua sociedade de tradição oral.

Embora tenhamos abraçado o texto de Hampaté Bâ desde o início do trabalho, pela enorme relevância do que nos apresenta para as ideias aqui expostas, é importante ressaltar que não foi apenas o seu pensamento que nos levou a atentar para isso que chamamos de uma ‘convergência’ do tradicional com o contemporâneo. Há dois outros representantes de sociedades de tradição oral que precisam ser mencionados aqui pois tiveram uma contribuição significativa para percebermos esse encontro: trata-se de dois representantes da cultura indígena do Brasil na atualidade, Daniel Munduruku e Kaka

Werá Jecupé, ambos dedicados a divulgar a sabedoria de seus povos para a sociedade contemporânea.

Munduruku publicou, no pequeno volume intitulado *Sobre piolhos e outros afagos*, uma série de textos em que apresenta o que chama de

um jeito diferente de olhar a educação. ...um referencial cultural que tem perdurado durante milênios e que tem dado certo como método pedagógico. ... uma contribuição do pensar indígena, um resgate da ancestralidade de nosso povo para o povo brasileiro. (2005, p. 15).

Munduruku também se dedica em seus escritos a pensar as mudanças necessárias para a educação do século que se inicia, e neste processo destaca a contribuição do modo de seu povo conceber o ser humano e seu processo de aprendizagem, para enriquecer a busca por novos caminhos. Vê o resgate de uma consciência ancestral como caminho para fazer aflorar o novo: “é preciso que os professores criem uma *consciência nova, dinâmica, ancestral*⁴⁹, para que um jeito novo de pensar venha à tona...” (p. 15).

Já a contribuição de Jecupé não é diretamente voltada para a educação, mas também nos aponta para o sentido da atualidade da tradição indígena e sua relevância para nossos dias. Ele nos mostra uma ‘visão de índio’ profundamente diferente da visão estereotipada e cristalizada do povo indígena que frequentemente predomina em nossa sociedade – apresenta-nos a visão “deixada pelos últimos grandes sábios da sociedade mais antiga desta terra que se estendia por todo o atual litoral brasileiro e mais Paraguai, Uruguai e Argentina. Trata-se do milenar tronco Tupi.” (2001, p. 95). A obra de Jecupé que usamos como referência é *Tupã Tenondé: a criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guaraní*, em que apresenta as palavras sagradas do povo tupi: “A visão do universo, do ser humano e da natureza, e do modo como essas três coisas estão irmanadas.” (p. 96). Infelizmente, vai além do escopo do presente trabalho um aprofundamento nessas palavras sagradas – contentamo-nos em nos valer do que diz o autor no posfácio a sua obra:

O valor da tradição do povo chamado índio está no fato de mostrar à atual sociedade que uma cultura ancestral desses lados da América teceu

⁴⁹ Grifo da autora.

sistemas de vida e relações fundados na perspectiva de desenvolvimento e progresso de corações valorosos. (...) A atual geração tem o desafio de reequilibrar a natureza, repensar a tecnologia, descobrir economias auto-sustentáveis e, sobretudo, redescobrir a arte de viver em tribo, a arte de viver suas afeições e expressões sagradas. Para isso, ela deve buscar entender a natureza, o universo e, conseqüentemente, o Ser. (p. 97).

A expressão ‘corações valorosos’ usada pelo autor é uma referência às palavras que ouviu serem ditas por Dalai Lama num seminário sobre ética e valores humanos: “O mundo possui muitas mentes brilhantes, mas hoje o mundo precisa de corações brilhantes.” Jecupé afirma que “as palavras do sábio tibetano encontram ressonância nas práticas indígenas.” (p. 96). Da mesma forma, Munduruku, ao relatar algumas das coisas que aprendeu com seu avô, afirma ter ficado admirado quando começou a estudar textos de sabedoria tradicional de outras culturas e constatou o fato de que “o velho Apolinário não sabia ler, nunca havia viajado para outros lugares e, no entanto, era possuidor de uma sabedoria semelhante a todos os grandes mestres tradicionais!” (2005, p. 22).

Assim como vimos que a estrutura básica dos contos de tradição oral recorrem uma e outra vez nas mais variadas culturas, percebemos que um processo semelhante se dá com a herança de sabedoria das sociedades tradicionais. Como os contos, o legado de sabedoria tradicional das várias partes do mundo também pode ser visto como várias facetas que compõem um todo. Assim, optamos por aprofundarmo-nos nas palavras de Hampaté Bâ, mas percebemos a ressonância que estas encontram na sabedoria ancestral dos povos indígenas do Brasil, conforme apresentada por Munduruku e Jecupé.

Voltando aos aspectos em comum entre as propostas contemporâneas para a educação e seus pontos de contato com a educação das sociedades tradicionais, vemos que ambas as concepções de educação conferem um papel fundamental à ideia de integração, de totalidade. Percebemos isto no relatório de Delors quando se refere ao sujeito da educação, que deve ser concebido em sua totalidade, assim como na relação entre os quatro pilares da educação constituindo uma unidade. A noção de unidade, como vimos, é um aspecto constituinte das sociedades de tradição oral, em que o mundo é “concebido como um Todo onde as coisas se religam e interagem” (HAMPATÉ BÂ, 1980, p. 169). “A educação tradicional”, nos diz Hampaté Bâ, “liga-se à experiência e se integra à vida” (p. 182). Delors, por sua vez, apresenta uma nova perspectiva da educação para o mundo contemporâneo que se opõe à tendência de agregar cada vez mais conteúdos ao currículo escolar:

... uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. (...) É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos... (1998, p. 89).

Trata-se da concepção de que se pode estar sempre aprendendo, em todas as ocasiões da vida – uma característica fundamental à maneira como se concebe a educação na sociedade de tradição oral de Hampaté Bâ. O ensinamento é constantemente atrelado às mais variadas circunstâncias; a integração entre todas as coisas é de tal modo percebida e vivida que qualquer incidente, qualquer acontecimento trivial pode ocasionar inúmeros desenvolvimentos e oportunidades de aprendizagem. (HAMPATÉ BÂ, 1980, p. 183). A possibilidade de aprender a partir dos acontecimentos do mundo que nos rodeia está também ligada ao exercício da atenção, que vimos no relatório de Delors; é preciso ter um olhar atento aos fenômenos do mundo para aprender a partir deles. Em sua autobiografia, Hampaté Bâ nos dá um exemplo de uma situação de aprendizagem ocorrendo dessa maneira:

Todos estes ensinamentos fundavam-se em exemplos fáceis de as crianças compreenderem. Algumas cenas que observavam propiciavam aprofundamentos: uma árvore abrindo os galhos em direção ao espaço permitia explicar como tudo, no Universo, se diversificava a partir da unidade; um formigueiro ou cupinzeiro ofereciam a ocasião de falar sobre as virtudes da solidariedade e das regras da vida social. A partir de cada exemplo, de cada experiência vivida, o *bawo*⁵⁰ e os anciões ensinavam aos meninos como se comportarem na vida e as regras a respeitar em relação à natureza, aos semelhantes e a si mesmos. Eles os ensinavam a ser homens. (2003, p. 197).

Esta ideia também está presente, sob outra perspectiva, como um dos sete saberes necessários à educação do futuro apresentados por Edgar Morin: ‘Os princípios do conhecimento pertinente’, em que destaca a importância de se substituir “o conhecimento

⁵⁰ A palavra significa literalmente ‘vigilante’, e é o homem “encarregado, entre outras coisas, de ensinar [aos jovens recém circuncidados] os “cantos dos circuncisos” durante as três semanas de isolamento...” após a circuncisão (HAMPATÉ BÂ, 2003, p. 196).

fragmentado de acordo com as disciplinas” por um modo de conhecimento capaz de apreender “as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes de um todo em um mundo complexo.” (2004, p. 14).

Outro fator apresentado no relatório da Comissão presidida por Delors como uma mudança essencial na nossa maneira de conceber a educação é que esta deve se desenvolver ao longo de toda a vida. (1998, p. 90). Também se trata de uma característica central na concepção de educação na sociedade tradicional de Hampaté Bâ:

A educação africana não tinha a sistemática do ensino europeu, sendo dispensada durante toda a vida. A própria vida era a educação. No Bafur⁵¹, até os 42 anos, um homem devia estar na escola da vida e não tinha “direito a palavra” em assembleias, a não ser excepcionalmente. (...) A partir dos 42 anos, supunha-se que já tivesse assimilado e aprofundado os ensinamentos recebidos desde a infância. ... Mas isso não o impedia de continuar aprendendo com os mais velhos... “Todos os dias”, costuma-se dizer, “o ouvido ouve aquilo que ainda não ouviu.” Assim, a educação podia durar a vida inteira. (p. 200).

A ideia de aprender por meio de experiências significativas, que vimos desde o primeiro capítulo, também pode ser entendida como um fator essencial à educação na sociedade de tradição oral:

Toda a diferença entre a educação moderna e a educação oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser. (p. 189).

A ideia de ‘totalidade do ser’ remete-nos a outro saber apontado por Morin como necessário à educação do futuro: ‘Ensinar a condição humana’. O autor afirma que a unidade complexa do ser humano é desintegrada na educação por meio das disciplinas, e que é preciso restaurá-la: “é possível... reconhecer a unidade e a complexidade humanas, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia...” (2004, p. 15).

⁵¹ Região de savana ao sul do Saara, da antiga África ocidental francesa. (HAMPATÉ BÂ, 1980, p. 170).

Outro autor que nos dá uma contribuição significativa neste sentido é Forquin, ao apresentar uma reflexão acerca da diferença fundamental entre nossa sociedade e as sociedades tradicionais, assim como uma semelhança entre a educação que buscamos e aquela que existe nessas sociedades. Como vimos no capítulo anterior, o autor afirma que o que está em causa na educação artística em nossa sociedade são os valores do meio ambiente, a qualidade de vida; já nas sociedades tradicionais, diz ele que

a questão do meio ambiente não tem sentido, na medida em que o homem e o seu espaço vital estão ajustados um ao outro por uma milenar familiarização. (...) as ferramentas prolongam os membros do corpo, os modos de habitação integram-se em espaços naturais, os comportamentos culturais modulam-se de acordo com um código ancestral de gestos... Pode-se dizer que o homem vive num meio ambiente estável, coerente e unívoco, que conserva todas as aparências de um *meio* natural. Num tal universo tradicionalista... a questão do valor estético do panorama vital não tem por que ser colocada. (1982, p. 26).

Há uma ligação entre o que diz Forquin e o pensamento desenvolvido aqui, no sentido de uma recorrência de certos valores fundamentais das sociedades tradicionais que hoje apresentam-se como pistas do caminho que a educação pode seguir nesse novo tempo. Não se trata, de modo algum, de olhar com uma espécie de nostalgia para as sociedades tradicionais, no sentido sugerido por Benjamin, de que ‘a sabedoria está em extinção’ (1994) ou algo assim – muito pelo contrário. O que nos chama atenção é justamente a maneira como se dá a *convergência* da contemporaneidade com uma sabedoria tradicional.

Assim como vimos ao estudar a obra de Herbert Read, que a tese sobre educação apresentada por Platão continuava então – e ainda hoje – perfeitamente atual, percebemos não tanto um retorno dos ideais educativos das sociedades tradicionais, mas sim uma permanência, uma sempre pertinência. A convergência se dá hoje quando, em nosso esforço por repensar e atualizar a educação para o novo século, recuperamos uma dimensão de certos aspectos essenciais, não apenas à educação, mas ao modo do ser humano estar no mundo, aprender e desenvolver-se. As ideias de Platão também estavam ancoradas numa percepção de algo essencial ao ser humano que perdura ao longo do tempo.

Outro exemplo que se relaciona à retomada de Platão por Read é a recente publicação pelo educador Francisco Marques, o Chico dos Bonecos, de uma ‘obra radiofônica’ em que apresenta aos educadores de nosso tempo a Didática Magna de Comênio (2009). Diz ele que pretendia ler a obra de Comênio como quem reverencia um monumento que marcou a história da educação, mas logo no início depara com uma ideia “desafiante, bem-humorada, contemporânea, futurista” (p. 10): “Quanto mais eu procurava situar as ideias do pensador Comênio, mais o professor Comênio me situava historicamente no meu Brasil planetário.” (p. 11).

De modo análogo, o que apontamos aqui é que certos princípios que regem a educação nas sociedades tradicionais serão sempre atuais, na medida em que sejam vistos com um olhar atento e focado no ser humano.

Normalmente, em nossa sociedade, a palavra ‘tradicional’ tende a ser relacionada a uma ideia de algo antigo, do passado, algo que um dia fez sentido mas cristalizou-se. É o que vemos, por exemplo, na obra *Experiência e Educação* de Dewey, em que opõe a ‘educação progressista’ à ‘educação tradicional’. Neste caso, refere-se à educação tradicional como aquela pautada em valores rígidos e ultrapassados, que continuam vigorando embora estejam vazios de significação. Ora, como bem se sabe, qualquer modelo educacional, por mais que originalmente tenha sido proposto como progressista, pode cristalizar-se ao ser ‘adotado’ de forma dogmática. O que torna um modelo educacional – ou qualquer outro modo de agir – cristalizado, é quando as pessoas que o põem em prática já não sabem o porquê de fazê-lo, ou seja, quando não há uma ligação significativa entre as pessoas e sua prática. Não há um propósito guiando essa prática, que então se torna cristalizada, como se já não respirasse mais. Klaus Vianna diz que “em linguagem corporal, fechar, calcificar e endurecer são sinônimos de asfixia, degeneração, esterilidade. Respirar, ao contrário, significa abrir, dar espaço.” (2005, p. 70). É assim, no sentido de tornar-se calcificado em virtude da não-oxigenação, que determinado sistema pode se tornar antigo e deixar de ter qualquer valor para a atualidade.

A noção de ‘tradição’ conforme a apresentamos aqui nada tem a ver com a ideia de algo cristalizado ou pertencente ao passado. Uma distinção semelhante foi vista ao falarmos dos contos; vimos que tanto Tolkien (2006) quanto Regina Machado (2004) afirmam que, enquanto a visão de certos pesquisadores parece apresentar os contos como algo que pertence ao passado, os dois interessam-se por observá-los como algo vivo,

atual, que se transforma ao longo do tempo e continua atuando significativamente sobre nossa percepção. Da mesma forma, o termo ‘tradição’, na perspectiva adotada aqui, ganha um sentido diametralmente oposto ao de algo cristalizado.

Hampaté Bâ, em ‘A tradição viva’ apresenta-a como uma herança de conhecimentos relacionada ao que há de mais essencial no ser humano. Como vimos por meio da contribuição de Jecupé e Munduruku, trata-se de uma sabedoria ancestral da humanidade, que toma várias formas mas nunca cessa de existir. A tradição é portanto concebida aqui como algo dinâmico, que se transforma para acompanhar as mudanças do mundo ao longo do tempo, de modo que continua sempre atual.

4.2 CIÊNCIA E ARTE DE VIVER

A aranha tece puxando o fio da teia.
A ciência da aranha, da abelha e a minha,
muita gente desconhece.⁵²

Nas propostas que vimos de educação para o futuro, desde o primeiro relatório ao texto de Morin, propõe-se uma educação global do ser humano para a vida, em que se contemplem as diversas aprendizagens envolvidas num ‘aprender a ser’. O que se está propondo, podemos dizer por outras palavras, é também um ‘aprender a viver’.

Percebemos uma ressonância dos textos que propõem novos rumos para a educação com outra iniciativa, da Organização Mundial da Saúde, também das últimas décadas do século XX, em que se apresenta o ensino de habilidades de vida para a promoção da saúde. Este movimento por parte da OMS teve início com a Conferência de Alma-Ata, em que se enfatizou que:

a saúde – estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não simplesmente a ausência de doença ou enfermidade – é um direito

⁵² Trecho da canção ‘Na asa do vento’, de Caetano Veloso.

humano fundamental (...) cuja realização requer a ação de muitos outros setores sociais e econômicos, além do setor saúde.⁵³

No ano de 1986, na Conferência de Ottawa, afirmou-se que é essencial para a promoção de saúde “capacitar as pessoas para aprender durante toda a vida, preparando-as para as diversas fases da existência”⁵⁴. Em 1997, a OMS publicou finalmente o documento em que expõe os princípios da Educação para Habilidades de Vida. As seguintes habilidades foram elencadas pela Organização como centrais para a promoção da saúde e do bem-estar de crianças e adolescentes: tomada de decisão, resolução de problemas, pensamento criativo, pensamento crítico, comunicação eficaz, relacionamento interpessoal, autoconhecimento, empatia, lidar com as emoções e lidar com o estresse. (WHO, 1997).

Não vamos nos deter sobre cada uma dessas habilidades, nem mesmo aventurar-nos pelo universo de promoção da saúde, o que foge do escopo do trabalho. A iniciativa é apresentada pelo que tem de complementar às propostas de educação divulgadas pela UNESCO; ao falar sobre uma concepção ampliada da educação referimo-nos ao ser humano como um todo, o que implica naturalmente sua saúde e bem-estar, assim como ao falarmos de uma concepção abrangente de saúde também chegamos à questão da educação. E a proposta do ensino de habilidades de vida, assim como as propostas das mudanças necessárias à educação, também vai na direção de um ‘aprender a viver’.

Na entrevista de Nícia Grillo, vimos que concebe a arte-educação como um caminho de desenvolvimento harmônico, e como preventiva do desequilíbrio mental e emocional. Refere-se também à ‘arte de viver’:

A arte-educação é uma ecologia do ser; não deveria ser só para artistas, é como educar para ser. A arte de viver, educar a escuta, o olhar que vê, saber olhar, ver, discernir as luzes, as cores, as nuances, os formatos, o desenho em volta de si mesma. Olhar o universo... Isso produz um bem estar⁵⁵.

⁵³ Declaração de Alma-Ata. Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde. Alma-Ata, URSS, 6-12 de setembro de 1978.

⁵⁴ Carta de Ottawa. Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde. Ottawa, Canadá, novembro de 1986.

⁵⁵ A passagem encontra-se na página 70 deste trabalho.

Ela faz referência também às diversas inteligências – intelectual, emocional, corporal e espiritual – que funcionam juntas, equilibrando e desenvolvendo-se umas às outras. Ao conjunto dessas inteligências, Nicia Grillo refere-se como ‘sabedoria de vida’. Visto dessa forma, o caminho de aprendizagem por meio da arte pode nos levar a um saber viver.

A ideia de ‘aprender a viver’ poderia ser resumida em aprender a ter um certo *estado de presença* – segundo Regina Machado, “essencial qualidade do contador de histórias.” (2004, p. 92). É esse estado, quando se está presente de forma atenta e disponível, com clareza de sua intenção, que se configura como essencial para que se possa aprender a todo momento a partir das diversas situações da vida. Vimos uma referência a esse estado de presença ao falar sobre o sujeito da experiência significativa de Dewey, que se equilibra entre o fazer e o sujeitar-se a algo; este equilíbrio, proporcionado pela presença atenta, é o que possibilita à pessoa *criar* sua experiência. Também fizemos referência à noção de presença ao observar as entrevistas das educadoras da Escola Granada, com sua capacidade de perceber as necessidades das crianças e sua prontidão para o imprevisto.

Vimos, portanto, que o estado de presença é uma qualidade essencial tanto para o contador de histórias quanto para o educador. Munduruku, em sua reflexão acerca do papel do educador, aproxima-se dessa ideia ao dizer que “o educador precisa ser inteiro, precisa ser completo, precisa estar em sintonia consigo mesmo e com o universo.” (2005, p. 14). Vai um pouco mais longe e chega a uma reflexão que nos parece muito propícia quando nos propomos a pensar o ‘aprender a viver’, relacionado ao estado de presença, como ponto central da educação; ele diz que essa qualidade de ser inteiro, de estar em sintonia consigo mesmo e com o universo “é para poucos”, mas não deveria ser assim:

O ideal seria que toda a sociedade estivesse voltada para a realização de todos... O certo seria que todo ser humano desenvolvesse seus dons e talentos para o bem de todos e que não fosse algo extraordinário alguém sobressair-se por causa de seu potencial artístico. Simplesmente deveria ser assim com todos; deveria ser comum todos os seres poderem expressar sua alegria de estar vivo... (p. 14).

Deste ponto de vista, podemos dizer que é preciso *ser artista* para viver. Ser artista no sentido de viver a vida como uma experiência significativa, repleta de possibilidades de aprendizagem – de vivê-la com um estado de presença que nos possibilite aprender a cada instante. Essa ideia já se apresentava no pensamento de Read, ao afirmar que o objetivo da educação deveria ser a criação de artistas, no sentido de pessoas eficientes em todos os modos de expressão. (1982, p. 25). O autor afirma que “todo homem é uma espécie característica de artista, e... no seu jogo ou trabalho... está a fazer mais do que exprimir-se; está a manifestar a forma que a nossa vida comum devia tomar na sua revelação.” (p. 372).

É aqui que vem enriquecer nossa reflexão a contribuição de Klauss Vianna; bailarino, coreógrafo e preparador corporal para o teatro, Klauss Vianna dedicou-se durante toda a vida à atividade docente. Escreveu um livro intitulado *A Dança*, em que relata sua trajetória pessoal como bailarino e educador, suas descobertas e reflexões sobre a vida e a dança. Em determinado momento do texto, afirma: “...descobri que sou um professor – filósofo da dança, como digo sempre, brincando –, nem mais nem menos do que isso.” (2005, p. 44). O autor nos conduz por um caminho em que a dança serve como ponto de partida para uma investigação e reflexão acerca da própria vida. Como diz Pellegrini,

... a dança para Klauss deixa de ser uma profissão, uma diversão, uma ginástica, deixa até de ser uma arte no sentido estrito do termo, para ser entendida e vivida como um caminho de autoconhecimento, de comunhão com o mundo e de expressão do mundo. (2005, p. 18).

A fim de melhor compreender o papel atribuído por Klauss Vianna ao trabalho artístico em sua vida, é importante clarear o que significa para ele a arte:

Quando uma técnica artística não tem um sentido utilitário, se não me amadurece nem me faz crescer... se não facilita meu caminho em direção ao autoconhecimento, então não faço arte, mas apenas um arremedo de arte. (...) Conheço apenas a forma, que é fria, estática e repetitiva, e nunca me aventuro na grande viagem do movimento, que é vida e sempre tenta nos tirar do ciclo neurótico da repetição. (2005, p. 72).

Para ele, dançar é muito mais do que executar certos movimentos com precisão técnica – dançar é estar inteiro. (p. 32). É no sentido de estar inteiro, de poder aprender acerca de nós mesmos a partir da observação do cotidiano e da natureza, respeitando nosso tempo interior, que para Klauss Vianna, “todos somos, sem exceção, bailarinos da vida, todos nos movendo para um único e fundamental objetivo: o autoconhecimento.” (PELLEGRINI, 2005, p. 28).

A técnica artística está intimamente relacionada a toda a vida do artista, e é a partir da vida – para além da sala de aula, dos ensaios ou do palco – que o artista se desenvolve como tal. Ao mesmo tempo, o autor afirma que “à medida que tecnicamente vou mudando meus espaços, meu eixo, minha flexibilidade e equilíbrio, trabalho também minha visão de mundo, minha ótica das coisas e das pessoas.” (VIANNA, 2005, p. 97). Assim, a visão que nos apresenta é uma via de mão dupla; ao mesmo tempo em que a técnica artística nos permite aprender certas coisas acerca do mundo e nós mesmos, a própria vida nos instrumenta para a arte.

Pode-se dizer que Klauss Vianna é um especialista na arte da dança. Mas é notável a maneira pela qual, ao mover-se pelo universo da dança com tamanho aprofundamento, torna-se também um generalista, pois é capaz de filosofar percebendo as relações entre a dança e a vida de um modo geral. Isto só se faz possível pela postura com a qual ele se aprofunda na técnica da dança; uma postura desperta, de disponibilidade e curiosidade – enfim, de presença. Como ele diz, “a aula de dança começa pela manhã, quando abrimos os olhos na cama. O aquecimento interno ocorrerá no intervalo entre esses dois espaços, a sala de aula e a minha cama, na rua, no chuveiro, no trânsito – na vida.” (p. 96).

Tendo ao mesmo tempo um aprofundamento técnico em determinada área do conhecimento e uma postura disponível para a aprendizagem a todo instante, pode-se perceber de forma significativa as infinitas relações entre sua área específica e todas as outras áreas do conhecimento. É interessante o comentário de Campbell neste sentido. Reconhecido como um especialista em mitologia, o autor classifica a si mesmo como um generalista:

A especialização tende a limitar o campo de problemas de que o especialista se ocupa. Ora, quem não é um especialista mas um generalista, como eu, vê aqui algo que aprendeu com um especialista, mais além algo que aprendeu com outro especialista – mas a nenhum

deles ocorreu perguntar por que isso ocorre aqui e também ali. Com isso, o generalista... lida com uma escala de problemas que, você poderia dizer, são mais genuinamente humanos do que especificamente culturais. (1990, p. 10).

O generalista, neste sentido, é aquele capaz de perceber não as ‘diferenças aproximadas’ entre cada área do conhecimento, mas suas ‘unidades fundamentais’, como vimos no comentário de Nettleship citado por Read (1982). Isto ressoa com as qualidades elencadas por Petrie como essenciais à pessoa que pretende aventurar-se num projeto interdisciplinar: deve ter um alto grau de competência em seu campo, assim como um gosto pela aventura cognitiva e um interesse amplo pelo conhecimento. (PETRIE apud BARBOSA, 1988). Para Buckminster Fuller, um dos principais fatores que acarretam as falhas de nossa sociedade é acreditar que a especialização é a chave para o sucesso, enquanto esta na verdade impede o pensamento abrangente:

A sociedade assume que a especialização é natural, inevitável e desejável. No entanto, observando uma criança pequena, vemos que se interessa por tudo e espontaneamente apreende, compreende e coordena um inventário de experiências em constante expansão. (...) Nada parece ser mais proeminente sobre a vida humana do que o seu desejo por compreender tudo e pôr tudo junto. (1969, p. 3)⁵⁶.

A capacidade de apreender, compreender e coordenar um inventário de experiências em expansão, como vimos, é um saber almejado nas propostas de Delors e Morin para a educação no século XXI. A questão da amplitude do conhecimento ecoa também nas palavras de Hampaté Bâ sobre sua sociedade:

... a tradição africana não corta a vida em fatias e raramente o “Conhecedor” é um “especialista”. Na maioria das vezes, é um “generalizador.” Por exemplo, um mesmo velho conhecerá não apenas a ciência das plantas... mas também a “ciência das terras”... a “ciência das águas”, astronomia, cosmogonia, psicologia, etc. Trata-se de uma *ciência da vida*... (1980, p. 175).

⁵⁶ As passagens desta obra, *Operating manual for Spaceship Earth*, foram traduzidas pela autora.

Hampaté Bâ afirma que em sua sociedade vigora a concepção de que “todo pormenor permite remontar à Unidade primordial” (p. 169); cada aspecto do mundo é uma parte articulada às outras, que juntas compõem o todo – para que se possa perceber as ligações entre todas as partes é preciso a consciência dessa ‘unidade primordial’. Vimos que o bailarino que, como Klauss Vianna, tem uma experiência aprofundada e uma técnica bem desenvolvida na área da dança, pode ser capaz de perceber as ligações enriquecedoras das outras áreas de conhecimento com esse seu saber. De modo análogo, o autoconhecimento, ‘a noção de si mesmo’ que vimos na fala das educadoras da Escola Granada, também pode propiciar uma experiência em que todo o resto se organiza e faz sentido, tornando-se aprendizagem em potencial.

Campbell oferece-nos uma imagem que vem ilustrar essa ideia:

Na Idade Média, uma imagem predileta, que ocorre em muitos, muitos contextos, é a da roda da fortuna. Existe o eixo da roda e existe a borda da roda. Por exemplo, se você estiver preso à borda da roda da fortuna, você estará ou acima, no caminho descendente, ou abaixo, no caminho ascendente. Mas se estiver no eixo, você estará no mesmo lugar o tempo todo, no centro. ... Isso é que é perseguir a bem-aventurança. (1990, p. 125).

A imagem pode ser melhor compreendida pelo exemplo que o autor nos dá: um aluno aproximou-se dele e perguntou-lhe se achava que poderia tornar-se escritor. Ele respondeu que sim, mas que talvez fosse necessário suportar uma série de frustrações; que se o rapaz considerava-se capaz de perseverar no que realmente queria, acontecesse o que acontecesse, devia ir em frente. Mas o pai do jovem então interveio dizendo que não, que ele devia estudar Direito pois essa carreira oferecia uma perspectiva financeira muito melhor do que a de escritor. E Campbell conclui, “... isso é a borda da roda, não o eixo; não é perseguir a bem-aventurança. Você pretende se dedicar à fortuna ou à bem-aventurança?” (p. 126).

Ao falar de como os mitos funcionam como pistas em nosso caminho pela vida, Campbell afirma que, para ele, o que estamos buscando não é um sentido para a vida, mas sim “*uma experiência de estar vivos*, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior de nosso ser e de nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos.” (p. 5).

Encontramos ressonância entre essa ideia e o que diz Arnheim em seus *Pensamentos sobre a arte-educação*⁵⁷ (1989):

Os objetivos práticos de se ter um trabalho útil e que gere ganhos, de agir pelo benefício dos outros e entreter a si mesmo são bem definidos e procurados por todos. Mas chega uma hora em que tudo isso parece temporário, e a pessoa depara com a revelação de que o único sentido da vida é a experiência mais plena e pura da própria vida. (p. 27).

A arte, diz Arnheim, é um dos instrumentos mais poderosos que temos disponível para a realização da vida. Assim, a arte de viver à qual nos referimos diz respeito à realização da experiência de estar vivo. De certo modo, trata-se de estar no centro da roda da fortuna de sua própria vida, com o olhar expandindo-se em direção às extremidades. Estar em contato com suas próprias experiências, com seu reservatório interior de recursos, em coerência com seu propósito e atitudes – com a clareza de onde se está e o que se está fazendo a cada instante, assim como de por que estar ali, fazendo aquilo. Isto nos remete ao que vimos no capítulo anterior, acerca do responsabilizar-se por sua palavra e viver em conformidade com aquilo que se diz. Trata-se, mais uma vez, do estado de presença.

Assim como, no trabalho corporal, somos capazes de mover-nos com maior leveza se tivermos o centro do corpo forte e desperto, e os pés firmes no chão, é a obediência ao nosso propósito que nos confere a maior liberdade. É como afirma Read acerca da natureza, que “não contraria suas próprias leis, mas através das suas leis exibe a liberdade perfeita.” (1982, p. 367). Acerca do domínio da técnica no trabalho corporal, Klauss Vianna diz que “é milagroso o que o corpo é capaz de fazer quando o deixamos livre depois do aprendizado técnico.” (2005, p. 41). O domínio da técnica permite-nos uma grande liberdade de movimentos e a capacidade de improvisar com maestria. Dewey, por sua vez, identifica a liberdade com “o poder de formular propósitos e de executá-los, ou de colocar em prática os propósitos formulados. Tal liberdade é, por sua vez, idêntica ao autocontrole...” (2010b, p. 68).

É quando estamos ‘no centro da roda da fortuna’ que podemos ‘enfrentar as incertezas’ da aventura humana, outro saber necessário à educação do futuro, segundo

⁵⁷ Tradução livre do título da obra, *Thoughts on Art Education*.

Morin. Ressaltando a incerteza de nossos tempos, o autor diz que “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza.” (2004, p. 16). Isto remete-nos à conclusão do capítulo sobre a Escola Granada, em que vimos que as educadoras precisam ter uma certa tranquilidade para lidar com o fato de que não se sabe aonde o trabalho vai chegar. É um fato que não podemos ter certeza de quase nada no futuro, nem mesmo próximo. Mas se temos a certeza, a cada instante, do nosso propósito, e se estamos presentes e em coerência com esse propósito naquilo que fazemos, é como se tivéssemos em nós mesmos uma bússola para a navegação pelo oceano de incertezas.

4.3 O ESTADO DE PRESENÇA E O ESPAÇO DO DESCONHECIDO

Os rabinos inquiriam seus discípulos:
O que é melhor, um cavalo rápido ou um cavalo lento?
Respondiam:
Depende de estar-se ou não no caminho certo.⁵⁸

Se assumimos que a prontidão para lidar com as incertezas é uma das características do estado de presença essencial ao contador de histórias, ao educador e ao bailarino, podemos ir além e afirmar que o reconhecimento das incertezas e da ignorância – o reconhecimento de que há muito que não sabemos – é essencial ao próprio processo de aprender. Esta questão é contemplada de forma astuta e bem humorada pela tradição judaica de sabedoria, conforme nos é apresentada pelo rabino Nilton Bonder:

Legitimar a consciência da ignorância como parte do patrimônio do saber é fundamental a qualquer tipo de pesquisa. (...) qualquer pergunta propõe ignorâncias e... conhecê-las é fundamental para respondê-la. São as sombras que auxiliam na nitidez dos contornos. (1995, p. 43-44).

⁵⁸ Bonder, Nilton. *O segredo judaico de resolução de problemas: A utilização da ignorância na resolução de problemas*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1995.

Como disse Nicia Grillo certa vez num curso, “a nossa escola quer que a gente entenda tudo, quando na verdade não é para entendermos, mas para processarmos. A compreensão vem com um processo. Eu tenho que saber não entender”⁵⁹. É o espaço do *não-saber* que nos permite *vir a saber* aquilo que não sabemos, no devido tempo; é preciso levar em conta o tempo da aprendizagem.

A ideia de ter um estado de presença que nos possibilite estar abertos a situações de aprendizagem a todo instante relaciona-se diretamente com o que diz Klauss Vianna; que a *preparação* para a aula de dança começa no instante em que abrimos os olhos na cama. Durante essa preparação, passamos a ‘saber’ uma série de coisas sem ‘saber que as sabemos’, pois não as temos ordenadas⁶⁰, até que vivenciamos alguma experiência significativa – como o contato com uma história, por exemplo – que pode vir a ordenar em nós esse conhecimento, e aí sim passamos a saber. Podemos compreender neste sentido a formulação de Idries Shah, de que “uma preparação cuidadosa é necessária antes que as pessoas possam perceber algo que está ali o tempo todo.” (2011, p. 38).

Como diz Bonder, “saber é propositalmente não querer ver até que o que seja visto possa contribuir e adicionar, em vez de diminuir.” (1995, p. 34). Até que o que seja visto possa contribuir para o que já se sabe é preciso um certo tempo – o tempo de não saber.

Somos remetidos de volta à ideia do especialista/generalista; a pessoa que é especialista em sua área de conhecimento e sente-se segura com tudo o que sabe mas não se sente à vontade no espaço do desconhecido, ou seja, que não ousa lançar-se para o incerto, dificilmente será um especialista/generalista, pois não vislumbra as ‘unidades fundamentais’ que ligam sua área específica de saber às outras áreas do conhecimento. Possivelmente, esse sujeito hipotético seria um especialista que não se surpreende com descobertas inusitadas nem mesmo em sua própria área de saber, já que não permite espaço de oxigenação, como se diria em linguagem corporal, para que tais descobertas aconteçam. O especialista/generalista é alguém que conhece sua área de saber por meio de uma relação viva, articulada, em movimento, pois tem um estado de presença – é como se estivesse no centro da roda da fortuna (de si mesmo), e não no centro desta ou daquela área de conhecimento.

⁵⁹ Oficina de contos na Escola Granada, janeiro de 2009.

⁶⁰ Formulação feita por Nicia Grillo no mesmo curso de contos.

Temos na literatura um personagem exemplar dessa postura diante do conhecimento: é Beremiz, o Homem que Calculava, da obra homônima de Malba Tahan⁶¹. Grande perito da matemática, capaz de contar centenas de pássaros cruzando o céu em pleno voo e de solucionar os problemas aparentemente mais complicados, Beremiz tem também um conhecimento cultural que vai muito além da matemática – ou melhor, que se expande em todas as direções com uma intensidade análoga àquela com que se aprofunda no conhecimento matemático. Eis um exemplo de como Beremiz relaciona o conhecimento matemático com uma viva observação do mundo à sua volta:

A geometria... existe por toda parte. No disco do sol, na folha da tamareira, no arco-íris, na borboleta, no diamante, na estrela-do-mar e até num pequenino grão de areia. Há, enfim, infinita variedade de formas geométricas espalhadas pela Natureza. Um corvo a voar lentamente pelo céu descreve, com a mancha negra do seu corpo, figuras admiráveis; o sangue que circula nas veias do camelo não foge aos rigorosos princípios geométricos; a pedra que se atira no chagal importuno desenha, no ar, uma curva perfeita! (...) A Geometria existe, como já disse o filósofo, por toda parte. É preciso, porém, olhos para vê-la, inteligência para compreendê-la e alma para admirá-la. (TAHAN, M. 2010, p. 53).

Ao longo da narrativa, Beremiz soluciona problemas matemáticos que parecem verdadeiros enigmas para as pessoas à sua volta, sempre oferecendo a explicação da maneira pela qual chegou à solução. Diz ele que “o problema que, na aparência, é complicado, não oferece a menor dificuldade quando resolvido numericamente.” (p. 58).

A ideia da equação algébrica, em que colocamos entre parênteses uma parte da operação que não podemos resolver ainda, ou substituímos por uma incógnita o elemento desconhecido até que possamos resolvê-lo, relaciona-se diretamente à questão do tempo da aprendizagem, o tempo de todos os elementos ordenarem-se até que juntos façam sentido. Como disse Nicia Grillo, a experiência de colocar entre parênteses o que ainda não se sabe, numa equação algébrica, é análoga à ideia presente na história do Gato de Botas, em que este leva o gigante a transformar-se num ratinho e então o devora. Trata-

⁶¹ Malba Tahan era o pseudônimo do escritor Julio Cesar de Melo e Souza, ele mesmo um especialista/generalista. Foi professor de Matemática, Literatura Infantil, Folclore e da disciplina Arte de Contar Histórias, criada por ele no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Foi um educador brilhante, grande contador de histórias e inventor de um modo fantástico de pensar e ensinar Matemática. (MACHADO, R., 2004).

se de resolver o que é grande enquanto é pequeno, de resolver o que é complexo enquanto é simples, como está expresso na sabedoria milenar chinesa do Tao Te King: “No Universo, o difícil é feito através do fácil.” (LAO TSE, 2001, v. 63).

Ser capaz de colocar algo entre parênteses para depois resolvê-lo, ou ter a ideia de fazer com que o gigante orgulhoso transforme-se num ratinho para demonstrar sua enorme habilidade de transformação, são atitudes que requerem um estado de presença que nos permita uma visão global da situação – a capacidade de olhar uma mesma situação por vários ângulos. É necessária uma certa flexibilidade para recontextualizar a situação. Como diz Bonder:

Lembremos do conhecido problema da impossibilidade de um ponto em um plano de duas dimensões atingir um outro ponto distante deste plano sem passar por outro(s) ponto(s) deste mesmo plano: se o que é impossível numa perspectiva bidimensional for recontextualizado numa realidade tridimensional, o mesmo ponto “impossibilitado” pode desaparecer de seu “plano” e retornar noutro ponto distante sem interceptar ou passar por nenhum outro ponto do dito plano. (1995, p. 8).

A sabedoria para resolver um problema desta maneira resume-se a ter amplitude de visão suficiente para formular a pergunta ‘E se fosse possível que...?’; às vezes é possível uma solução até então inusitada. Ter a presença de espírito para imaginar uma solução que rompe as limitações aparentemente estabelecidas é uma espécie de maestria da arte de viver. Ao supormos que ‘já sabemos tudo’ a respeito de determinado tema, ou que certo problema é impossível de ser resolvido, bloqueamos o espaço para poder vir a saber algo que até então não imaginávamos sobre o assunto, ou para encontrar a solução inusitada do problema. O que nos impede a flexibilidade e bloqueia a possibilidade de aprender, neste caso, são as suposições.

Segundo Idries Shah, “aprender a aprender envolve o exame de suposições” (2011, p. 32) – ou seja, envolve examinar quais são as crenças que temos tão arraigadas que impedem-nos de ampliar ou aprofundar uma compreensão. É a isso, de certa forma, que Morin se refere ao tratar das ‘cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão’ – um dos problemas que precisamos saber enfrentar na educação do futuro. (2004, p. 13). As suposições são como ‘crenças folclóricas’, como Idries Shah as chama (2011); são ‘verdades’ que por algum motivo passamos a acreditar, e passam a delimitar nosso campo

de compreensões como um bloqueio autoimposto. É algo como o que diz Buckminster Fuller ao referir-se às “regras rasteiras dos reflexos errônea e supersticiosamente condicionados de ontem.” (1969, p. 23).

Neste sentido, ‘saber viver’ seria, de certa forma, ser capaz de ver as coisas como são – apurar os sentidos de percepção para observar o mundo, as pessoas, situações humanas e fenômenos da natureza, e aprender a partir dessa observação, ao invés de nos pautarmos por verdades pré-estabelecidas. Ao exercitar a capacidade de simplesmente olhar ao redor com os sentidos despertos, pela percepção do que há de mais óbvio diante de nós, podemos nos aproximar indiretamente daquilo que é oculto e desconhecido. Como no caso do estudo de um conto na Escola Granada, em que lemos sucessivamente a mesma história a fim de nos tornarmos familiares com seus mínimos detalhes. É nesta posição de observadores, vendo as coisas como são em seu aspecto mais aparente, que podemos chegar a formular a pergunta, “e se fosse possível que...?”.

Como diz Bonder, “o aparente do aparente é o ponto de contato com o próprio oculto do oculto.” (1995, p. 20). Para ser capaz de ver ‘o aparente do aparente’ de forma cristalina, é preciso estar posicionado no seu próprio eixo, em contato com seu espaço de silêncio interior – assim, quem sabe, podemos chegar a perceber com clareza a multiplicidade de sons dentro do grande silêncio que os contém.

A ressonância que vimos neste capítulo entre as propostas contemporâneas para a educação e a sabedoria tradicional poderia ser ainda bastante aprofundada, estabelecidos esses primeiros pontos de contato entre ambas. Por ora, deixamos a reflexão por aqui, mas vale ressaltar como essa ideia de silêncio interior para perceber as coisas “como aquilo que são”, como diz Forquin, é um ponto central em ambas – e na própria ideia de ‘aprender a viver’, que como vimos parece-nos ser uma síntese do que se almeja tanto nas propostas contemporâneas quanto na educação das sociedades tradicionais. O mesmo silêncio interior, como vimos nos capítulos anteriores, é uma condição para que possamos ter uma experiência de aprendizagem a partir do contato com os contos tradicionais. E o contato com a substância desses contos, em seus muitos níveis possíveis de compreensão, é um caminho que pode nos conduzir na direção do saber-viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lenda das Areias

Vindo desde as suas origens em distantes montanhas, após passar por inúmeros acidentes de terreno nas regiões campestres, um rio finalmente alcançou as areias do deserto. E do mesmo modo como vencera as outras barreiras, o rio tentou atravessar esta de agora, mas se deu conta de que suas águas mal tocavam a areia nela desapareciam.

Estava convicto, no entanto, de que fazia parte de seu destino cruzar aquele deserto, embora não conseguisse fazê-lo. Então uma voz misteriosa, saída do próprio deserto arenoso, sussurrou:

– O vento cruza o deserto, o mesmo pode fazer o rio.

O rio objetou estar se arremessando contra as areias, sendo assim absorvido, enquanto o vento podia voar, conseguindo dessa maneira atravessar o deserto.

– Arrojando-se com violência como vem fazendo não conseguirá cruzá-lo. Assim desaparecerá ou se transformará num pântano. Deve permitir que o vento o conduza a seu destino.

– Mas como isso pode acontecer?

– Consentindo em ser absorvido pelo vento.

Tal sugestão não era aceitável para o rio. Afinal de contas, ele nunca fora absorvido até então. Não desejava perder a sua individualidade. Uma vez a tendo perdido, como se poderá saber se a recuperaria mais tarde?

– O vento desempenha essa função – disseram as areias. – Eleva a água, a conduz sobre o deserto e depois a deixa cair. Caindo em forma de chuva, a água novamente se converte num rio.

– Como é que posso saber que isto é verdade?

– Pois assim é, e se não acredita não se tornará outra coisa senão um pântano, e ainda isto levaria muitos e muitos anos; e um pântano não é certamente a mesma coisa que um rio.

– Mas não posso continuar sendo o mesmo rio que sou agora?

– Você não pode, em caso algum, permanecer assim – retrucou a voz. – Sua parte essencial é transportada e forma um rio novamente. Você é chamado assim ainda hoje por não saber qual é a sua parte essencial.

Ao ouvir tais palavras, certos ecos começaram a ressoar nos pensamentos mais profundos do rio. Recordou vagamente um estágio em que ele, ou uma parte dele, não sabia qual, fora transportada nos

braços do vento. Também se lembrou, ou lhe pareceu assim, de que era isso o que devia fazer, conquanto não fosse a coisa mais natural.

E o rio elevou então seus vapores nos acolhedores braços do vento, que suave e facilmente o conduziu para o alto, e para bem longe, deixando-o cair suavemente tão logo tinham alcançado o topo de uma montanha, milhas e milhas mais distante. E porque tivera suas dúvidas, o rio pôde recordar e gravar com mais firmeza em sua mente os detalhes daquela sua experiência. E ponderou:

– Sim, agora conheço a minha verdadeira identidade.

O rio estava fazendo seu aprendizado, mas as areias sussurraram:

– Nós temos o conhecimento porque vemos essa operação ocorrer dia após dia, e porque nós, as areias, nos estendemos por todo o caminho que vai desde as margens do rio até a montanha.

E é por isso que se diz que o caminho pelo qual o Rio da Vida tem de seguir em sua travessia está escrito nas Areias.⁶²

Como o rio dessa história, que aceita o desafio de evaporar e se entregar ao vento, e assim pode cruzar o deserto para enfim desaguar e tornar-se novamente um rio, eis que chegamos também ao fim do percurso deste trabalho.

O rio só pôde recordar e gravar os detalhes da experiência que viveu pois teve suas dúvidas. E ao recuperar a forma de um rio, no topo da montanha, sentiu que agora sim conhecia sua verdadeira identidade; ou seja, aquela parte sua que se deixara transportar nos braços do vento. As mesmas areias que se impõem como obstáculo no caminho do rio são aquelas que lhe indicam o processo de transformação que deve viver para atravessar o deserto.

Durante o processo de escrever esta dissertação, em alguns momentos foi como se tivesse encontrado pelo caminho as areias do deserto; arriscava-me a ir de encontro a elas de tal modo que o trabalho todo poderia tornar-se algo como um pântano. Percebo agora que os desafios que surgiram ao longo do percurso e a maneira como foram percebidos, acatados e enfrentados contribuíram para tornar este trabalho uma experiência de aprendizagem. Às vezes pude ‘escutar a voz das areias’, passando pelas transformações necessárias para chegar até o fim deste processo de modo que o próprio processo, assim como o resultado final do trabalho, não se assemelhassem a um pântano,

⁶² Grillo, Nícia. (org.) Histórias da Tradição Sufi. Rio de Janeiro: Ed. Dervish, 1994.

mas a um rio, cujo fluxo, como diz Dewey, confere clareza e interesse a suas partes sucessivas.

Chegando ao momento da conclusão, tenho a chance de ponderar sobre o que é essencial a esse trabalho – que parte desse trabalho pôde ser carregada nos braços do vento, por assim dizer; o que fica comigo, de essencial, a partir de todas as reflexões tecidas ao longo dessas páginas. Como diz Dewey,

Na verdade, em uma experiência de pensamento, as premissas só emergem quando uma conclusão se torna manifesta. (...) Quando se chega a uma conclusão, ela é a de um movimento de antecipação e acumulação, um movimento que finalmente se conclui. A “conclusão” não é uma coisa distinta e independente; é a consumação de um movimento. (2010a, p. 113).

O processo de pensamento desenvolvido ao longo do trabalho levou-me a perceber de forma nítida um certo desenho que une os contos de tradição oral com a educação por meio da arte integrada – a linha principal que forma este desenho é a ideia de experiência. E esse desenho pode ser visto como um mapa na busca pela aprendizagem significativa. De certa forma, isto era algo que eu já intuía ao iniciar o trabalho; mas com a descoberta do pensamento dos autores que guiaram esse percurso, tornou-se bem mais clara e definida essa possibilidade de articulação.

A articulação do pensamento dos autores que compõem o trabalho foi se delineando aos poucos como um processo alquímico de criação e transformação – neste processo, é como se os ingredientes fossem o pensamento dos autores, a fala das educadoras da Escola Granada e a minha motivação para o trabalho. A ‘receita’ que definiu a maneira de articular esses elementos para formar o resultado final foi a própria experiência de escrever, vivida algumas vezes com um estado de presença.

Parece-me que as formas desse desenho/mapa podem se desdobrar em muitas outras à medida que o olhamos por novos ângulos, como as inúmeras mandalas que podem ser desenhadas sobre uma mesma trama básica – ou, ainda, como se girássemos um caleidoscópio. A infinitude de possibilidades de desdobramento desse desenho apresenta-se como uma porta que se abre ao fim do processo.

Vimos que as histórias de tradição oral constituem um corpo de conhecimento uno e inesgotável, sempre pertinente para o desenvolvimento do ser humano, em que cada conto permite remontar a uma unidade primordial das histórias. De modo análogo, percebo que o texto desta dissertação também é composto de partes articuladas entre si que permitem remontar a um esquema de pensamento maior, no qual está situado, como se ele também fizesse parte de um desenho.

Constato que se apresentam dentro desse trabalho muitas formas diferentes de se dizer uma mesma coisa. A questão da presença, que agora se apresenta como um elemento fundamental para o próprio desenvolvimento do trabalho, aparece ao longo dessas páginas de diferentes formas. E os depoimentos das educadoras da Escola Granada também compreendem em si, de certa forma, todo o conteúdo da dissertação, a partir da perspectiva do trabalho educativo que se desenvolve ali. Assim como os contos tradicionais têm muitos níveis possíveis de compreensão, percebo que a articulação das ideias neste trabalho também se deu por uma construção em vários níveis.

Conforme aponte no início do trabalho, ao escrevê-lo senti-me oscilando entre dois tipos de ‘sabedores’: aquele que não sabe e sabe que não sabe, e o que sabe mas não sabe que sabe. Percebi-me despertando para algumas coisas que já vislumbrava e buscando conhecer uma série de outras coisas que não sabia. Neste processo de dúvidas e descobertas houve momentos em que ocorreram compreensões transformadoras em minha forma de olhar para as questões aqui abordadas.

Agora, na consumação desse movimento de escrever, vejo que os assuntos aqui abordados são tão profícuos e repletos de novas possibilidades de compreensão que pretendo continuar a pesquisar e desenvolvê-los, em minhas reflexões e práticas, durante toda a vida.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO-JORGE, T.C. 'Ciência e arte: caminhos para inovação e criatividade'. In.: Araújo-Jorge, T.C. (org.) *Ciência e arte: encontros e sintonias*. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 2004.

ARNHEIM, Rudolf. *Intuição e intelecto na Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Thoughts on Art Education*. Occasional paper series; v.2. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts, 1991.

ASSMAN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. São Paulo: Difel, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

_____. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Ed. Max Limonard, 1984.

_____. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1985.

_____. *Arte-educação: perspectivas*. Recife: CEPE, 1988.

_____. (org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A imagem do ensino da Arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BENJAMIN, Walter. 'O Narrador, considerações sobre a obra de Nikolay Leskov'. In: *Magia e Técnica, arte e política – Obras Escolhidas v. 1*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERNSTEIN, Salomão e MONTROYA, Jesus (Apresentação). **Era uma vez: os contos como terapia**. Rio de Janeiro: Instituto Girasol do Brasil, 2006.

BOJUNGA, Lygia. **Livro, um encontro com Lygia Bojunga**. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

BONDER, Nilton. **O segredo judaico de resolução de problemas: a utilização da ignorância na resolução de problemas**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1995.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CALAZANS, Julieta, CASTILHO, Jacyan e GOMES, Simone. (Coord.) **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

CALVINO, Ítalo. **Fábulas Italianas**. São Paulo, Cia. das Letras, 1998.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. (com Bill Moyers) São Paulo: Palas Athena, 1990.

_____. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix, 2004.

CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **O círculo dos mentirosos, contos filosóficos do mundo inteiro**. São Paulo: Códex, 2004.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global Editora, 2001.

_____. (comp.) **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2004.

DELORS, Jacques. (org.) **Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DEWEY, John. 'Cultura e Indústria na Educação'. In: Barbosa, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 23-32.

_____. A arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010 a.

_____. Experiência e Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 b.

DUARTE Jr., João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. Campinas: Papirus, 1988.

DIAS, Marina Célia Moraes. 'Imaginação e Criatividade'. In.: New, R. e Moncrieff Cochran. *Early Childhood Education, an International Encyclopedia*. Praeger Publishers, 2007. (pp. 952-957)

EISNER, Elliot. 'Estrutura e mágica no ensino da arte'. In.: BARBOSA, Ana Mae (org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1991. pp. 79-94.

ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo, Perspectiva: 1972.

ESTES, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1995.

_____. *O dom da história: uma fábula sobre o que é suficiente*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1998.

FAURE, Edgar *et al.* *Aprender a Ser, la educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial e Paris: UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 1973.

FERNANDEZ, Mariana. *El cuento extraordinario*. Buenos Aires: Fundación Girasol, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. 'A educação artística – para quê?'. In: PORCHER, Louis (org). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

FREIRE, Paulo. 'Considerações em torno do ato de estudar'. In.: *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GARDNER, Howard. *Art Education and human development*. Occasional paper series; v. 3. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts, 1990.

GUSDORF, Georges. *Professores, para quê? Por uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GREENE, Maxine. 'A arte e a busca por justiça social'. In.: *Proposições*, Revista quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp v. 21, n. 2 (62) – maio/ago. 2010.

GRILLO, Nícia (org.) *Histórias da Tradição Sufi*. Rio de Janeiro: Edições Dervish, 1993.

_____. (org.) *Três Histórias do Destino*. (Coleção Aprendendo com Histórias). Rio de Janeiro: Edições Dervish, 1998.

_____. (org.) *A Montanha de Jade*. (Coleção Aprendendo com Histórias). Rio de Janeiro: Editora Caravansarai, 2010.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. 'A tradição viva'. In.: J. KI-ZERBO, *História Geral da África Vol. 1 – Metodologia e pré-história da África*. São Paulo/Paris, Ática/UNESCO: 1980.

_____. *Contes Initiatiques Peuls*. Paris: Stock, 1994.

_____. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo, Pallas Athena: 2003.

JECUPÉ, Kaka Werá. *Tupã Tendondé: A criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LAO TSÉ. *Tao te King: O livro do Tao e sua virtude: versão integral e comentários*. São Paulo: Attar, 2001.

LARROSA BONDÍA, Jorge. 'Notas sobre a experiência e o saber da experiência'. (Conferência). São Paulo: *Revista Brasileira de Educação*, 2002.

LIMA, Francisco Assis de Souza. *Conto popular e comunidade narrativa*. São Paulo: Terceira Margem, 2005.

LOWENFELD, V. e BRITTAIN, W.L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Beatriz. *A trama e a urdidura, um ensaio sobre educação a partir do Encantamento*. 2010. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACHADO, Regina. *Arte-Educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. 1989. Tese de Doutorado – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

_____. 'Prefácio à Edição Brasileira'. In: KHURSU, Amir e SHAH, Amina (comp). *O Jardim e a Primavera: a história dos quatro dervixes*. São Paulo: Attar, 1993.

_____. 'Para pintar o retrato de um pássaro'. In: *Caderno do Encontro 'A compreensão e o prazer da arte'*. São Paulo: SESC, 1998.

_____. *Acordais: Fundamentos Teórico-Práticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

_____. 'Rasas Razões'. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARINA, José Antônio. *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

MARQUES, Francisco (Chico dos Bonecos). *Muitas coisas, poucas palavras (A oficina do professor Comênio e a arte de ensinar e aprender)*. São Paulo: Peirópolis, 2009.

MATISSE, Henri. 'Com olhos de criança'. In.: *Revista arte em São Paulo*. São Paulo: 1983.

MATOS, Gislayne Avelar de. *A palavra do contador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. e SORCY, Inno. O ofício do contador de histórias. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MATTAR, Sumaya. Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula. Campinas: Papirus, 2010.

MATURANA, H. e VERDEN-ZOLLER, G. Amar e brincar, fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom e HOLANDA, Fabíola. História Oral: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA, Ana Angélica A. O espaço do desenho: a educação do educador. Coleção Espaço. São Paulo: Ed. Loyola, 2009.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. Sobre piolhos e outros afagos: Conversas ao pé da fogueira sobre o ato de educar(-se). São Paulo: Palavra de Índio, 2005.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1978.

PELLEGRINI, Luís. 'Introdução'. In.: Vianna, Klauss. A Dança. São Paulo: Summus, 2005.

POMPÉIA, João Augusto. 'Arte e Existência'. *Palestra proferida na Programação Paralela promovida por Artéria*, quando da III Bienal Nacional de Santos – Artes Plásticas, em outubro de 1991. Texto editado a partir de gravação.

READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

_____. A redenção do robô. São Paulo: Summus, 1986.

ROCHA, Tião. Folclore, roteiro de pesquisa. Belo Horizonte: CPCD, 1996.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

RUMI, Maulana Jalal-ud-Din. *Masnavi*. Rio de Janeiro: Edições Dervish, 1992.

RUGIU, Antônio Santoni. *Nostalgia do Mestre Artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998.

SALÓ, Julia e BARBUY, Santiago. *Terra, água, ar, fogo: para uma oficina escola inicial*. São Paulo: ECE, 1977.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHAH, Idries. *Os Sufis*. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. *A perfumed scorpion*. Londres: The Octagon Press, 1978.

_____. (col.) *World Tales*. Londres: The Octagon Press, 1998.

_____. *Seeker after truth*. Londres: The Octagon Press, 1999.

_____. *Histórias dos Dervixes*. Rio de Janeiro: Ed. Roça Nova, 2010.

_____. *Aprender a aprender*. Rio de Janeiro: Ed. Roça Nova, 2011.

SHAH, Saira. *A filha do contador de histórias*. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2004.

SHAH, Tahir. *Nas noites árabes, uma caravana de histórias*. Rio de Janeiro: Roça Nova, 2009.

SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SOMÉ, Sobonfu. *O Espírito da Intimidade: Ensinaamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*. São Paulo: Odysseus Editora, 2003.

TAHAN, Malba. *O homem que calculava*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

TOLKIEN, J.R.R. *Sobre histórias de fadas*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006. Trad. Ronald Kyrmse.

VARELA, Noemia. 'A formação do arte-educador no Brasil'. In.: BARBOSA, Ana Mae, *Arte-educação: perspectivas*. Recife: CEPE, 1988. pp. 106-124.

VARELLA, Felipe (org.) *Nasrudin, 99 contos*. Rio de Janeiro: Caravana de Livros, 2009.

VIANNA, Klauss. *A Dança*. São Paulo: Summus, 2005.

VON KLEIST, Heinrich. 'Teatro de Marionetes' In: *Os Cadernos de Cultura*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952.

YASHINSKY, Dan. *Suddenly they heard footsteps: storytelling for the twenty-first century*. Toronto: Alfred A. Knopf Canada, 2004.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

Textos online:

FULLER, R. Buckminster. *Operating Manual for Spaceship Earth*. (1969). In: Buckminster Fuller Institute.

<http://bfi.org/about-bucky/resources/books/operating-manual-spaceship-earth>

_____. 'Everything I know'. In: Buckminster Fuller Institute.

<http://bfi.org/about-bucky/resources/everything-i-know>

HAMPATÉ BÂ, Amadou. 'Carta à juventude africana'.

<http://blog.francetv.fr/BABABE-Loti/index.php/2010/08/31/219070-lettre-damadou-hampate-ba>

PELAES, Maria Lucia Wochler. 'As implicações políticas do ensino de arte no Brasil'. In.: *Revista Digital Arte na Escola*

http://www.artenaescola.org.br/sala_relatos_artigo.php?id=451

Vídeos:

TED Talks. Ted Robinson. *Do schools kill creativity?* (partes 1 e 2) Califórnia, TED Talks.
<http://www.youtube.com/watch?v=7Eh2QIJfuHM>

TED Talks, Bunker Roy, Aprendendo com um Movimento Pés Descalços:

http://www.ted.com/talks/lang/pt/bunker_roy.html

Arquivos em áudio:

‘An advanced psychology of the East’, palestra de Idries Shah nos Estados Unidos em 1977. (Suas palestras encontram-se disponíveis para serem baixadas em: <http://www.sufis.org/>)

‘A montanha de jade e outros contos do mundo’, CD de contos narrados pela equipe da Oficina Escola de Arte Granada, como parte do projeto Aprendendo com Histórias.