Fabiana de Pontes Rubira

**Contar e ouvir estórias: um diálogo de coração para coração
acordando imagens**

Dissertação apresentada ao departamento de Metodologia do Ensino
da Faculdade de Educação, área de Linguagem e Educação
da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a
obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da
Profa. Dra. Marina Célia Moraes Dias.

São Paulo

2006

*Dedico essa dissertação aos professores e aos alunos
que passaram pela minha vida e ao ser-aprendente,
mestre-aprendiz,
que habita em cada um de nós.*

Agradeço aos meus colegas e professores do programa de pós-graduação da Feusp e da Letras pelas essenciais trocas de saberes mantenedoras de vida...

Em especial, agradeço a Sirlene Giannotti pela acolhedora amizade e pelos reveladores diálogos mediados pelo barro e a Cris Cruz por ter proporcionado felizes encontros, com pessoas e lugares especiais, que muito contribuíram para construção deste trabalho e para minha reconstrução como educadora e contadora de histórias.

Agradeço a Maria dos Prazeres Mendes e Lúcia Pimentel Góes que muito me ensinaram sobre essas minhas duas paixões: Literatura Infantil e Literatura Popular.

Agradeço a Regina Machado pelas aulas, mas, sobretudo, pelas histórias que tanto me revelaram sobre mim mesma e sobre os caminhos a serem seguidos...

Agradeço a Marcos Ferreira Santos, professor cujo exercício amoroso da maestria despertou meu ser-aprendente, mestre-aprendiz, de um sono de morte que poderia ter sido eterno... Um mestre encantado e en-cantador que soube recitar para mim, no momento certo, as palavras sagradas ‘acordadoras’ de energia e animadoras de corpos e encontros.

Agradeço à minha orientadora Marina Célia Moraes Dias que, com sua generosa orientação, permitiu que esse trabalho pudesse refletir o que eu trazia de mais caro em meu coração. Uma companheira de caminhos, que aceitou fazer essa viagem que era minha, sempre cuidando para que eu não me perdesse ou ficasse esquecida por aí em nenhuma experiência estética ou atalho... Uma educadora sensível que está sempre abrindo leques de oportunidades e possibilidades para seus alunos, deixando que eles criem e vivenciem suas próprias experiências, levando-os a sonharem e a pensarem alternadamente...

Agradeço aos meus familiares pelo constante e fundamental apoio. Em especial, agradeço a Áurea e José Luiz Rubira que me deram dois dos presentes mais preciosos que eu já recebi: o dom de minha vida e minha irmã.

Agradeço de coração a Carolina Rubira pela feliz e incondicional parceria de quase três décadas no descobrir da vida e no trilhar dos caminhos... e, também, é claro, pelas visões e revisões compartilhadas...

Agradeço a Roberto Perna pelo companheirismo, pelo apoio e, sobretudo, por sua amorosa paciência que me proporcionou toda a paz e todo o equilíbrio necessários para a realização desse trabalho.

Agradeço ao CNPq, cujo apoio financeiro, neste último ano, foi muito importante para o bom término dessa pesquisa.

Resumo

Essa dissertação de mestrado resulta de uma pesquisa teórica, na qual a pesquisadora valeu-se de suas experiências pessoais como educadora, aluna, contadora e ouvinte de histórias para pensar a narração de histórias como sendo uma prática relacionada com uma educação de sensibilidade. Trata-se de um estudo das dimensões estéticas e artísticas da literatura de tradição oral que remete à discussão da atual função da narração de histórias dentro do âmbito escolar. Parte-se do pressuposto de que as histórias de ensinamento da tradição oral são obras de arte, de tempos imemoriais, compostas por uma dinâmica de imagens arquetípicas articuladas, sob a forma de metáforas, em uma narrativa. Acredita-se que, ao entrar em contato com essa sintaxe de metáforas, o aluno-ouvinte terá a possibilidade de, por meio do despertar de uma ação imaginante e não de uma audição passiva, ter uma experiência imaginativa de natureza estética, organizadora e integralizadora, capaz de propiciar um momento de intenso aprendizado. Um aprendizado no qual aquilo que se aprende está diretamente relacionado à descoberta e à construção de nossa humanidade, que se dá por ressonância, a partir de diálogos significativos entre as imagens internas que habitam as histórias e as que habitam os ouvintes. Por imagens internas, entende-se que são as imagens arquetípicas que preservam e revelam nossa humanidade e que estão ancoradas em nossa corporeidade. Nesses diálogos, destaca-se a importância de professores e contadores de histórias como agentes de cultura, cuja presença humana intermedia e possibilita o contato de alunos e ouvintes com suas heranças culturais. Como base teórica, utilizou-se obras de filósofos, antropólogos, educadores, poetas e contadores de histórias, dentre os mais significativos: Bachelard, Merleau-Ponty, Campbell, Mircea Eliade, Dewey, Freinet e Cecília Meireles, sendo tomado como elementos norteadores dessa dissertação, o trabalho e os textos de Marcos Ferreira Santos e Regina Machado. A partir de dados recolhidos, ao atuar como contadora de histórias, e de observações feitas em aulas de Língua Portuguesa, em escolas de Ensino Fundamental da rede pública, foram tecidas algumas conclusões. Dentre elas está a constatação de que, nesses ambientes educativos, ainda ocorre um aproveitamento apenas superficial de obras de cunho literário. Quanto à narração de histórias, além do aproveitamento superficial dos contos, constatou-se também uma preocupação com a instrumentalização dessa prática, que, em geral, é tida como uma mera forma de aquietamento e entretenimento dos alunos, quando esta pode servir a um papel nobre na formação do ser humano. Ademais de restabelecer vínculos com nossa ancestralidade, a narração de histórias propicia um aprendizado imaginativo, no qual nossa humanidade ganha corpo, cores, sentidos e significados ao entrar em contato com as metáforas articuladas em uma narrativa. Narrativas cujo principal objetivo é ensinar o outro, colocando-o em sua própria sina, levando-o, em termos socráticos, a tornar-se o que é.

Unitermos: narração de histórias, literatura de tradição oral, dimensões estéticas, dimensões artísticas, experiência estética, ação imaginante, imagens internas, imagens arquetípicas, educação de sensibilidade.

Abstract

This master dissertation results from a theoretical research where the researcher has used her personal experiences as educator, student, listener and storyteller to think the storytelling as a practice related to an education of sensibility. It studies the aesthetic and artistic dimensions of literature of oral tradition that remits to a discussion about the function of storytelling within the school environment nowadays. It is presupposed that the teaching stories from the literature of oral tradition are works of art, from immemorial times, composed by a dynamic arrangement of archetypical images, under the form of metaphors, joined together in a narrative. It is believed that when the listeners or students get in touch with this syntax made of metaphors, they will have the possibility, by the awakening of an imagining action and not by a passive reception, to have their own imaginative experience of an aesthetic nature, therefore an organizing and integrating experience able to create an intense moment of learning. A kind of learning in which the learned thing is straightly related to the discovery and the building of their humanity, and that happens by resonance, from the significant dialogues that can be engaged between the inner images that live inside the stories and the ones that live inside of each listener. The inner images are the archetypical images that preserve and reveal our humanity and that lie in our corporality. In these dialogues it is emphasized the importance of teachers and storytellers as cultural agents whose human presence intermediates and makes possible the contact of students and listeners with their own cultural heritages. As theoretical bases, works from philosophers, anthropologists, educators, poets and storytellers were used, principally: Bachelard, Merleau-Ponty, Campbell, Mircea Eliade, Dewey, Freinet and Cecília Meireles, considering that the work and the texts of Marcos Ferreira Santos and Regina Machado were used as guiding elements for the elaboration of this dissertation. From the collected data, gathered by the researcher while acting as a storyteller, and from her observations made in Portuguese classes of public schools, some conclusions were drawn; we emphasize the verification that, in most of these educational places, there is still a superficial use of literary works. As for storytelling, besides the teaching stories have been underused, it was noticed that there is a tendency in transforming them into a pedagogical instrument. The storytelling is, in general, seen as a mere form of having students quiet and entertained, when, in fact, it can play a noble part in the human being educational process. This practice has the power of recreating the ties with our ancestral soul. It makes possible an imaginative learning, in which our humanity receives consistence, colors, directions and significance, as long as we get in touch with these metaphors joined together in a narrative. Narratives which their mainly objective is teaching the other, is putting the learners in their own way, and to conduct them, in socratical terms, to become what they really are.

Key-Words: storytelling, literature of oral tradition, teaching stories, aesthetic dimensions, artistic dimensions, aesthetic experience, imagining action, inner images, archetypical images, education of sensibility.

Índice

1. Era uma vez umas perguntas que viraram pesquisa...	07
2. A narrativa e a narração	
2.1. A arte de contar histórias	14
2.2. A narrativa de tradição oral	21
2.3. Dimensões estéticas da arte de contar e ouvir histórias	34
2.4. Uma experiência estética: vertigem, voragem e vórtice	61
2.5. Estórias e brincadeiras: mundos construídos de metáforas	69
3. Imagens em ação e ação imaginante	
3.1. Imaginar: uma outra forma de pensar	85
3.2. Imaginação formal e imaginação material	98
3.3. A imagem literária: estórias e ação imaginante	108
3.4. Imagens internas	115
3.5. Contar e ouvir estórias: um diálogo entre imagens internas	126
4. A narração em ato	
4.1. (Re) Descobrimos a roda	149
4.2. A Caixa de Pandora: uma caixa com todos os dons	165
4.3. O conto “A escolha da princesa”	175
4.4. A palavra sonora: uma voz que soa e ressoa dentro de nós	191
5. A narrativa como metáfora na formação de um ser mais humano	
5.1. A arte em obra e o ser em constante formação: diálogos com uma educação de sensibilidade	205
5.2. O contador de histórias e o professor: seres hermesianos conciliadores de contrários	218
5.3. Cultura e cultivo da esperança	225
6. Era outra vez: considerações finais sobre príncipes e princípios	229
7. Bibliografia	235

1. Era uma vez umas perguntas que viraram pesquisa...

“Uma vez que o grande som-mistério foi ouvido,
todo o desejo do coração será o de aprender a conhecê-lo mais e plenamente,
de ouvi-lo, não apenas por meio de coisas e internamente, durante certos momentos,
mas imediatamente e para sempre.”
(Joseph Campbell)

“Todas as nossas palavras serão inúteis se não brotarem do fundo do coração.
As palavras que não dão luz aumentam a escuridão.
(Madre Tereza de Calcutá)

“O essencial é invisível aos olhos, só se vê bem com o coração...”
(Saint-Exupéry)

No princípio, essa dissertação seria sobre o ensino da Literatura Infantil nas escolas, pretendia falar sobre o quanto os aspectos artísticos, estéticos e lúdicos da literatura são, em geral, menosprezados nas escolas, dando-se sempre uma maior relevância aos aspectos informativos e históricos da arte literária. A idéia primeira desse trabalho era propor um re-encantamento no ensino literário e tentar promover o gosto pela leitura entre crianças e jovens, que, com sua constante afirmação de não gostarem de ler, me faziam sentir muito incomodada, pois sempre acreditei que a maioria deles nem mesmo chega a saber, a experimentar, de fato, o que é leitura e o prazer que ela pode nos oferecer ao alimentar nossa imaginação, exercitando-a e, assim, contribuindo para que nos tornemos seres criativos.

Agindo como observadora em aulas de Língua Portuguesa, ministradas na rede pública estadual do Ensino Fundamental – na cidade de Taboão da Serra, município da Grande São Paulo –, constatei que nas escolas, as repetições mecânicas de modelos preestabelecidos por programas curriculares e livros didáticos são, na maioria das vezes, privilegiadas em detrimento da prática da criação livre – uma realização individual que possibilita a individuação da pessoa e que pode despertar o interesse de quem aprende sobre o que se lhe pretende ensinar. Logo, não pensando na formação de consumidores de culturas, mas, sobretudo, visando a formação de pessoas humanas, capazes de ler e imaginar mundos, seres que não se contentem com a pobreza do que

lhes é oferecido – pois sua imaginação foi acordada, despertada para as várias possibilidades de existir no mundo e de fazer mundos existirem – e preocupando-se, sobretudo, com o **despertar** de uma **ação imaginante** nesse ser, é que nasceu em mim a necessidade de buscar respostas para perguntas como: o que é arte? Qual sua função na formação do ser humano? Por que as crianças começam, de modo geral, sua vida escolar tão interessadas em aprender, em ler livros e esse interesse vai desaparecendo em muitas delas com o passar dos anos letivos? O que é imaginação? Ela é uma habilidade inata no ser humano? Pode ser desenvolvida? Pode ser tolhida? Qual é a importância dada à imaginação e à arte no processo educacional na maioria de nossas escolas? Tais perguntas acabaram por resultar numa busca: *elas viraram uma pesquisa...*

Essa busca me fez enveredar por caminhos, antes nem mesmo sonhados, ao longo dos três primeiros semestres cursando as disciplinas referentes à pós-graduação. Primeiramente, atrelado à Literatura Infantil escrita, o contar histórias aparecia em minhas primeiras reflexões como uma **ferramenta útil** para desenvolver na criança o gosto pela leitura de livros. No entanto, após começar a contar histórias para crianças e adultos nas mais variadas situações – em festas de aniversário de amigos, em salas de aula, em saraus literários –, o ato de narrar, ou melhor, essa **narração em ato** despertou em mim uma profunda curiosidade de entender o porquê de as pessoas gostarem tanto de ouvir histórias. Mesmo numa festa de criança, onde todos estão comendo e bebendo e falando e correndo, de repente tudo pára só para que uma história tome conta do lugar e das pessoas. Fiquei intrigada e queria saber que **mágica** era aquela que fazia, por vezes, uma criança de dois ou três anos de idade, transbordando de energia cinético-motora, sentar-se e ficar me escutando contar uma história por cerca de 20 minutos...

Muitos dos contos da tradição oral, como os populares e os contos de fada, foram estudados por mim na Faculdade de Letras nos cursos de Literatura Infanto-Juvenil. O que me suscitou a pergunta: por que para crianças? Para essa questão, eu recebi respostas como: porque fazem parte de uma literatura menor ou porque são de fácil entendimento; porque ensinam conduta moral; porque resolvem dilemas internos das crianças; porque falam linguagem de criança... Em meio a tantas respostas que me soavam insatisfatórias, posso dizer que pelo menos aprendi que tais contos não foram escritos para crianças, tendo em vista que, até alguns séculos atrás, dentro de nossa cultura ocidental, o ser criança era nada menos que um ‘adulto em miniatura’ (Coelho,

1997: 26). Muitos desses contos exemplares foram escritos para a educação de príncipes, filhos da nobreza, como, por exemplo, é o caso dos contos milenares do livro Panchatantra, que são considerados, por alguns estudiosos dos contos populares, como fonte de inspiração para a maioria das fábulas e demais contos tradicionais que circulam pelo mundo. Se foram escritas para príncipes, o que será que há de ‘príncipe’ em mim, que me faz reconhecer nessas histórias ensinamentos para minha vida? O que é isso que me faz parar e escutar aquela história?

Ao invés de respostas, quanto mais eu pesquisava, mais perguntas foram surgindo; no entanto, elas eram como pistas indicando-me um caminho a ser seguido. Após entrar em contato com educadores e contadores de histórias compromissados com uma educação de sensibilidade e que, portanto, visavam com seus **gestos culturais-criativos** promover a educação do outro, fazendo com que esse outro se descobrisse como um ser humano único e ao mesmo tempo pertencente a um grupo, percebi que a questão do despertar imaginativo por meio das histórias já não estava mais, simplesmente, atrelado a um preparar da criança para uma posterior leitura de livros, idéia que havia sido formada durante o curso de graduação em Letras e que foi, então, ‘reformada’ durante o curso de pós-graduação em Educação. Percebi que o contar e ouvir histórias **encerravam em si um mistério** que me resultava fascinante desde sempre; desde que eu escutei as primeiras fábulas e contos de fada na época de minha infância, tempo este em que meu ser curioso foi despertado para nunca mais ‘sossegar’, pois ele é um ser que nunca se cansa de aprender, de imaginar ou de ouvir histórias e, aliás, ele tem muita fome delas, nutre-se delas para poder imaginar sempre mais e melhor. Imaginar mais e melhor, para viver mais e melhor. Vivenciar melhor, para mais e mais imaginar. Diz Bachelard, sobre essa questão da imaginação, que “*imaginar será sempre maior que viver*” (Bachelard, 2000: 100) – pela minha experiência de vida de ser imaginante, não poderia deixar de estar totalmente de acordo com isso...

Diante da enorme profusão de contadores de histórias, cursos para contadores e indicação do contar histórias como prática em sala de aula pelos Parâmetros Curriculares Nacionais na Educação Infantil, sinto-me movida a discutir as formas e possibilidades de uso dessa prática. Partindo do pressuposto de que o contar histórias é uma arte, é o caráter artístico e a dimensão estética desse objeto que me interessam

discutir e, também, o quê, enquanto objeto artístico, ele tem a oferecer aos alunos na sua formação, destacando a relação pedagógica inerente a essa prática.

Valendo-me das estórias de tradição oral, por considerá-las como obras de arte, sendo elas tanto em sua totalidade, bem como cada em um dos elementos que as compõem, metáforas que nos podem acordar para novas possibilidades de existência e para a possível criação de novos mundos por meio da imaginação, parti da hipótese de que este é um material rico para uma educação de sensibilidade, esta por sua vez uma prática fundamental para a formação do ser humano. A principal problematização deste trabalho está no aproveitamento apenas superficial desse material cultural e artístico em sala de aula. O ensino e o uso da literatura, seja ela de tradição oral ou escrita, sob uma perspectiva apenas racionalista, como é feito nas escolas, onde esquecem-se do caráter artístico da literatura e de sua dimensão estética, dando-lhe um tratamento didático puramente informativo e histórico, acaba por mutilar uma parte importantíssima desse patrimônio histórico-cultural do humano. Ignorar a possibilidade de **estesia** proporcionada pela literatura acaba por privar o aluno do sentir e da descoberta do sonho, além da transmissão do sonho feito por meio da arte. Sonho que é vida e transmissão de vida. Alimento vivo para imaginação, que nada mais é senão uma outra forma de pensar; portanto, esta faz um apelo à razão sempre que acionada. Não se exclui o racionalismo, apenas pede-se sua complementação com um pensar sensível, pois sem sensibilidade, acredita-se, não há criação possível. Morre-se a criança – criação em ato – que há em nós, dando-se lugar a um reprodutor de idéias prontas, mais uma vítima dos estereótipos.

As estórias e suas imagens dinâmicas podem fazer as imagens internas do ouvinte se movimentarem, gerando imagens em movimento. Imagens passíveis de serem formadas, reformadas, transformadas, numa dinâmica *poiética* capaz de “lançar mundos no mundo” (Caetano Veloso, canção “Livros”, 1997). Uma dinâmica capaz de produzir uma união entre o mundo da estória e do ouvinte, **religando-o** a ensinamentos ancestrais aos quais ele tem direito e que podem ser resgatados por meio da metáfora.

Acreditando que se pode ir além dos estereótipos e acordar as imagens internas das pessoas, ou ainda, fazer as pessoas recordarem-se de tais imagens, pensou-se em elaborar essa dissertação de mestrado, na qual se pretende investigar e refletir sobre esse possível despertar de imagens – mostrando que se pode passar das árvores da

frente de nossa floresta pessoal e acessar as árvores que nos habitam bem no fundo de nós (Machado, 2004b: 27); mais ainda, que podemos visitar nossas árvores centenárias, porque não dizer milenares, que vivem em um lugar sempre verde, onde estão nossas ‘verdades humanas’, encontrando assim o que nos é essencial.

Este estudo não é – nem mesmo poderia ser, ainda que porventura pretensiosamente o quisesse – uma demonstração ou um mapa de acesso a nossas imagens internas. Apenas gostaria de mostrar que é possível estabelecer um diálogo fecundo entre as imagens internas que habitam cada ser humano e as imagens que habitam as histórias, que podemos nos livrar dos estereótipos, essas imagens que não passam de cascas vazias de significados pessoais, imagens prontas que nos empurram ouvidos, olhos, narizes, poros e goela adentro, interditando as nossas vias de acesso ao coração, esse nosso centro pulsante donde um líquido viscoso e quente, chamado sangue, é bombeado para todos os cantos e recantos de nós, fazendo a vida nos percorrer por inteiro. Fazendo sentir-nos inteiros, “*delimitando uma grande ausência que mora em nós*” (Munduruku, 2001:39), permitindo-nos o construir de nosso universo interno e habitá-lo.

As histórias, mais do que meras formas de entretenimento ou aquietamento, podem servir a um papel nobre na formação do ser humano. As histórias de tradição oral mais do que falarem sobre os insondáveis mistérios do mundo, falam, sobretudo, sobre a experiência de estarmos vivos. Uma descoberta milenar que foi encoberta, por morais da história, pretensiosos pedagogismos e psicologismos, disneylandismos e estereotipismos. No entanto, apesar de tudo, a força que move a história e nos comove – ou seja, nos move com ela – permaneceu no seu cerne, no seu centro. Permaneceu no coração, neste órgão que não desenvolve cânceres, que pode continuar a pulsar, em alguns casos, mesmo depois de finda a dita vida cerebral. O coração da história continuou e continua a pulsar, apenas a espera de um corpo que o receba e o deixe fazer as palavras fluírem, a espera de um corpo que se deixe tocar por essas palavras.

O contador é o veículo, sua voz a ponte. De coração para coração, dialogam história e ouvinte. Vibram-se as cordas. Mundos que se afinam. Acordam-se as imagens. Imagens em ação. Imaginação. Por meio da narração do outro, eu me conheço e me reconheço, vou me construindo e me reconstruindo. O *príncipe*, **princípio**, pode tornar-se *rei*, **realizar-se**. O conhecimento cumpre, então, seu destino, retornando ao coração (Ferreira Santos, 2001: 4). Coroando-o.

Após apresentar, brevemente, nesse primeiro capítulo, os caminhos trilhados para a construção desse meu trabalho, apresentarei a seguir os tópicos que serão abordados em cada um dos capítulos que se seguem.

O capítulo dois será dedicado à narração e à narrativa de tradição oral, no qual abordarei suas possíveis origens, bem como algumas de suas características artísticas e estéticas. Falarei também sobre o uso que se faz desse material e sua prática no ambiente escolar e sua ligação com a Educação e a Literatura Infantil. As dimensões artísticas e estéticas do contar e ouvir histórias ganharam um subtópico para que se possa destacar algumas dessas características como: a estrutura narrativa, o ritmo, a cadência, a questão da atemporalidade, da transposição espacial e suas relações com a estesia. Há um subtópico dedicado à experiência estética e, para finalizar o capítulo, falarei sobre a metáfora na construção do pensamento e sobre o caráter lúdico inerente à prática do contar e ouvir histórias, importante elemento que faz desta uma brincadeira que resulta em um aprendizado.

O capítulo seguinte será sobre imagens e imaginação, no qual serão apresentados os conceitos bachelardianos de imaginação formal e imaginação material, o de imaginação criativa, de Fayga Ostrower, e o de imaginar como sendo uma outra forma de pensar, de Merleau-Ponty. Falarei sobre imaginação criativa, ou melhor, sobre uma ação imaginativa como um traço em nós que atesta nossa humanidade, ancorado em nossa corporeidade, que pode e deve ser exercitado por meio de um diálogo direto com o mundo; diálogo criativo que resulta em incorporação de conhecimento. Falarei sobre a imagem literária, sua força *poiética*, criativa, que reclama de nós uma ação imaginante. No subtópico sobre “Imagens Internas”, dou uma maior atenção sobre questões como o imaginário, imagens referenciais, arquétipos, estereótipos, imagens internas dos ouvintes e das histórias, apresentando o ponto de vista do qual parti para lidar com esses termos. Finalizo esse capítulo, falando sobre os diálogos que podem ser travados entre as imagens internas das histórias e dos ouvintes, destacando que estes só se tornam possíveis pela relação somática que ambas possuem com ser humano, e sobre os efeitos transformadores e organizadores que tais diálogos, que denominei de ‘diálogos essenciais’ ou ‘diálogos de coração para coração’, têm sobre o nós.

No quarto capítulo, “A narração em ato”, encontra-se reunidas a maior parte de minhas vivências como professora e contadora de histórias. Utilizo os conceitos teóricos, pontuados nos capítulos anteriores, para iluminar a prática e vice-versa, procurando recuperar imagens importantes que foram acordadas pelo contar e ouvir

estórias, mostrando o diálogo entre imagens internas das estórias e dos ouvintes e sua relevância na relação pedagógica que essa prática proporciona. Darei destaque para: a formação espontânea da roda, a nossa ancestral atração pelo mistério, o poder de despertar que há na ‘palavra sonora’ que habita contos e cantos e os diálogos, entre imagens internas, travados a partir do conto de ensinamento “A escolha da princesa”.

O capítulo cinco será dedicado, especialmente, à educação de sensibilidade, uma educação que se preocupa em revelar o que há de humano em nós. Aproveitarei para falar da importância de professores e contadores como agentes culturais, semeadores de cultura, cuja presença humana intermedia e possibilita o contato de alunos e ouvintes com suas heranças culturais, educando-os *na* vida, *pela* vida e *para* vida, disseminando esperança.

Chego ao fim desse trabalho fazendo uma reflexão sobre o meu percurso e, para concluí-lo, recupero os pontos mais relevantes, tentando fechar o ciclo que iniciei. Uma volta aos princípios básicos de minha busca pessoal como professora, contadora de estórias e eterna aprendiz que sou.

No mais, é seguir caminhando...

2. A narrativa e a narração

2.1. A arte de contar histórias

Não é difícil imaginar os homens pré-históricos, reunidos em torno de uma fogueira, ao final de um grandioso dia de caçada, a contar uns aos outros seus magníficos feitos. Feitos que ficariam gravados na memória e nas cavernas de seu povo, que seriam perpetuados pelo crepuscular hábito de contá-los e recontá-los por gerações. Perpetuando, assim, também, a espécie humana por meio desse aprendizado com os antigos, possibilitando, a partir de suas descobertas, que déssemos sempre um passo adiante, rumo ao futuro, constituindo um saber que por sua vez constituiria povos e nações.

Na sua interação com o mundo e em seu questionamento sobre esse mundo vivido, o homem começou a construir-se como um ser de histórias e histórias. Vivendo uma realidade mágica, pelo seu caráter obscuro, mas também, maravilhoso, encantador e, a priori, inefável; cercado pelo mistério da vida e da morte, esse homem ancestral passou a nomear esse mundo, fazendo-o existir dentro e fora dele. Pela linguagem, ele foi se apropriando do mundo, foi experimentando o gosto de ser criador e criatura.

Mas qual a função da arte na construção de nossa humanidade?

A idéia de humanização por meio da cultura, em especial, pelas narrativas, parece estar bem clara para um ancião da tribo *sioux* que ao ser interrogado pela antropóloga Frances Harwood sobre o porquê das pessoas contarem histórias, ele respondeu: *“Para se tornarem seres humanos”*. Ela, então, perguntou: *“Mas todos já não somos seres humanos?”* Ele sorriu e disse: *“Nem todo mundo chega lá”*. (Simms, 2004: 60)

Na descrição, dessa passagem, posso ver claramente a cena: imagino o ancião sentado, semblante calmo e sereno; no entanto, sério, devido sua integridade de caráter e graças à dignidade e à sabedoria por ele conquistadas em seus tantos anos bem vividos. De repente, esse homem sábio sorri diante da inocência racional da cientista ocidental. Pois, se por um lado nascemos e podemos ser classificados, biologicamente, como seres pertencentes à raça humana, por outro, é na convivência e interação com outros seres de nossa mesma espécie que nos reconhecemos como tais e nos podemos tornar humanos.

Narrar estaria intimamente relacionado com a nossa faculdade de intercambiar experiências.

Do mundo dos artífices, do feito a mão, é que provém a arte da narrativa. De uma ligação íntima do homem com o mundo e com os outros homens, sendo ela própria, “*num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação*” (Benjamin, 1989: 205). Pois, narrar não se trata de um mero informar, fazer um relatório detalhado sobre fatos passados, trata-se de um ensinamento no qual a narrativa vai ao encontro de uma necessidade do ouvinte, sendo, então, incorporado à sua vida, pois diz respeito a ele e lhe pertence desde sempre. Conta-se um conto e “aumenta-se um ponto” na trama das relações humanas, pois quando ouvimos uma estória, que chega a nós como uma herança nossa legítima, ademais de participarmos da atualização dessa herança, adquirimos para com nossos ancestrais e para conosco uma dívida de continuar a tecer essa trama com o fio de nossas vozes.

Mas, se por um lado, o tecer, o fiar – os trabalhos manuais demorados em geral – foram sendo abolidos do nosso cotidiano, sendo substituídos pela produção industrial em massa, desfavorecendo o aprimoramento da arte narrativa e até mesmo ameaçando-a de extinção; por outro, essa arte, curiosamente, sobreviveu e sobrevive às mais adversas condições temporais às quais foi submetida. Mesmo com o advento da era da informação, da cultura de massas, dos “tempos modernos” que parecem querer tudo retalhar, dividir e subdividir, a arte de narrar se mantém viva no colo acolhedor da mãe e da avó que prosseguem embalando seus pequenos com suas estórias e cantigas, nutrindo-os com leite e cultura. Sobrevive na boca das pessoas simples, do povo, que ainda encontram tempo para uma prosa junto à soleira de uma porta num fim de tarde qualquer para contarem seus ‘causos’.

Ela também encontra abrigo em algumas bibliotecas, em escolas, hospitais, praças e outros espaços, nos quais professores e contadores de estórias desenvolvem um trabalho sério trazendo de novo à luz a figura do narrador que quase se deixou extinguir pela intensa luminosidade das cidades grandes. Em especial, o contador de estórias, um ofício milenar no Oriente, que para muitos soa como uma grande novidade ou invenção de moda, tem voltado à cena educacional para nos lembrar de que existe um trabalho a ser feito e que se não sabemos mais bordar, coser, tricotar com linhas e agulhas reais, podemos usar o método de Dona Aranha Costureira ao fazer o vestido de casamento de Narizinho com seu Príncipe Escamado, vestido que proporcionava a vertigem da beleza em quem o mirava: vamos usando a linha do Sonho, a agulha da Fantasia e cortando com a tesoura da Imaginação, um costurar que nos faz lembrar que não há criação possível sem poesia e que pela Arte podemos conhecer o mundo poeticamente.

No entanto, com relação à escola e ao seu entendimento sobre qual seria a função da arte no processo de formação do aluno, de modo geral, nos decepcionamos ao verificar que as artes têm um espaço bastante restrito na rotina escolar, na qual ainda impera uma educação que privilegia o racionalismo em detrimento do lúdico e do sensível. A idéia de que arte é supérfluo e serve para tapar os buracos da grade escolar é um erro ainda bastante recorrente, ademais do caráter histórico e informativo que é dado ao estudo das artes a partir do ensino fundamental.

O contar histórias em sala de aula é uma prática permeada por alguns equívocos. A ‘Hora do Conto’ é tida, simplesmente, por vários educadores como um momento de sossego do professor que consegue, com certa frequência, calar e imobilizar os seus inquietos alunos com sua narrativa. Um momento de sossego que pode ser estendido um pouco mais pela costumeira atividade de desenhar a história ou a parte que mais se gostou dela. Atividade tão recorrente, que a criança fica praticamente condicionada: lá vem história, ou seja, lá vem desenho – *de novo!* Lembro-me de que, certa vez, estava com um grupo de 13 crianças, entre 4 e 5 anos e meio de idade, para o qual eu ensinava inglês em uma escola infantil. Naquele dia, resolvi que lhes contaria uma história, então, disse-lhes: *“Conheço uma história muito interessante, vocês querem ouvir?”* Uma das alunas respondeu: *“Claro que a gente quer, mas a gente não vai ter que desenhar nada não, né?”* Não que eles não gostassem de desenhar, muito pelo contrário, eles adoravam. Eu nem mesmo pretendia pedir-lhes que desenhasssem coisa alguma, mas fiquei um bom tempo pensando no ocorrido, tentando entender aquele desabafo. Nesse mesmo grupo, mas observando-os com outra professora, ao terminar uma narrativa, ela fechou o livro e já foi pegando lápis de cor e papel sulfite quando um dos meninos disparou à queima-roupa: *“Professora, pra que vou desenhar a história se ela já está desenhada no livro? Prefiro copiar.”* A professora ficou desconcertada com a forma decidida e articulada com a qual aquele menino de cinco anos e meio a questionou. Ele ficou olhando para ela que, em seguida, lhe respondeu: *“Não pode copiar, você tem que desenhar porque e eu quero ver se você entendeu a história direito”*. Foi quando entendi que o problema não estava na atividade em si mais no sentido, ou falta dele, que lhe era atribuído, além do caráter de verificação, associado à obrigação – que era o que, provavelmente, incomodava tanto às crianças.

Quando os alunos estão maiores e a escola já não se autoriza mais a pedir ao aluno que desenhe, o desenho costuma ser substituído por perguntas sobre o que diz a história ou qual a moral da história ou, simplesmente, esses momentos do conto não

acontecem mais; afinal, provas bimestrais, semestrais e anuais, trabalhos para a nota e outros artifícios, tão ou menos eficientes que os citados, podem ser utilizados para se tentar manter os alunos quietos, ou pior, eles, os alunos, são considerados ou se consideram grandinhos demais para ficar ouvindo ‘estorinhas’ para crianças. No entanto, minha experiência como contadora e professora me mostrou que adolescentes e adultos ouvem histórias, mais que isso, eles gostam de ouvir histórias, basta serem encontrados por elas, pois via de regra não as procuram, mas, uma vez encontrados, entregam-se à narrativa.

O contar histórias entrou na minha vida por meio de meus estudos sobre Literatura Infantil. Quando iniciei minha pesquisa sobre o contar histórias como uma forma de incentivar a criança a posterior leitura de livros, além de procurar por uma bibliografia especializada, passei a frequentar algumas sessões de narração de histórias oferecidas por livrarias, bibliotecas e casas de cultura, nas quais pude perceber que havia maneiras e ‘maneiras’ de se contar uma história. Algumas pessoas contavam, mas ninguém prestava atenção – eu mesma me pegava pensando em como voltaria dali para casa ou em algum relatório que eu tinha para entregar... Outras pessoas contavam usando vários recursos teatrais, vozes, roupas e instrumentos que, às vezes, em lugar de servirem aos propósitos da narrativa, faziam com que todos prestassem atenção no contador, mas não na história; em outras esses recursos nos faziam sonhar e mergulhar ainda mais fundo na narrativa. Também havia narração com marionetes, sombras, mímicas. Uns contavam para vender livros, outros para serem solidários. Uns para fazer rir, outros para fazer dormir. Uns queriam dar lição de moral, outros pretendiam ensinar os ouvintes a reciclarem lixo e cuidarem bem da natureza. Uns contavam por profissão, outros por amor. Os motivos das narrações eram tão vários quanto vários eram os efeitos dessas sobre a platéia. De repente, comecei a pensar o ato de contar histórias como uma arte não existente em função da literatura escrita, do teatro ou de qualquer outra forma de expressão artística – ainda que dialogasse com diversas linguagens artísticas – mas sim, passei a vislumbrá-la como mais uma linguagem artística, com todas as especificidades necessárias para designá-la como tal.

Foi quando me deram a oportunidade de contar histórias para um grupo de crianças de um projeto, de nome Carapuruhy Mirim, em Carapicuíba. Hesitei muito em aceitar, pois não era contadora, não fizera nenhum curso que me habilitasse como tal, sem saber a quem ou a que recorrer, a não ser ao que eu tinha dentro de mim, foi isso

que ofereci às crianças daquele lugar: ofereci-me de coração aberto a eles e contei-lhes estórias como gostaria que alguém as contasse para mim. Fui acolhida, muito bem acolhida. Fui convidada a contar em outros lugares, para outros tipos de público, o que me possibilitou verificar o interesse de adolescentes e adultos em ouvir estórias. Pude perceber o poder que algumas estórias possuem, principalmente, as de tradição oral, ou aquelas que, mesmo sendo estórias de autor, possuem a estrutura narrativa do conto de tradição oral. Estranhamente, as imagens internas dessas estórias dialogavam com as imagens internas de cada pessoa de uma forma particular, pessoal e intransferível; havendo vezes que, após conversar com vários ouvintes depois de finda uma narrativa, tive que me perguntar: “*Qual estória que eu contei mesmo?*” Pois cada um havia escutado uma estória diferente. Cada um viu ou deixou de ver um ou outro aspecto ou personagem da estória. Cada um tinha tirado uma lição desta ou daquela passagem ou havia encontrado uma resposta para algum problema seu. Fiquei bastante intrigada com esse poder das estórias, já havia experienciado esse efeito como ouvinte, mas, como contadora e pesquisadora, o panorama que se instaurou frente aos meus olhos era distinto pela sua variedade e multiplicidade de sentidos, por suas possibilidades de existir e de atribuições de significados – tal como ocorre quando estamos diante de uma obra de arte.

Acreditando que a arte do bem contar está estreitamente ligada à do bem ouvir e vice-versa, procurei resgatar dentro de mim os contadores e as estórias que havia encontrado ao longo da minha vida. Também fui em busca de outros interlocutores que pudessem me ensinar a ser contadora e que me ajudassem a reconhecer numa narrativa os elementos que a legitimassem como objeto artístico.

O professor Alfredo Bosi diz que arte é um fazer, é produção e pressupõe trabalho (Bosi, 1986: 8). Neste contexto, não só o contar, mas também o ouvir estórias é uma arte, pois o instante da narração é o momento da arte em obra do qual o contador e ouvintes participam de sua composição. E, ao participarem ativamente da construção da narrativa, tanto contador quanto ouvintes, executam a ação de *articular*, onde encontramos a raiz *ars*, da qual também deriva a palavra *arte*, ou seja, eles executam uma ação de fazer junturas entre as partes de um todo. Ato que confere ao contar e ao ouvir estórias o *status* de criação, na medida em que abrangem a capacidade de compreender e, esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (Ostrower, 2002: 9). Logo, é no exercício constante de relacionar, ordenar, configurar e

significar que o dom de contar histórias é conquistado e aprimorado. É no desejo de comunicação com o outro que essa arte se faz – nesse compartilhar de ações comuns, como prefere Ferreira Santos decompor *comunicação* (Ferreira Santos, 2004: 68) –, é como uma **ação-em-comum** que o contar e ouvir histórias se estabelece como uma potência poética, ou seja, potência criadora, instauradora de sentidos (Ferreira Santos, 2004: 64). Tendo como matéria-prima as palavras, mas não qualquer palavra, e sim a palavra-imagem, preenche de significados, que são palavras corporificadas na linguagem, portanto matéria passível de ser moldada, capazes de tocar significações e animar, dar vida, aos encontros entre as pessoas (Ferreira Santos, 2004: 71).

Os contos de tradição oral são construídos com essas palavras-imagem e, por serem uma fonte inesgotável de ensinamentos, foram escolhidos para fazerem parte desse estudo do contar e ouvir histórias dentro de uma perspectiva da relação pedagógica propiciada por esta prática milenar que perdura até nossos dias, como uma forma de transmissão de conhecimentos e cultura, entre várias civilizações do mundo. No entanto, a proposta é estudar tal relação em suas dimensões artísticas e estéticas, como elemento facilitador de uma educação de sensibilidade, que convida os alunos a se sentarem em torno da fogueira de seus ancestrais, para escutarem o crisar das chispas das chamas, contemplarem as estrelas, sentirem as carícias do vento, partilharem de uma saborosa e cheirosa refeição, enquanto juntos, criamos e recriamos as nossas histórias.

2.3. Dimensões estéticas da arte de contar e ouvir histórias

A primeira vez que ouvi Regina Machado contar uma história foi em uma de suas aulas do curso *A Narrativa como Metáfora na Formação dos Professores de Arte*, na pós-graduação da ECA. Lembro-me de que estávamos em círculo, havíamos feito uma atividade muito interessante e estimulante aquele dia. Em pares, um dos elementos da dupla repetia insistentemente as perguntas: ‘*por onde caminham seus pés?*’ e ‘*o que vêem seus olhos?*’. Entre as perguntas havia um espaço de tempo para que o outro elemento da dupla respondesse o que primeiro lhe viesse à mente. Depois de um tempo, trocamos, quem respondia passava a perguntar e as perguntas agora eram: ‘*de onde vieram seus pés?*’ e ‘*o que escutam seus ouvidos?*’. Em círculo, discutimos o exercício, falamos sobre como nos sentimos ao fazê-lo. Para mim era como um jogo, uma brincadeira, eu me divertia muito em procurar respostas diferentes para aquelas duas

perguntas insistentes. Ficava feliz e me surpreendia, pois as respostas iam ficando mais criativas à medida que eu ia me livrando das respostas óbvias que vieram de imediato à minha cabeça. Minha companheira de dupla ia variando o tom e o jeito de fazer as perguntas, uma hora séria, depois brincalhona, curiosa, desinteressada, fazendo caras e bocas, o que me ajudava na formulação das respostas. Depois continuei me divertindo muito com as respostas que ela dava para as minhas perguntas e foi minha vez de brincar com as entonações, climas e intenções que podia dar às perguntas.

Na discussão, qual não foi minha surpresa, pude constatar que o exercício havia resultado diferente para cada dupla. Alguns agiram como dupla, como eu e minha parceira, que encaramos o exercício como um jogo para ser jogado a dois. Um dupla encararam aquilo como uma brincadeira, outras conferiram um tom de seriedade ao exercício, como se fosse um ritual religioso ou uma tarefa especial da qual haviam sido incumbidos, mas o outro estava incluído na atividade. Houve os que, ainda que estivessem em duplas, encararam o exercício de uma forma muito individual, estavam centrados em si, preocupados com suas próprias reações e sentimentos. Para qualificar a repetição das perguntas apareceram adjetivos como: hipnótica, meditativa, mântica, chata, vazia, irritante, angustiante e divertida. Então, de um profundo silêncio, desses que fazem *rumor no vôo da borboleta*, como diria Manoel de Barros, veio a estória. No princípio, foi um susto, um desconforto, um sei-lá-o-que, que impôs sua presença entre nós. Regina Machado ficou calada nos mirando bem nos olhos por uns instantes que pareceram uma eternidade e, só então, principiou sua narrativa.

O que a estória fala e o que ela cala

Era a estória de dois sábios muito respeitados pertencentes a tribos diferentes. Um procura o outro para que este lhe responda uma questão que lhe tem atormentado o juízo por não sabê-la responder. Diante de todos daquela tribo, o sábio que buscava uma resposta, pegou uma brasa da fogueira e a atirou numa bacia d'água, ação que produziu o seguinte ruído: tchiiiiiiii... Então veio a pergunta: o tal som que podemos ouvir ao atirmos uma brasa na água, era produzido pela água ou pela brasa? O sábio que havia sido procurado pelo colega disse que aquilo era algo digno de reflexão e permaneceu em silêncio durante muito tempo. Depois, de decorrido esse tempo, ele dirigiu-se ao outro sábio e disse que responderia a essa pergunta apenas se o colega lhe respondesse sobre uma outra inquietação que lhe atormentava há anos e erguendo sua mão com a palma estirada... PLÁFT! Desceu-a com toda força de encontro à face do

outro sábio que ficou completamente atônito com a bofetada que acabara de receber. Antes mesmo de ter tido tempo para se recuperar do ocorrido ou mesmo de poder se zangar como o honorável sábio, que ele fora visitar, este lhe disse:

- *Caro amigo, esse PLÁFT que todos nós aqui acabamos de escutar foi produzido pela minha mão ou pela sua face?*

Eis que o sábio esbofetado baixou os olhos. Ficou em silêncio. Depois, levantou a cabeça e olhou para o seu colega e lhe disse:

- *Isso é algo digno de reflexão.*

E foi-se embora, olhando para o céu, inquirindo as estrelas...

Finda a narrativa o silêncio voltou a imperar na sala de maneira majestosa. A narradora calou-se simplesmente e todos ficaram com aquela cara de quem esperava alguma coisa. Ela não se abalou, continuou calada. A aula havia terminado e pronto. Podíamos ir embora, assim sem mais nem menos. Sem discussões, sem perguntas sobre o que entendemos ou não entendemos da estória. Sem precisar desenhar a parte que mais gostamos, nada. Eu ainda estava suspensa no ar, quando alguém rompeu o silêncio dizendo timidamente: “*Então, né... Tem perguntas que não têm respostas, né?*” Regina Machado permaneceu muda, apenas sorriu e levantou as sobrancelhas como quem dissesse: “*é, pode ser...*” Gesto que ela repetiu mais duas ou três vezes, quando foram feitas outras colocações semelhantes a anterior. Era uma tentativa desesperada do grupo de sair de lá com UMA mensagem retirada da estória, mas as sobrancelhas e a mudez da narradora, que já havia cumprido seu papel, só nos diziam que tudo aquilo podia ser ou não, sei lá. Ela se limitou a nos dizer tchau e eu saí de lá inquirindo as estrelas do meu céu, pensando apenas no silêncio... Não me lembrava mais dos nomes dos personagens, pois, na narração feita em sala, os sábios tinham nomes, nomes bastante diferentes e até engraçados. Tampouco sei se me esqueci de algum detalhe importantíssimo da narrativa ou se incluí coisas que só eu vi na estória que escutei, pois a narrei aqui da maneira como me lembrei dela ao chegar em casa, ainda incomodada com o rumor do silêncio que naquele momento estava dando voltas e mais voltas no meu peito. Eu já não acreditava naquela bobagem de moral da estória que encontramos nos finais de muitas fábulas e contos de fada, para mim isso sempre soou desagradável como o ato de se explicar uma piada ou de se dar a resposta de uma charada que mal se terminou de contar, sem que possamos pensar sobre ela e tentar decifrá-la. No entanto, não existe nada mais prazeroso do que se descobrir a resposta de uma charada sem que

ninguém nos precise dizer qual é. Melhor ainda é descobrir uma outra resposta possível, para aquela mesma charada que nos fizeram, para a surpresa de um perguntador metido a sabido e para nosso próprio deleite. Quem já experimentou essa sensação sabe do que estou falando. Comecei a relembrar a estória, escrevi-a no meu caderno e me pus a listar minhas impressões sobre ela:

- existem várias formas de se perguntar a mesma coisa;
- basicamente, temos todas as mesmas inquietações, elas mudam um pouco de forma, mas na essência são a mesma coisa;
- a melhor maneira de se encontrar uma resposta para uma pergunta que nos inquieta é inquirir as estrelas de nosso próprio céu;
- às vezes, precisamos de uma bela bofetada no meio das fuças para podermos entender algo;
- uma boa pergunta sempre suscita outra;
- uma pergunta estúpida também suscita outra;
- saber se calar diante de uma boa resposta é tão sábio quanto saber se calar diante de uma boa pergunta;
- certas perguntas não pedem exatamente uma resposta, mas reflexão e – porque não dizer – reverência.

Essas foram algumas das possíveis morais que a estória me sugeriu, se as comparasse com as dos meus colegas conseguiríamos uma lista enorme, uma lista com tendências ao infinito. Na escola e em alguns livros – porque não dizer na vida em sociedade – aprendemos que há UMA moral, a certa, que, geralmente, não é a que supomos ser. Algo que, com o tempo, nos leva a duvidar do nosso potencial de descobrir respostas para charadas ou nos faz acostumar com a facilidade de ter alguém que nos dirá a resposta certa e de que, portanto, não precisamos nos esforçar para encontrar uma solução para o problema.

A existência persistente de uma única moral no final de cada estória revela o imediatismo prático de um processo pedagógico autoritário que não admite respostas alternativas, cujo ensinar acontece de fora para dentro. Lembro-me de professores, na faculdade, que eram contra o uso do verbo ‘achar’, diziam: *“você não ‘acha’ nada, pois quem acha não tem certeza e quem não tem certeza não escreve. Você acredita nisso ou naquilo e lembre-se: sempre baseados em fatos e autores, não se esquecendo*

de citar fonte, página, tudo direitinho”. Achava aquilo uma injustiça, afinal sempre fui alguém que procura, logo esperava poder achar algo de vez em quando... Quanto às certezas? Gosto mais de cultivar as minhas dúvidas. Acabei me conformando que o ‘achismo’ não era bem visto em textos escritos, mas também percebi que ao eliminá-lo, junto com o uso da primeira pessoa nas colocações, estávamos eliminando a personalidade do texto e quando me dei conta estava falando de mim em terceira pessoa, como se eu fosse uma estranha, reproduzindo as idéias dos outros, insegura de expor as minhas próprias idéias e de mostrar aos outros o que foi que eu achei pelo meu caminho.

Para mim, a moral da estória é um símbolo dessa massificação escolar, na qual todos devemos aprender uma mesma coisa de uma mesma forma e as alternativas, se existirem, são excludentes e quem as dá é o professor ou o livro texto – uma cultura para vestibulares. Lembro-me de uma passagem, da *Pedagogia do Bom Senso*, de Freinet, intitulado “Abre pistas”:

“Já seguiste, alguma vez, por essas veredas de montanha, traçadas e rasgadas pela multidão ancestral dos pés de homens e animais, e que são como a marca ainda viva de uma humanidade que ultrapassa a história?

Não há nunca, através dos prados ou nos flancos das encostas, uma solução única, um caminho exclusivo, mas caprichosos atalhos mais ou menos paralelos, em cada volta com um leque de outros caminhos abrindo para outros horizontes.

Se, em dado momento, o leque se aperta, é porque a passagem é difícil, porque o atalho vai dar a um desfiladeiro ou terminar na única ponte de troncos que transpõe a corrente; mas, passado o obstáculo, como uma flor que se abre, de novo se espalham os atalhos aventureiros que partem ao assalto da montanha a conquistar.

Também a vida oferece assim a sua plenitude aos que querem afrontá-la. Não reduzas, de antemão e arbitrariamente, a infinidade das pesquisas e a multiplicidade das soluções, para os complexos problemas que nos impõem. Não agraves a monotonia de uma vida cotidiana, em que o leque dos caminhos se fechou sobre a perspectiva acinzentada da rua que conduz à fábrica. Não desesperes os teus alunos, transformando-lhes a escola num desfiladeiro de sentido único, cuidadosamente ladeado por barreiras, blocos oscilantes e

precipícios, sem esperança de verem finalmente, na curva próxima, abrir-se o leque generoso dos atalhos que sobem para a plenitude da vida.

Desde já, e todas as manhãs, abre pistas, mesmo se nem sempre tiveres a certeza de levarem à passagem, mas que sirvam para todos os temperamentos e todos os gostos – para a ovelha sensata que seguirá pela via central já demoradamente traçada; para o carneiro orgulhoso necessitado de mostrar os chifres infatigáveis e para o qual subir e trepar parece freqüentemente uma finalidade funcional.

Falo-te com minha velha experiência de pastor: o rebanho não é mais fácil de conduzir quando se estende pelos atalhos, calmo e satisfeito, em marcha para o mesmo horizonte, do que quando se junta nos locais difíceis, cabeça contra a cauda, massa passiva que uma sombra surgida de repente pode lançar no precipício, ou espera somente a saída do desfiladeiro para seguir às cegas pelos primeiros caminhos que lhes surgem.” (Freinet, 1973: 61-62)

As melhores aulas, na minha opinião, são aquelas que nos fazem ir para casa cheios de dúvidas, de questões. Elas não nos fornecem as respostas certas nem reiteram as nossas certezas. Pelo contrário, elas as desestruturam, chacoalham-nas, levantam o pó do comodismo que se assentou sobre nossas certezas, levando-nos a repensá-las, reestruturá-las, fazendo-nos aprender e evoluir nesse aprendizado. Para tanto, é necessário abrir pistas, abrir um variado leque de boas alternativas para que cada aprendiz possa se reconhecer em alguma delas e fazer suas próprias escolhas, sem se preocupar se aquela é a certa, pois todas podem ser certas. Sem se promover a idéia de que as demais opções são erradas, pois não são minhas. Quando o importante é saber que elas podem não ser boas apenas para mim, mais nada.

Mas nem só de moral vivem as histórias. O ensino de literatura costuma ser norteador por um ‘conteudismo’ que valoriza, como seu próprio nome sugere, o conteúdo que pode ser traduzido aqui como: “o que é dito na história”. O que muitas vezes nem se suspeita, é que aquilo que não se diz também faz parte da narração. No texto, “No tempo em que não havia tempo”, de Regina Machado, a jovem que queria se tornar contadora de histórias ganhou de presente de uma amiga um conto que se chama “A página em branco”, de Karen Blixen. A jovem se encantou com um trecho e o transcreveu imediatamente em seu caderninho:

“Minha avó me dizia: seja fiel à história. Eterna e inquebrantavelmente fiel [...]. Escute bem: quando se é fiel, eterna e inquebrantavelmente fiel ao

conto, é então que o silêncio começa a falar. Quando a história é traída, o silêncio é vazio. Mas nós, os fiéis, quando dizemos nossa última palavra, nós ouvimos a voz do silêncio. [...] Quem então conta a mais bela história, melhor que qualquer um de nós? O silêncio.” (Machado, 2004a: 39-40)

Naquela narração sobre os sábios, o que mais me tocou foram os silêncios do começo e do final da narração. Eles tomaram conta de todo o meu interior, como se tivessem aberto um buraco, um oco, dentro de mim. Lembrei-me de um texto de Daniel Munduruku que fala sobre esse poder das estórias de delimitar uma ausência que mora em nós (Munduruku, 2001: 39) e de uma aula na pós-graduação, com o Professor Marcos Ferreira Santos, na qual o Daniel Munduruku era um dos meus colegas de classe. Na aula anterior havíamos levado azulejos coloridos, a pedido do professor, com eles fizemos uma grande festa quebrando os azulejos. Fomos divididos em duplas, recebemos um suporte redondo de plástico para plantas, no qual colocamos uma camada não muito fina de argila. Depois, cada dupla construiu um mosaico. Na aula seguinte quando entrei na sala os mosaicos estavam em exposição sobre o guarda-giz da lousa, de modo que todos os alunos os pudessem ver. Cada dupla foi convidada a falar sobre a experiência de confecção do mosaico, desde a quebra dos azulejos até aquele momento em que podia ver sua obra em meio às outras. A maioria dos trabalhos obedeceu a uma disposição mandálica, talvez sugerida pelo redondo do suporte que utilizávamos – eles possuíam uma organização circular que remetia a um centro. Os espaços foram preenchidos segundo um critério adotado pela dupla, mas havia um trabalho que se destacava dentre os demais por ser, visivelmente, bem distinto dos outros. No centro do círculo havia espaços vazios, como rasgos, largos, onde só se via o branco do rejunte utilizado na finalização do mosaico. O trabalho havia sido feito por Munduruku que disse:

“Vocês, não-índios, têm uma tendência a preencher todos os espaços. Nós, indígenas, não preenchemos todos os espaços, porque vivemos num mundo vazio. Vazio para dar tempo.”

Fala que o professor Marcos complementou com: *“vazio para deixar espaço para o silêncio”*.

Acredito que Munduruku não falava de um vazio sem sentido que se deixa lá porque não se tem nada para dizer ou para se colocar naquele lugar, mas um vazio que deixa espaço para milhares de existências. Um silêncio que fala sobre o inefável, sobre tudo aquilo que ainda não se pôde nomear, mas que clama por existência porque tem voz. Um silêncio que está na gênese de toda criação, onde o mistério habita, mas que também permeia essa criação, fazendo com que ela para o silêncio retorne quando finda está.

Ao evocar o silêncio para o início da sua narrativa, Regina Machado o torna presente e permite que ele permeie toda a sua narração, estabelecendo, assim, o distanciamento necessário para que a comunicação entre narrador e ouvinte se estabeleça.

“Este é o limite possível de aproximação: quando consigo ressoar na sensibilidade do Outro. Mas, tal conquista só se dá na aceitação da distância e no reconhecimento dela: *eu sou eu e tu eres tu*. A distância entre dois entes é a possibilidade de ressonância. Caso contrário, a solvência e diluição das pessoas na indiferenciação do impessoal ou na dominação devoradora.” (Ferreira Santos, 2004: 64)

Ao calar-se no final da narrativa, ela nos deixa aberto o leque de possibilidades de caminhos. As imagens da estória nos dão as pistas sobre qual caminho seguir, o vazio entre elas nos dá tempo para que as possamos parar para recolhê-las, vivenciá-las.

A estesia

Na arte da narração de um conto de tradição oral o *como* se diz é tão importante quanto o *que* se diz. Pois, uma bela e bem construída estória pode ser completamente arruinada se quem a narra não souber observar e respeitar a forma como a narrativa pede para ser conduzida. A literatura é a arte das palavras e como elemento artístico possui características estéticas. Se em seu caráter artístico a obra de arte pressupõe trabalho, um trabalho articulador que nos leva a relacionar, ordenar, configurar e significar, em seu caráter estético ela pede percepção e apreciação (Dewey, 1974: 255). As dimensões estéticas irão exercitar a sensibilidade daquele que percebe e aprecia a obra de arte, ampliando sua capacidade de sentir. Um sentir que é obter qualidades (Merleau-Ponty, 1999: 25), pois estas são obtidas *por* e *com* os nossos sentidos e,

geralmente, encontram-se na *forma* que o artista imprimiu ao conteúdo. Quando fala sobre os papéis do apreciador e do criador, nesta ordem, diz Dewey:

“Somos dados a supor que o primeiro simplesmente absorve aquilo que se encontra em forma acabada, em vez de compreendermos que tal absorção implica atividades comparáveis às do criador. Não obstante, receptividade não é passividade.” (Dewey, 1974: 260)

“Porque para perceber, um espectador precisa *criar* sua própria experiência. E sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu. Não são as mesmas, em qualquer sentido literal. Não obstante, com o espectador, assim como com o artista, tem de haver uma ordenação dos elementos do todo que é, quanto à forma, ainda que não quanto aos pormenores, a mesma do processo de organização que o criador da obra experimentou conscientemente. Sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. O artista selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou de acordo com seu desejo. O espectador tem de percorrer tais operações de acordo com seu ponto de vista próprio e seu próprio interesse. Em ambos os casos, há compreensão, em sua significação literal – isto é, um ajuntar minúcias e particularidades fisicamente dispersas em um todo experienciado. Há um trabalho realizado pelo que percebe, assim como pelo artista. Aquele que, por ser demasiadamente preguiçoso, frívolo ou obstinado nas convenções, não efetue esse trabalho, não verá nem ouvirá. Sua “apreciação” será uma mistura de fragmentos do saber em conformidade com normas de admiração convencional e com uma confusa, ainda se genuína, excitação emocional.” (Dewey, 1974: 261-262)

A palavra poesia, do grego *poiésis*, significa **criação**. A palavra estesia, também do grego, vem de *aisthesía* e nomeia nossa faculdade de percepção pelos sentidos, nossa capacidade de sentir com o corpo e por ele. Maffesoli fala de *aisthesis* como sendo um **fazer junto**, no qual eu me descentro e junto minha energia com a energia desse outro, no caso a obra de arte que estou admirando. Nessa junção de energias, eu passo a habitar esse outro, sentindo-o e conhecendo-o. Para esse autor:

“Queira-se ou não o sensível não é mais um fator secundário na construção da realidade social. Numerosos são os indícios que, ao contrário, acentuam seu aspecto essencial. (...) Em suma, o sensível não é apenas um

momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento. Elemento que permite, justamente, estar em perfeita congruência com a sensibilidade social difusa de que se tratou.” (Maffesoli, 1998: 189)

No entanto, Maffesoli não descarta o uso da razão no ato de conhecer. Ele fala de uma “sensibilidade intelectual” que, segundo esse autor, daria conta da encarnação do mito nesse momento em que está havendo um retorno de uma concepção global do homem em seu ambiente natural e social. Ele menciona o existir de uma “razão sensível” que mantém um estreito vínculo entre entendimento e as sensações (Maffesoli, 1998: 189-190). Nesse caso, as sensações despertadas pelo poético, existente na construção artística, são responsáveis pela estesia que esta pode provocar. Uma estesia que gera aprendizado, conhecimento.

Retorno a um ponto, sobre a ‘Hora do Conto’, deixado linhas atrás: por que será que de repente as crianças na sala de aula ficam tão atentas e quietas para ouvirem uma estória? Bachelard diz o seguinte, quando se refere aos nossos devaneios voltados à infância:

“Somente pela narração dos outros é que conhecemos a nossa unidade. No fio de nossa história contada pelos outros acabamos, ano após ano, por parecer-nos com nós mesmos. Reunimos todos os nossos seres em torno da unidade do nosso nome.” (Bachelard, 1996: 93)

Pela narração dos outros ficamos a par de nossa unidade... As estórias, principalmente as de ensinamento da tradição oral, aparentemente nos falam de uma vida que não é a nossa. Tratam da vida ou de um episódio da vida de uma pessoa que não sou eu, que viveu em um tempo e um espaço que não são os meus, mas no momento da narração, se eu me ponho a percorrer os passos dessa personagem, é como se eu estivesse vivendo aquela vida, naquele tempo, naquele espaço. Liberto-me do meu nome (Bachelard, 1996:94), eu me descentro, e passo a ser outro sem deixar de ser eu mesmo. Habito a estória desse outro, na mesma medida que sua estória penetra meus

ouvidos e vem me habitar. Nossas vidas dialogam; logo, conhecendo sua estória, passo a conhecer a minha própria história.

Fala-se aqui de uma experiência pessoal e intransferível, que cada ouvinte pode ter a partir de uma estória. Uma experiência que não comporta certos ou errados, pelo contrário, ela nos faz adentrar no *Reino das Possibilidades*, um reino onde tudo pode. Onde o ‘ou isso ou aquilo’ não tem validade, o que vale é isso *e* aquilo *e* o outro *e* tudo o mais... Tudo pode ser, tudo pede para poder ser.

Há, portanto, algo dentro das crianças que sinaliza com a ‘Hora do Conto’ que aquele pode ser um momento de intenso aprendizado, que naquele instante uma obra de arte começa a nascer e que ele, ouvinte, irá ajudar em sua composição. É instaurado o instante da criação, criação que exige poesia e sabiamente os ouvintes fazem “*um prelúdio de silêncio*” (Ferreira Santos, 2004:54).

Mas é melhor não se iludir quanto ao silêncio inicial, pois conseguir a atenção das crianças, ou de qualquer ouvinte, de modo geral, é a parte mais fácil, mantê-la é que é difícil, sendo esse o desafio maior do narrador. Ser exposto a uma narração, ainda que de boa qualidade, não garante a estesia, para que ela aja é preciso sensibilidade, ter os sentidos despertos e espertos, prontos para atuar, e sensibilidade é algo que se aprende no exercício de conhecer o mundo, de experimentá-lo por nós mesmos, utilizando nossos próprios recursos e sentidos. Uma capacidade que desenvolvemos assim que começamos a interagir com o mundo, bastante utilizada quando somos crianças, mas que com o tempo vai sendo esquecida, pois o conhecer por meio do intelecto, numa educação racionalista, que acontece de fora para dentro, acaba por se sobrepor ao sensível, que por sua vez é um conhecer de dentro para fora. Para exercitar o sensível o contato com as Artes é fundamental

É válido ressaltar que esses processos de humanização, de construção de uma identidade cultural e de individualização não ocorrem apenas enquanto somos crianças. Eles se dão ao longo de nossas vidas. Logo, devemos estar continuamente exercitando e ampliando nossa sensibilidade, para que não venhamos a perder nossa capacidade de estesia e não passemos a conhecer as coisas pela metade, superficialmente, mas que possamos trazê-las para dentro de nós e mergulhar nelas, conhecendo-as em profundidade. Precisamos ouvir muitas narrativas de boa qualidade várias vezes para treinar nosso fôlego, para aprimorar nossa técnica de mergulho, para termos coragem de abrir os nossos olhos em baixo d’água e admirar a paisagem, indo

cada vez mais fundo e, sobretudo, não esquecendo como se mergulha quando descansamos boiando na superfície.

Estrutura narrativa

Aceitando o convite do narrador para percorrer os caminhos de uma estória, temos a chance de experimentar uma das dimensões estéticas básicas do conto que é a estrutura narrativa.

Regina Machado compara a estória a um trem, no qual *“a locomotiva puxa os outros vagões, assim como na história a locomotiva é a primeira parte, que puxa todas as outras. A primeira parte é a que dá sentido e continuidade à história. Por exemplo, uma tarefa a ser realizada, uma princesa que sumiu, uma pergunta sem resposta, são questões que iniciam uma determinada história. Cada uma pode ser considerada uma questão-locomotiva que já traz em si mesma um tom, uma direção e um clima que puxa o que vai acontecer dali para frente. As outras partes-vagão dão continuidade à questão inicial, uma ligada à outra, e essa ligação é que define a seqüência narrativa. Mas, cada parte é diferente da outra”* (Machado, 2004a: 42). Partes distintas que compõem um todo. Por isso, é preciso muita cautela ao se querer analisar um conto.

Analisar, em geral, consiste em separar o todo em partes para estudá-las individualmente. Uma ação quase sempre seguida de uma síntese que seria a posterior junção das partes. Mas, um conto é composto de imagens articuladas em uma narrativa, logo cada uma delas desempenha uma função em relação a um todo ao qual pertence. Uma imagem descolada das demais quebra a seqüência e corremos o risco do trem descarrilar ou, então, de ficarmos parados no meio do caminho, enquanto a locomotiva segue seu curso nos deixando para trás. É, pois, em sua integridade que o conto deve ser saboreado para produzir um entendimento, para ter sentido e concluir sua jornada. Mas, para tanto, precisamos parar de nos contentar com essa educação que nos oferece apenas migalhas de conhecimento

O próprio tamanho do conto de tradição oral nos permite que o percorramos inteiro, de início a fim, sem que necessitemos parar para descansar no meio. Trata-se de uma estrutura compacta. Uma miniatura que podemos por na palma da mão para admirá-la com calma e paciência. Podemos usar uma lupa para atentar melhor aos seus detalhes e descobrir suas grandezas (Bachelard, 2000: 163-164), mas não devemos esmigalhá-la sob pena de perdermos seu sabor e seu saber.

A estrutura narrativa é um aspecto que deve ser respeitado para que uma narração aconteça. Ter consciência da seqüência narrativa e conhecê-la bem são elementos chaves para quem deseja narrar uma estória. Aliás, o narrador funciona como um guia dentro da paisagem da estória. Um guia que só seguiremos se ele nos inspirar confiança, se sentirmos que ele é um viajante autêntico que pode nos conduzir. Tanto melhor será a viagem se esse guia escolhido for um habitante da paisagem, um profundo conhecedor do lugar, não simplesmente um guia contratado para nos mostrar apenas os pontos turísticos do lugar. Lugares que já conhecemos de antemão por fotos, postais e outras imagens desprovidas de vivência pessoal e que vamos ver para fazer um mero reconhecimento deles, checar sua existência. Nesse tipo de visita, chegamos em determinado lugar, tiramos umas fotos e pronto, seguimos para outro ponto turístico, assim sucessivamente até o fim do roteiro, deixando para contemplar a paisagem quando chegamos em casa pelas fotos.

O bom guia é um viajante experiente, ele intui as necessidades do grupo que o segue. Não passa por onde todo mundo sempre passa, ele conhece os atalhos, sabe dos segredos do lugar, ele se arrisca e nos leva junto com ele em sua aventura. Ele não tem pressa e nos dá tempo para admirar a paisagem, perceber suas cores, sentir seus cheiros, experimentar seus gostos e texturas, ouvir suas músicas. Levamos para casa mais que documentos fotográficos e fílmicos, tomamos o trem de volta, que é o mesmo que nos levou, trazendo dentro de nós uma paisagem inteira, vivenciada, conhecida. Às vezes, a viagem nos toca tanto que precisamos realizá-la novamente, mas aí percebemos que a paisagem não é mais a mesma, ela muda, pois as imagens que a compõem não são imagens estáticas, congeladas no tempo como nas fotos que tiramos, elas são dinâmicas como a vida. Por isso, podemos pegar o mesmo trem de uma estória diversas vezes, pois nossa viagem será sempre diferente, sem que, no entanto, percamos a alegria de fazê-la por inteiro, atentando a novos detalhes e realizando novas descobertas.

Se começamos a vida nos conhecendo pela narração que os outros fazem de nós, é ao aprendermos a narrar nossas próprias estórias que tomamos as rédeas de nosso destino, que descobrimos como transpor as barreiras que se impõem em nosso percurso, que nos damos a reconhecer quando estamos perdidos. É moldando os acontecimentos de nossas vidas numa estrutura narrativa que nos reorganizamos por dentro, pois isso nos faz retornar ao princípio de tudo e entrar em contato com a mágica, com o mistério, de onde a criação emana, permitindo que ela nos envolva e nos salve dos perigos.

Contar e Cantar

De volta ao princípio, uma vez mais e sempre, os mitos de um povo, em sua transmissão oral, costumavam ser contados, sendo cantados e dançados pelas tribos a qual eles pertenciam. Muitas vezes, esses mitos eram entoados em uníssono por todos os membros daquela comunidade. Sobre esse cantar em conjunto, José Miguel Wisnik fala o seguinte:

“Cantar em conjunto, achar os intervalos musicais que falem como linguagem, afinar as vozes significa entrar em acordo profundo e não visível sobre a intimidade da matéria, produzindo ritualmente, contra todo o ruído do mundo, um som constante (um único som musical afinado diminui o grau de incerteza no universo, porque insemína nele um princípio de ordem).”(Wisnik, 1999: 27)

Nesses cantos estavam suas histórias, seus mitos, suas crenças, seus valores, que estavam inscritos na melodia de suas canções que mantinham esses elementos, sagrados, vivos entre eles.

Segunda a cantadora, contadora de histórias e analista junguiana Clarissa Pinkola Estés, “na literatura oral, diz-se que tudo que tem “seiva” tem canto” (Estés, 1994: 202-203)

Se tudo o que tem “seiva”, ou seja, tudo o que tem um elemento vital, que lhe concede vigor e energia, tem canto, com as histórias não poderia ser diferente. Há uma musicalidade, ou pelo menos deve haver uma musicalidade, no contar histórias que anima o conto, conferindo-lhe vitalidade.

A contadora de histórias Estrella Ortiz afirma em seu texto, “Ler, interpretar, recitar...”, que contar um conto não é ler um conto e também não é dizer um monólogo teatral, ainda que ela acredite serem ambíguos os limites entre narrar e interpretar, essa contadora nos diz que uma história é feita para soar, mesmo que não seja em versos, pois um conto é como uma canção (Ortiz, 2004: 104-105). É preciso cadência para a história ser bem contada, como disse o velho contador do Crato, à jovem que queria ser contadora de histórias, de Regina Machado, que mais tarde foi perguntar o que era cadência para Lydia Hortélio, uma estudiosa de música da infância que vive em Salvador, que lhe respondeu que cadência era ritmo e fez com que a menina experimentasse esses ritmos cantando-lhe várias cantigas populares.

Reconhecer a semelhança entre as cantigas e contos populares é fundamental para que possamos entender a natureza do contar e ouvir histórias. As coincidências entre ritmos e climas se estendem pela própria temática de algumas cantigas e contos populares como, por exemplo, a cantiga que acompanha uma brincadeira de roda bastante conhecida “A Linda Rosa Juvenil”, cuja história da Rosa, que está na letra da cantiga, se assemelha muito com a história de “A Bela Adormecida no Bosque”, muito conhecida na versão dada por Charles Perrault, em 1671, mas cujas origens remontam ao mito de Eros e Psique. Apresento a seguir, a cantiga popular, retirada da coletânea *Brincando de Roda*, gravada pela Eldorado na década de 80, a partir de uma pesquisa feita pela professora Íris Costa Novaes:

A Linda Rosa

1. *A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil,*
A linda rosa juvenil, juvenil.
2. *Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar,*
Vivia alegre no seu lar, no seu lar.
3. *Mas uma feiticeira má, muito má, muito má,*
Mas uma feiticeira má, muito, má.
4. *Adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim,*
Adormeceu a rosa assim, bem assim.
5. *Não há de acordar jamais, nunca mais, nunca mais,*
Não há de acordar jamais, nunca mais.
6. *O tempo passou a correr, a correr, acorrer,*
O tempo passou a correr, a correr.
7. *E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor,*
E o mato cresceu ao redor, ao redor.
8. *Um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei,*
Um dia veio um belo rei, belo rei.
9. *Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim,*
Que despertou a rosa assim, bem assim.

Como nas histórias de tradição oral, existem variações na letra, na melodia e na forma de brincar essa cantiga conforme a região onde ela é brincada.

Peço atenção ao fato de que, nessa brincadeira, conta-se e canta-se não apenas com a voz, mas com o corpo todo. Respira-se no compasso da estória. Nossos olhos e ouvidos precisam estar onde a estória está, caso contrário a harmonia é quebrada e a brincadeira é estragada. Ela nos ensina como agir com as estórias quando as vamos contar. Tendo em mente que a estória tem uma seqüência narrativa feita de partes interligadas entre si, percebemos que cada estória possui um clima geral que a permeia, mantendo sua unidade e integridade, mas percebe-se também que cada parte possui seu próprio clima que precisa ser respeitado para que haja cadência no contar. Algo que nos pede flexibilidade. Flexibilidade para nos adaptarmos ao rápido, ao lento, à maldade, à bondade, ao amor, ao ódio, qualidades por vezes tão contrárias a si, mas que juntas, orquestradas, fazem a estória acontecer dentro de cada um que a ouve, porque estão acontecendo dentro de quem conta.

No entanto, que fique claro que não se está falando de uma necessidade de encenar a estória fazendo vozes e incríveis sonoplastias de certos elementos que aparecem nela, ações válidas e interessantes para aqueles que dominam tais técnicas, mas falamos, sobretudo, de respeitar a cadência da estória, de pronunciarmos aquela **“palavra sonora”**, que fala e que cala, capaz de lançar mundos no mundo. Capaz de *temporizar o nosso coração*, nosso tambor do peito, com o coração da estória para que batam no mesmo compasso, pois captura a pulsação de cada clima do que está sendo contado, levando essa orquestra de corações a se sobrepor aos ruídos do mundo. Vivemos em um mundo cheio de ruídos irregulares e caóticos, a cadência da estória resgata uma possível e necessária ordem interna, instaurando uma melodia em nós, que nos harmoniza e harmoniza o grupo ao qual pertencemos.

“Um único som afinado, cantado em uníssono por um grupo humano, tem o poder mágico de evocar uma fundação cósmica: insemína-se coletivamente, no meio dos ruídos do mundo, um princípio ordenador. Sobre uma freqüência invisível, trava-se um acordo, antes de qualquer acorde, que projeta não só o fundamento de um cosmos sonoro, mas também do universo social.” (Wisnik, 1999: 33)

Somos seres sonoros por natureza, as estórias e as canções não permitem que nos esqueçamos da nossa capacidade de soar e ressoar. A musicalidade das estórias e

das canções, com sua materialidade diáfana nos penetram, transpondo todas as nossas possíveis barreiras afetivas, mentais, corporais ou intelectuais nos tocando bem fundo e, ressoando na nossa sensibilidade, chegando o mais próximo, que se poderia e se pode chegar, de nós mesmos.

Estórias e histórias

Em seu conto “Nenhum, nenhuma”, do livro *Primeira Estórias*, João Guimarães Rosa introduz a personagem “Nenha” da seguinte maneira:

“Era uma velha, uma velhinha – de história, de estória – velhíssima, a inacreditável. Tanto, tanto, que ela se encolhera, encurtara-se, pequenina como uma criança, toda enrugadinha, desbotada: não caminharia, nem ficava em pé, e quase não dava acordo de coisa nenhuma, perdida a claridade do juízo. Não sabiam mais quem ela era, tresbisavó de quem, nem de que idade, incomputada, incalculável, vinda através de gerações, sem ninguém, só ainda da mesma nossa espécie e figura. Caso imemorial, apenas com a incerta noção de que fosse parenta deles. Ela não poderia mais ser comparada. A Moça, com amor tratava dela.”(Rosa, 2001: 100)

O Menino da estória tinha medo da Velha, fugia, escondia-se dela, mas a Moça e o Moço iam buscá-lo.

“Diziam ao Menino, demonstravam-lhe: que a Velhinha não era sombração, mas sim pessoa. Sem que lhe soubessem o verdadeiro nome, chamavam-na “Nenha”. Ela ficava tão quieta, no meio da alta cama de torneados, o catre com cabeceira dourada, que ali quase se sumia, nos panos, algo inviolável em sua exigüidade, e respirava. Era cor de cidra, em todas as rugazinhas – e os olhos abertos, garços. Todavia, um trêmito, uma babinha, no murcho, a boca, e era o docemente incompreensível. O Menino sorriu. Perguntou: - “*Ela beladormeceu?*” A Moça beijou-o. A vida era o vento querendo apagar uma lamparina. O caminhar das sombras de uma pessoa imóvel.”

Em seu texto “Os vastos espaços”, que introduz a edição do *Primeiras Estórias* feito pela editora Nova Fronteira, em 2001, Paulo Rónai comenta ser **estórias** um neologismo de sabor popular. Diz que a diferença conceitual entre os termos ‘histórias’ e ‘estórias’ é estabelecido, exatamente nesse trecho sobre Nenha, no qual ela é descrita como: “*Era uma velha, uma velhinha – de história, de estória.*” Rónai destaca a aura mágica, *de uma maravilhosa ingenuidade* que as ‘estórias’ de Rosa possuem.

Alguns dicionaristas, como Antônio Houaiss, registram esse vocábulo ‘estória’, absorvendo assim um dos significados de ‘história’, o do ‘conto’, proveniente da palavra *story* do inglês que significa: “*narrativa em prosa ou verso, fictícia ou não, com o objetivo de divertir e/ou instruir o ouvinte ou o leitor*” (HOUAISS, 2001: 1.259). Alguns ficcionistas e alguns críticos também adotam essa grafia ‘estórias’.

Abstendo-me da discussão sobre uma eventual exclusão desse termo **estórias** da nossa Língua Portuguesa e de uma aceção de que não designar os contos tradicionais de origem popular como **histórias** seria negar-lhes uma maior veracidade e importância perante a História da humanidade, optei pela grafia ‘estórias’ para essa dissertação de mestrado, com a intenção de marcar o caráter atemporal que os contos, principalmente os da tradição oral, possuem. Abdiquei do ‘h’ das horas, do tempo cronológico linear que nos devora, em favor do ‘e’ da eternidade que nos imortaliza.

Tal qual a *Nenha* de Rosa, as narrativas de tradição oral chegam até nós como uma criança muito velha que precisamos acolher e cuidar, ainda que, como o Menino da estória, tenhamos um certo medo delas. Quase sempre necessitamos de alguém, como a Moça e o Moço que ajudam o menino, para mediar essa aproximação. Estórias como *Nenha* chegam até nós vindas de muitas gerações atrás, muitas vezes, já sem nome, sem idade nem origem específicas, esperando apenas que as reconheçamos como uma nossa parenta. Chegam sem a clareza do juízo, portanto não devem ser comparadas, não pedem um entendimento racional nem explicação. Pedem abrigo e amor.

Essas estórias podem chegar em qualquer tempo ou espaço, pois é no ato da narração que são atualizadas pelo contador e seus ouvintes. Pertencem ao tempo mítico do eterno retorno, não ao tempo histórico linear e evolucionista. Um tempo outro é o que quis evidenciar ao grafar ‘estórias’, uma maneira diferente de viver a experiência humana. Uma vivência diferenciada muito bem descrita por Rosa em um outro conto de *Primeiras Estórias*. Transcreve-se, a seguir, o trecho final de “Pirlimpisique”:

“Mas – de repente – eu temi? A meio, a medo, acordava, e daquele estro estrambótico. O que: aquilo nunca parava, não tinha começo nem fim? Não havia tempo decorrido. E como ajuizado terminar, então? Precisava. E fiz uma força, comigo, para me soltar do encantamento. Não podia, não me conseguia – para fora do ocorrido, contínuo do incessar. Sempre batiam, um ror, novas palmas. Entendi. Cada um de nós se esquecera de seu mesmo, e estávamos transvivendo, sobrecrentes, disto: que era o verdadeiro viver? E era bom demais, bonito – o milmaravilhoso – a gente voava, num amor, nas palavras: no que se ouvia dos outros e no nosso próprio falar. E como terminar?

Então querendo e não querendo, e não podendo, senti: que – só de um jeito. Só uma maneira de interromper, só a maneira de sair – do fio, do rio, da roda, do representar sem fim. Cheguei para a frente, falando sempre, para a beira da beirada. Ainda olhei, antes. Tremeluzi. Dei a cambalhota. De propósito, me despenquei. E caí.

E me parece, o mundo se acabou.

Ao menos, o daquela noite. Depois, no outro dia, eu são, e glorioso, no recreio, então o Gamboa veio, falou assim : - “*Eh, eh, hem? Viu como era que a minha estória também era a de verdade?*” Pulou-se, ferramos fera briga.” (Rosa, 2001: 96)

Dentre as dimensões estéticas do contar e ouvir estórias está a qualidade de nos transportar, quem conta e quem ouve, para um tempo e um espaço fora da linearidade histórica de nosso cotidiano. Passamos a habitar os domínios do imaginário. Um tempo circular de onde só se pode sair redondo, como inteligentemente fez a personagem de Rosa ao dar sua cambalhota, de propósito e, por fim retornar, considerando que retornar é preciso, ao que chamamos de realidade, onde *ferramos fera briga* para sobreviver.

Diante dessa possibilidade de habitar os domínios do imaginário, será que podemos dizer então que ao se querer ouvir uma estória estamos querendo escapar da realidade? Para querer escapar precisamos, primeiro, estar nos sentindo presos e se estamos nos sentindo prisioneiros é natural querer fugir. Mas que adianta fugir só por alguns momentos e depois voltar passivamente a nossa cela? Ouvir estórias para se

fugir momentaneamente do que nos aflige – e se contentar com isso – seria desperdiçar seu potencial poder libertador.

“Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu, eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou para o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos...” (Calvino, 2000: 19)

As asas que ganhamos ao acionar nossa imaginação, bem como a sensação de leveza que experimentamos ao usá-las, não devem ser deixadas para trás quando voltamos a nossa realidade. As histórias servem para ampliar nossos horizontes, para que mudemos de ponto de observação de um dado problema e possamos, assim, encontrar uma solução em um lugar no qual ainda não havíamos procurado. Os absurdos, levados às últimas conseqüências no reino do imaginário, nos ensinam a sermos flexíveis diante dos acontecimentos da vida, mostram-nos que nem sempre a lógica a qual estamos acostumados pode dar conta de explicar e resolver tudo o que nos acontece, contudo não pretendem ludibriar ninguém.

Certa vez, fui questionada se ao contar essas histórias para meninos de periferia, crianças com uma vida sofrida cheia de desgraças, se eu não estava alimentando-os com falsas esperanças. As histórias de tradição oral não alimentam ninguém com falsas esperanças, porque as esperanças que elas nos trazem são as mais verdadeiras possíveis, elas remetem àquela esperança que ficou no fundo da caixa de Pandora e que se sobrepõe a toda e qualquer desgraça do mundo que porventura venha nos afligir. Quem está na miséria não precisa só de pão para viver, assim como nossas crianças não precisam só de pão para crescer fortes e saudáveis. Diria Freinet para esse descrente que me questionou:

“As crianças precisam de pão e de rosas.

O pão do corpo, que mantém o indivíduo em boa saúde fisiológica.

O pão do espírito, a que chamas instrução, conhecimentos, conquistas técnicas, esse mínimo sem o qual se corre o risco de não conseguirmos a desejável saúde intelectual.

E as rosas também – não por luxo, mas por necessidade vital.

(...)

As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo, do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do teu olhar, da tua voz, do teu pensamento e da tua promessa.” (Freinet, 1973: 149)

Ou como lhe diria Cecília Meireles:

“Não há sofrimento maior que o das criaturas que vivem sem beleza porque essas serão realmente incapazes de resistir ao peso dos acontecimentos. Falta-lhes aquele dom de tudo transformar com a força criadora que retira do fundo das noites trágicas a face ressuscitada de um outro amanhã.” (Meireles, 2001: 37)

É muito provável, que o descrente que me questionou fizesse ouvidos moucos para o que sabiamente disseram esses dois educadores e poetas, mas o que vale é que saibamos que ao contar histórias estamos mostrando às pessoas que, se não podemos nos mudar de vez para o reino do imaginário, podemos tentar trazer o que há de bom lá, o que aprendemos habitando aquelas paisagens, para nossas vidas. Ademais disso, podemos mostrar-lhes que há várias formas de se existir nesse nosso mundo e que na beleza de uma simples rosa que lhes ofertamos está a promessa da possibilidade de um mundo melhor, sem a qual estar vivo perderia todo o sentido.

“Bem sei que o futuro dificilmente será belo como as fábulas.

Mas não é isso que importa.

O que importa é que a criança faça uma provisão de otimismo e confiança

para seguir a vida.

E, depois, não vamos menosprezar o valor educativo da utopia.

Se, a despeito de tudo, não acreditássemos num futuro melhor,
de que adiantaria freqüentar o dentista?”

(Rodari, 1982: 99)

2.4. Uma experiência estética: vertigem, voragem e vórtice

Retomando Dewey em sua afirmação de que para perceber a obra de arte um espectador tem que *criar* sua própria experiência (Dewey, 1974: 261), só consigo pensar no conto “A aventura de Chu”, pois considero que, desde que tive contato com esse conto, eu passei a entender muito melhor o que seria ter uma experiência estética. Sem querer, é claro, reduzir o conto a isso, afinal como todo bom conto de tradição oral, ele se oferece a nós permitindo as mais variadas percepções, vou apresentá-lo a seguir na forma como Regina Machado nos reconta essa estória em seu *Acordais* (Machado, 2004b: 39-41):

A aventura de Chu

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

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

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

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

duas grossas tranças até a cintura. Chu apaixonou-se imediatamente por ela e ficou ali parado, contemplando cada detalhe daquela jovem tão bela.

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

Quando se refazia do susto, viu a jovem de quem tinha gostado, um pouco mais adiante. Ela olhou para ele, sorriu, jogou as tranças para trás e saiu correndo. Ele a seguiu até que ela chegou a um jardim cheio de pequenas flores coloridas, que ficava em volta de uma casa toda branca. Ela atravessou o jardim e parou diante da porta. Quando Chu se aproximou, eles entraram e ficaram parados em pé, um diante do outro, bem no meio daquele aposento silencioso. Eles se abraçaram, e Chu sentiu que amava aquela jovem como se fosse desde sempre. Então, eles foram para a cama e na manhã seguinte eram marido e mulher. A jovem se levantou e foi pentear seus longos cabelos, mas agora não fez as duas tranças, e sim um coque na nuca, como era costume das mulheres casadas. Enquanto conversavam, ouviram barulhos estranhos lá fora, passos pesados, som de correntes. A jovem ficou pálida, fez um sinal para Chu não dizer nenhuma palavra. Foram até uma fresta da porta e espiaram para fora.

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

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

A jovem ficou mais pálida ainda e disse:

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

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

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

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

Batendo com os dedos na parede, chamou com voz tranqüila:

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

Nesse momento, Chu foi saindo de dentro da parede.

- Onde você esteve? – perguntou Meng.

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

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

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

Trago, para dialogar com o conto, a voz do Professor Marcos Ferreira Santos e seus interlocutores, dentre eles Bachelard, Cassirer e Merleau-Ponty, que estão em seu texto “Música & Literatura: O Sagrado Vivenciado”.

“A música, como exemplar obra de arte que nos atesta sua inconclusão, como *arte em obra* (Ferreira Santos, 1999), contínua abertura muito próxima da própria construção da *pessoa* (*prosopon* = aquele que confronta com sua presença) (Ferreira Santos, 1998) na tradição antro-po-filosófica personalista, remete-nos ao seu tempo próprio, retirando-nos do tempo cotidiano e cronológico. Introduz-nos no tempo próprio da obra: prelúdio, abertura, interlúdio, tocata, fuga, fermata... Seguimos a ordem própria da apresentação musical, acompanhamos suas vísceras harmônicas e conflituais, suas resoluções, seus *leit-motiv* que se repetem e prenunciam, nas partes constituintes da obra, a obra toda. As imagens musicais sucedem-se numa constelação que se configura, unicamente, no tempo próprio da obra. Mesmo na construção mais circular característica da produção musical oriental acontece o mesmo fenômeno: tal qual o círculo hermenêutico em que não sabemos se é o intérprete que constitui ou extrai sentidos e significados do texto ou se são os sentidos e significados que constituem o ser do intérprete, a construção musical circular nos introduz no turbilhão voraz do tempo primordial. Quando nos damos conta, a experiência musical, ao finalizar e continuar apenas na ressonância da caixa torácica do espírito, permite-nos voltar ao tempo cotidiano e cronológico. Retornamos.

Na construção narrativa literária, podemos perceber a mesma sedução para um tempo outro.” (Ferreira Santos, 2000: 58-59)

O conto de tradição oral, assim como a poesia e a música, foi feito para soar, por isso a experiência estética com um conto dessa natureza se dá no momento em que ele é narrado. O que Marcos Ferreira Santos chama de ‘tempo próprio da obra’, para mim muito se assemelha, ao que Regina Machado chama de ‘climas’ no conto. Há um clima geral, um *leit-motiv*, que permeia toda a obra, mas há também os climas individuais em cada uma das partes interligadas que constituem a obra. Entrar no clima da obra, deixar-se conduzir por ela, resultaria, então, em um entrar no tempo próprio da obra, o que nos levaria a habitar, não só um outro tempo, mas um outro espaço também.

“Se a obra musical ou literária principiam por nos remeter a um outro tempo, também nos remetem a um outro espaço. Este ritmo outro que nos temporiza no interior da obra, também nos preenche de configurações imagéticas. Imagem arrasta imagem e, de metáfora em metáfora, vemo-nos como uma *sintaxe de metáforas*:... *as metáforas se convocam e se coordenam mais que as sensações, ao ponto de um espírito poético ser pura e simplesmente uma sintaxe de metáforas*. (Bachelard, 1994a) Por um momento – o momento eterno da obra – saímos do tempo e do espaço cotidianos. Somos subsumidos pelo ritmo e pela imagem: experiência vertiginosa.” (Ferreira Santos, 2000: 61)

O próprio conto pode ser visto como uma sintaxe de metáforas e como tal convocará em quem o ouve outras metáforas, até que essas metáforas do conto e as de quem o ouve se coordenem numa única sintaxe de metáforas. Esse é o momento em que, Chu, segundo Regina Machado, vive seu trajeto de significações, percorrendo sua própria estória, enquanto a concebe “*passo a passo, deixando-se conduzir pelas imagens da paisagem e pela disposição amorosa de encontro com o misterioso desconhecido*” (Regina Machado, 2004: 41).

De um maravilhamento inicial, que sente diante da magnífica obra de arte que fora convidado a ver, Chu passa a um verdadeiro mergulho no interior dessa obra ao notar nela uma jovem muito linda por quem ele se apaixona de imediato, experimentando a vertigem da beleza. Imagem arrasta imagem, até que da observação detalhada de sua amada, da experiência vertiginosa, Chu vai para uma experiência

vorática, a do mergulho propriamente dito, onde ele passa a percorrer sua própria estória dentro da obra de arte.

“Na literatura, a voragem opera o tráfego e tráfico de sentidos e significados que vão da obra ao ouvinte/partícipe/leitor e vice-versa, até o ponto em que já não se distingue o centro irradiador. A periferia se dilui e o centro está por toda a parte. Permanece a pulsação em sístole/diástole da experiência vorática: *Mas o discurso fala em mim; ele me interpela e eu ressoo, ele me envolve e me habita a tal ponto que não sei mais o que é de mim e o que é dele... A linguagem, simples desenrolar de imagens, a alucinação verbal, simples exuberância de centros de imagens... É a pulsação de minhas relações comigo mesmo e com outrem. (Merleau-Ponty, 1974)*” (Ferreira Santos, 2000: 64)

Nesse mesmo instante em que somos vorados pela obra enquanto nós também a voramos, é quando somos temporizados no tempo da narrativa e nosso coração pulsa no compasso da obra. Respiramos com a estória, o que nos possibilita habitá-la, pois já não sou mais estranho a ela. Na verdade, estamos a um passo de sermos um com ela, como Chu se tornou um com sua amada ao abraçá-la e desposá-la, passando a noite com ela.

“Mergulhando em profundidade na experiência estética da música e da literatura em sua dimensão sagrada, aproximamo-nos do centro da experiência que é o que denominamos **vórtice**. Por contraposição à tradição heróico-óptica, não a denominaremos *vértice* – de onde emanam ou convergem raios em perspectiva. A compreensão aqui, no âmbito de uma fenomenologia do Sagrado, é de que no centro desta experiência a subsunção se dá de maneira inequívoca sobre a própria corporeidade. Lembrando-nos uma última vez das estruturas antropológicas do imaginário em Durand, teremos que a estrutura de sensibilidade dramática é aquela que se inscreve no corpo através dos movimentos rítmicos, desde a sucção até a cópula no adulto.”(Ferreira Santos, 2000: 65)

“No vórtice da experiência numinosa, através da música e da literatura, o ser é levado ao centro do olho do turbilhão, onde, mais que sair de si, inicia a viagem para dentro de si. Ali, longe de todos e acompanhado de todo o mundo,

opera-se a *conjunctio* (Eliade), o *hieros gamós* (J. Brandão), a *participation mystique* (Jung), nos quais a natureza humana se reconcilia com sua matéria divina e a natureza divina se reconcilia com sua matéria humana. Então, estamos em pleno terreno mythico, onde o mytho faz:... *vibrar e cantar em nós certas cordas afins e descobriremos em nossa própria consciência os fios que unem o antigo e o moderno.* (Cassirer, 1997)” (Ferreira Santos, 2000: 66)

Destacamos então o que há de numinoso na experiência estética, pois ela é, em essência, uma experiência de religação. Uma religação do antigo com o novo, na atualização do conto e suas imagens primordiais no momento em que o narramos, sendo esta também uma religação de nós que ouvimos o conto com ensinamentos ancestrais. Uma religação de cada um que ouve o conto com o seu si-mesmo, ao mesmo tempo em que o liga às pessoas do grupo ao qual ele pertence. Ligações e religações possíveis graças à natureza criativa da obra, pois para vivenciá-las eu preciso criar minha própria experiência, recriando a obra de arte e sendo partícipe desta criação repetimos a criação primordial. Voltamos ao princípio de tudo. Mergulhamos mais uma vez no mistério. Temos *uma* experiência.

“..., temos *uma* experiência quando o material experienciado segue seu curso até sua realização. (...) Tal experiência é um todo e traz consigo sua própria qualidade individualizadora e sua auto-suficiência. É *uma* experiência.” (Dewey, 1974: 247)

Ao criarmos nossa experiência diante da obra, é de se esperar que muito do que lhe será imputado como significativo, por parte de seu espectador, virá daquilo que trazemos do nosso mundo vivido para a obra. Portanto, a experiência vivida por Chu é única e não pode ser repetida tal qual aconteceu, nem por outra pessoa nem por ele mesmo. Haja vista quando ele, ao se despedir do quadro, volta a percorrê-lo, e a moça encontrada, ainda que seja a mesma jovem por quem ele se apaixonou, pois ele a reconhece, ao mesmo tempo não é mais a mesma jovem, assim como aquele viajante, já não é mais o mesmo Chu de antes. Ele e seu amigo Meng seguem viagem, pois a vida continuava e a tempestade que os afligia, já havia passado.

Por vezes, os contos aparecem em nossas vidas num momento em que uma tempestade está prestes a desabar sobre nossas cabeças, logo após atravessarmos uma

floresta. Eles aparecem sob a forma de um abrigo, mesmo que velho e em ruínas. Acreditamos no sorriso do anfitrião que nos convida a entrar. Ele pede para que não nos deixemos levar pela aparência um tanto grosseira do lugar, pois a maravilha, o que ele tem de mais belo para nos oferecer, está no fundo do templo. O templo é um lugar propício à contemplação e para entrarmos nele precisamos nos despir da pressa que nos impede de ver realmente as coisas, então entramos no templo atrás do nosso guia que vai devagar, arrastando seus chinelos. O guia nos põe diante de uma magnífica obra de arte, daí por diante caberá a nós nos permitirmos ter uma experiência.

Mas onde se dá essa experiência? Estaria ela na obra de arte ou em seu observador? Em uma conversa de sala de aula, numa das disciplinas da pós-graduação, foi posto que a experiência estética pode estar na obra ou no observador. No entanto, após conhecer o conto de Chu, passei a acreditar que ela acontece nos dois ao mesmo tempo, mais precisamente num espaço **entre** os dois. Chu está na parede, nesse espaço entre dois espaços, que ao mesmo tempo que os separa, os une, ele nos põe *ao lado de*. Uma vez mais evoco a necessidade de uma distância para que se possa ressoar na sensibilidade do outro, para que o diálogo seja possível. Chu não está do outro lado, ele fica dentro da parede e é de dentro da parede que ele sai ao ser chamado pelo monge que o avisa que já era hora de retornar. O próprio nome Chu em chinês significa ‘meio’, palavra usada para compor palavras como *meio-dia* e *meia-noite*, ou seja, algo que nos chama a atenção para esse personagem é o fato de ele estar destinado a ser esse ‘entre’, esse ‘meio’ que separa unindo. Chu pode ou não estar consciente dessa designação de seu próprio nome, mas sabe que está dentro do quadro. Esta experiência, que nos é narrada, trata-se de uma experiência consciente e, por ser trazida ao nível do consciente, esta é transformadora. Chu se deixa conduzir pela estória, mas também conduz sua estória.

“O aspecto estético ou padecido da experiência é receptivo. Implica submissão. Mas a docilidade adequada do eu só é tornada possível através de uma atividade controlada, a qual poderá ser intensa. Furtamo-nos, durante grande parte de nosso intercurso, com nossos arredores, algumas vezes por medo, mesmo se apenas de despender indevidamente nossas reservas de energia; algumas vezes por preocupação com outros assuntos, como no caso do reconhecimento. A percepção é um ato de saída de energia a fim de receber, não uma retenção de energia. Para tornarmo-nos impregnados de um assunto,

temos primeiramente de submergir nele. Quando somos apenas passivos frente a um cenário, este nos oprime e, por falta de atividade de resposta, não percebemos aquilo que nos esmaga. Temos de fazer um chamado à energia e lançá-la como uma resposta a fim de assimilar.” (Dewey, 1974: 261)

Chu mostra-se receptivo a ter uma experiência desde o princípio do conto, quando aceita o convite do monge para ver o bosque de pinheiros pintado na parede do fundo do templo. Chegando lá, deixou-se conduzir pela obra, mas não se limitou a uma admiração passiva. Movido pela paixão, ele passa a conduzir sua própria experiência com a obra, na mesma medida em que é conduzido por ela. Ele faz a transposição de mero observador para um observador-ator, que se sabe dentro de uma experiência, pois ele se dá conta de que está dentro do quadro, se assusta, mas não tem medo de viver aquela experiência intensamente e responde aos apelos que a obra faz para ele.

Até que chega o momento de ir embora, lá fora o tempo urge ou como diz o monge: *já é tempo de encontrar seu amigo outra vez*. Tempo de nos juntar novamente aos nossos companheiros de viagem que costumam nos ajudar – muitas vezes com a sua simples, mas fiel, presença – a lembrarmos de nossa busca pessoal, de que há um caminho a seguir. Queiramos ou não estamos presos ao tempo cronológico, pois se o eterno clama por nós nas fraturas do efêmero, o tilintar de nossos grilhões e correntes, que ficam do lado de fora ao penetrarmos no tempo do eterno, não nos deixam esquecer que é preciso retornar. Assim, o relógio continua soando as doze baladas da meia-noite e Cinderela precisa voltar ao borralho, mas ela sempre esquece um pé de seu sapatinho para trás, no castelo do príncipe, e guarda o outro consigo. E, com um pé lá e outro cá, ela permite que a mágica aconteça e que seu destino se cumpra. Então, as transformações que ela sofre deixam de ser apenas aparentes e momentâneas, deixam de ter “prazo de validade” e resultam em uma transformação autêntica e duradoura.

Chu também deixa uma marca no quadro, a jovem que antes tinha seus cabelos penteados em duas grossas tranças até a cintura, agora os levava em forma de coque na nuca, como era o costume das mulheres casadas naquele lugar. Uma marca que atesta que ele passou por aquela paisagem, o que confere autenticidade à sua experiência e sua permanência, pois está registrada no quadro. Quem está de fora, nunca saberá se aquela jovem do quadro sempre esteve ali pintada com os cabelos em forma de coque, se Chu foi quem a recriou assim, se essa mudança era visível para todos que observavam o quadro ou só para Chu, mas para nós que mergulhamos no quadro junto

com Chu, percorrendo seus passos como se fossem os nossos próprios passos, sabemos da magia da criação e da transformação que ocorreu nessa história, pois cada mergulhador viveu com ela *uma* experiência, mas a viagem continua...

2.5. Estórias e brincadeiras: mundos construídos de metáforas

*O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a
imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás
de casa.*

*Passou um homem depois e disse: Essa volta que o
rio faz por trás de sua casa se chama enseada.*

*Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
fazia uma volta atrás de casa.*

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

(Manoel de Barros, 1997: 25)

Mais do que nos preencher com palavras, pois há quem ainda acredite que uma das principais funções do contar estórias, em especial para as crianças, seria o de ampliar o vocabulário do ouvinte e familiarizá-lo com a sintaxe de sua língua materna, as estórias ampliam nosso repertório imagético e nos familiariza com a sintaxe de metáforas que a poeticidade literária pode nos oferecer. No entanto, para usufruir dessa poeticidade precisamos libertar as palavras de sua função de nomear seres e objetos, o que pode reduzir sua existência a um significado. Em sua função poética, logo criativa, a palavra fica grávida de significados, ganha múltiplos sentidos e formas de existir. A palavra penetra no *Reino das Possibilidades*, onde o tempo é o imperfeito, é o tempo do era, que se no nome é um tempo verbal imperfeito, no seu sentido intrínseco mostra-se perfeito para elaboração de fábulas e brincadeiras, onde não há uma ação acabada em definitivo, tudo está sempre por acontecer, por ser reiniciado e renovado.

Brincar e contar estórias

Gianni Rodari, educador e jornalista italiano, nos fala do imperfeito como um tempo verbal inventado, um tempo para brincar:

“As crianças sabem um pouco mais que a gramática”, escrevia eu em 28 de janeiro de 1961, num artigo publicado no “Paese Sera” e dedicado ao imperfeito que as crianças pronunciam “quando assumem uma personalidade imaginária, quando entram na fábula, quando terminam os últimos preparativos para a brincadeira”. Aquele imperfeito, filho legítimo do “era uma vez” que dá início às fábulas, é um presente especial, um tempo inventado, um verbo para brincar; para a gramática, é um presente do passado.

(...)

Toddi, na sua *Grammatica rivoluzionaria*, quase se refere ao nosso problema com uma feliz imagem: “O imperfeito é freqüentemente usado como fundo de cena, frente ao qual desenvolve-se o resto do discurso...” Quando a criança diz “eu era”, com efeito ergue aquele pano de fundo, muda de cena. Mas as gramáticas não se ocupam dele, a não ser para enfastiar a escola.” (Rodari, 1982: 153-154)

Com ‘últimos preparativos da brincadeira’, Rodari faz referência ao momento em que, estipulada a brincadeira que se vai brincar entre duas ou mais crianças, os participantes passam a distribuições de papéis e começam a dizer: “*então eu era a mãe e você era a filha*” ou “*eu era o polícia e você era o ladrão*”... Brigas, desentendimentos e desacordos à parte, uma vez acordados e negociados os papéis, o faz-de-conta começa: uma estória criada em conjunto se inicia, ergue-se o pano de fundo para que outras vidas entrem em cena. Por isso, esse imperfeito do brincar é tido por Rodari como um filho legítimo do “era uma vez”.

Sempre achei de extrema poeticidade o *once upon a time* que inicia muitos dos contos de fadas em língua inglesa. Há uma certa dificuldade em traduzi-lo ao pé da letra, pois seria algo como “uma vez *sobre* ou *além* de um tempo”. Dito assim dessa forma pode não fazer muito sentido, soa meio estranho, mas, contudo, a imagem de algo acontecer “*além* de um tempo” é, em si, maravilhosa. Na falta de um tempo verbal específico que nos faça imergir nesse tempo outro, a imagem criada dá conta de realizar essa transposição de lugares e tempos. O *once upon a time* nos remete a um tempo que parece estar pairando por sobre o nosso tempo vivido e *uma vez* que estejamos lá podemos ver nosso mundo do alto, nos vemos do alto. Realizamos o voo de Perseu, de que falou Calvino (Calvino, 2000: 19), que não é uma simples fuga, é uma mudança de ponto de vista. Uma viagem em busca de si mesmo. Pois para que viajamos? Dentre as

várias respostas possíveis, está a felicidade de voltar para nossa casa, de nos reencontrarmos.

O nosso ‘era’, como foi dito, também não faz parte do tempo cronológico e costuma causar estranheza e susto na boca de criança quando esta diz: “agora eu era...” Quando dito assim, o verbo pega delírio.

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
Delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos –
O verbo tem que pegar delírio.
(Manoel de Barros, 1997: 15)*

A criança se apropria desse verbo sem saber nem se importar se gramaticalmente dizer “*agora eu era a mãe e você a filha*” não é possível gramaticalmente falando, ela sabe e se importa que gramaticalmente brincando o ‘era’ funciona muito bem.

Sendo comum às histórias e às brincadeiras, o ‘era’ me levou a pensar sobre o caráter lúdico do contar e ouvir histórias.

A partir do momento em que é feito o convite ou o anúncio de que se vai contar uma história, os presentes tomam a decisão de ouvi-la ou não, tal qual acontece em uma brincadeira ou em um jogo, a adesão espontânea ao evento proposto é fundamental para que este ocorra, mantendo-se fiel à sua essência. Em seguida, costuma-se haver imediatamente uma determinação do espaço onde a atividade vai ocorrer, se isso não foi previamente estabelecido pelo contador ou condicionado pelo espaço que se tem disponível.

“Verificamos que uma das características mais importantes do jogo é sua separação espacial em relação à vida quotidiana. É-lhe reservado, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado ao ambiente quotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras têm validade. Ora, a delimitação de um lugar sagrado é também a característica primordial de todo ato de culto. (...) O mágico, o augure e o sacrificador começam sempre por circunscrever seu espaço sagrado. O sacramento e o mistério implicam sempre um lugar santificado.” (Huizinga, 1999: 23)

Ainda assim, esse espaço não é impenetrável à vida quotidiana, ele se circunscreve nela, estando fora e dentro dela, num local entreaberto, do qual se pode entrar ou sair quando se quer.

“O jogo tem, por natureza, um ambiente instável. A qualquer momento é possível à “vida quotidiana” reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a desilusão, um desencanto.” (Huizinga, 1999: 24)

Se por um lado, muitas vezes, nos encontramos presos às nossas realidades, em uma atividade lúdica experimentamos a liberdade que começa na decisão pessoal de participar dela ou não, bem como na de permanecer nela ou não. As próprias regras são estabelecidas tal qual em uma brincadeira de crianças, os participantes, geralmente, a maioria deles é que determina como acontecerá a atividade e digo mais, são os participantes que determinarão se a atividade vai acontecer. Se, por exemplo, a lei é a do silêncio absoluto por parte dos ouvintes, aquele que infringir a regra, geralmente, terá sua atenção chamada por um ou mais colegas, dispensando quase sempre a intervenção do narrador. Assim como no jogo, a narração de um conto é uma atividade instauradora de ordem, ainda que momentânea.

“O jogo cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo” privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. É talvez devido a esta afinidade profunda entre a ordem e o jogo que este, como assinalamos de

passagem, parece estar em tão larga medida ligado ao domínio da estética. Há nele uma tendência para ser belo. Talvez este fator estético seja idêntico àquele impulso de criar formas ordenadas que penetra o jogo em todos os seus aspectos. As palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. O jogo lança sobre nós um feitiço: é “fascinante”, “cativante”. Está cheio de duas qualidades mais nobres que somos capazes de perceber nas coisas: o ritmo e a harmonia.” (Huizinga, 1999: 13)

Ritmo e harmonia que são elementos fundamentais para a narração de uma estória, elementos cativantes, instauradores de ordem e facilitadores de fascínio. No entanto, cabe ao grupo, como um todo, assegurar a execução da atividade. Darei por exemplo o dia em que fui contar uma estória no aniversário de uma prima minha. A estória era um presente que eu havia prometido a ela que nunca tinha me visto contar estórias para um grupo de pessoas. A festa acontecia a pleno vapor, crianças correndo para lá e para cá, havia um grupo de adolescentes responsáveis pela ‘animação’ da festa, propondo brincadeiras, jogos às crianças e até houve a apresentação de uma mini-peça teatral, mas a agitação dos pequenos convidados era enorme a ponto de tirar a paciência das adolescentes que quase não conseguiram encenar a sua peça. Por um instante, duvidei de que seria possível contar uma estória ali naquele ambiente festivo, até me propuseram que eu desistisse. Então, fui até minha prima e perguntei se ela queria ouvir a estória, que eu havia preparado, naquele momento. Ela disse que sim tão veemente e decididamente que não pude mais duvidar. Fui à cozinha do salão, peguei minha caixa com instrumentos, panos e outros objetos que costumo levar comigo nas narrações que faço e me sentei no meio do salão. Não demorou muito, umas duas ou três crianças se aproximaram para perguntar o que eu pretendia fazer ali. Disse que contaria uma estória para quem quisesse ouvir. A notícia se espalhou rapidamente e em poucos minutos tinha um público sentado a minha volta. As crianças se sentaram, espontaneamente, no chão em círculo comigo, pernas cruzadas, olhos curiosos, prontos para a narração. Alguns adultos aproximaram suas cadeiras, ficando um pouco atrás das crianças. Houve quem não se interessasse, quem preferiu ficar brincando na piscina de bolas ou papeando com os amigos; mas, o grupo, que se disponibilizou para ouvir a estória, havia aderido tão

completamente à atividade proposta que nem mesmo o burburinho ao redor pôde nos desviar a atenção do que acontecia naquele nosso espaço criado para o contar e ouvir histórias. Algumas pessoas se achegaram depois, curiosas para saberem o que acontecia ali naquele grupo tão quieto e foram acolhidas e incorporadas ao grupo. Noto que quando a história é iniciada, uma seriedade toma conta das pessoas, sejam elas adultas ou crianças, penso nisso como um compromisso firmado entre elas e a história. A irmã mais velha da aniversariante, uma das adolescentes responsáveis em animar a festa, aproximou-se de mim, no final da minha narração, surpresa, querendo saber como eu havia conseguido que as crianças ficassem quietas me ouvindo. Eu respondi a ela que não tinha sido eu a única responsável pela calma, mas que a própria história, principalmente, havia conseguido aquilo. No próximo aniversário de crianças que ela foi animar com seu grupo, essa minha prima, então com 13 anos de idade, experimentou contar uma história às crianças da festa. Montou uma caixa com objetos, nos moldes da minha, e pôs-se a narrar a história do macaco que perdeu a banana no tronco oco de uma árvore – coincidentemente ou não, ela escolheu uma história de tradição oral. Mais uma vez, o acordo entre os ouvintes foi estabelecido de forma espontânea e a história pôde acontecer naquele espaço, em princípio, improvável.

Há quem diga que o poder está na caixa com seus objetos sonoros e coloridos ou no talento de quem conta, ambos os elementos contribuem, em maior ou menor medida, para o sucesso da narrativa, mas o pacto entre os ouvintes e a história e o caráter lúdico do ato de contar e ouvir histórias são fundamentais para que a atividade aconteça. Por que as crianças não se comportaram da mesma maneira durante a peça encenada? As meninas eram talentosas, tinham um figurino e objetos de cena bonitos e atrativos, havia música, dança, o texto, escrito por elas, era bem articulado e engraçado. Então, o que houve? Assistir a uma peça teatral, não é o mesmo que ouvir a narração de um conto. Essa diferença que não parece muito clara para os adultos, para as crianças é clara como um cristal e elas mostram isso na atitude diante de uma ou outra atividade. Não que elas não prestem atenção na peça, que não fiquem fascinadas com a apresentação teatral, pois essa também é uma atividade artística e como tal apela para sensibilidade do espectador. Não sou especialista em artes cênicas, falo como espectadora e apreciadora que sou. Já fui e levei crianças comigo para ouvirem narrações de histórias, na qual o narrador se valia de técnicas teatrais para contá-las. Espetáculos belíssimos, cujos movimentos, sons e cenas ficavam gravados em nossas mentes, mas, passado um tempo, às vezes até no dia seguinte mesmo, o grupo que foi comigo já não se lembrava das

estórias que escutaram ou mesmo, quando se lembravam de algo, misturavam as estórias combinando as cenas que guardaram na memória. O teatro é feito de movimento, podendo até dispensar as palavras pronunciadas se quiser, o movimento conta suas estórias. As próprias falas do texto teatral são impregnadas de movimento, elas parecem superlativar a movimentação de cena. Sabemos essa diferença se fecharmos os olhos e nos pormos apenas a escutar ambas as atividades, nossos ouvidos perceberão se o que está sendo executado, ali diante de nós, trata-se de uma peça teatral ou da narração de uma estória. Na narração, as palavras também gesticulam, têm movimento, mas seus movimentos precisam ser algo suave, não podem ser bruscos nem se sobreponem às palavras que irão soar e ressoar no ouvinte. A boa narrativa deve acontecer independente de qualquer material cênico ou sonoro que possa vir a enriquecê-la. Deve se bastar no olho no olho entre narrador e ouvinte e na voz que a materializa e a presentifica. Existe algo de intimidade na narração, algo de acolhedor e, na seriedade com que é recebida pelo público, está a alegria de fazer parte desse momento de ligação entre o indivíduo e a estória.

Uma ligação que nos remete, outra vez, ao brincar. Em sua raiz latina, esse verbo vem de *brinc* ou de *vinc*, a mesma raiz que dará origem à palavra ‘vínculo’, do verbo ‘vincular’ que significa ligar, prender, mas que também está relacionada a criar laços, encadear, seduzir, cativar, sujeitar os membros de uma frase à harmonia, dentre outras possibilidades. Brincar, a despeito de ser considerado como mero divertimento, distração e, freqüentemente, associado àquilo que não é sério e não merece atenção, passa a merecer um olhar mais atento, pois significa criar vínculos. De que espécie de vínculos se está falando?

Brincar é um ato de conhecimento de si e do mundo, estabelece uma ligação do ser com o mundo que o cerca. Um ato de descobrimento poético, ou seja, criativo, no qual o descobridor, o tempo, o espaço e a coisa descoberta estão intimamente ligados, vinculados. Você já reparou na enorme concentração que se apodera de uma criança quando ela brinca? Você a chama uma, duas, três vezes, até que ela saia de seu ‘transe’. O que não significa que ela esteja tensa, ao contrário, ela está completamente relaxada, às vezes numa posição esdrúxula, aparentemente incômoda, como dependurada numa árvore ou pulando num pé só, está numa atitude que poderíamos classificar de *Zen*.

“No ato de brincar existe uma capacidade de interiorização sem esforço que sinaliza a verdadeira concentração. Quando mostrei no Japão as

imagens do trabalho que venho desenvolvendo, achei interessante que um japonês depois da exposição me chamou ao lado e disse em inglês: *-Play is pray*. Brincar é orar! Ele disse ter visto na expressão das crianças brincando a concentração, a postura Zen, aquele momento em que a pessoa e a coisa são uma coisa só. Neste momento o mundo ao redor está em total sintonia com a pessoa, há um inteiro. Ele tinha percebido isso; a partir da projeção dos slides, havia concluído que brincar era uma coisa Zen. Nos momentos em que realmente o brincar está acontecendo vemos isto que ele expressou. Hoje não sei se a física explica isso, mas chego a sentir, ao me aproximar de uma criança na areia construindo montanhas, castelos, etc, que tem um campo magnético presente, como um campo de força. Há um silêncio imposto por este campo e qualquer comentário é uma invasão destruidora. Hoje compreendo a irritação de uma criança quando alguém interfere. Elas ficam loucas com o pai, a mãe, seja quem for. A criança está ali numa concentração, com um canal aberto entre ela e o mundo; ela está vivendo aquilo que é o grande exercício de ligação, de estabelecimento do elo, entre ela e o seu fazer. A pessoa nesse processo está inteira sem fragmentação, é uma e isto cria um campo de força, é um círculo mágico que se faz ali.” (Pereira, 1994: 29)

Contando histórias, não só para crianças, pude observar essa postura Zen se apoderando de muitos ouvintes. Confesso que de certa forma vejo as crianças se entregando mais facilmente a essa postura relaxada e concentrada. Os adultos começam muitas vezes a se aproximar do círculo em pé ou muito bem apurados na cadeira, mas à medida que vão se entregando à narrativa a postura vai se modificando, vai ficando mais relaxada. Alguns deles se entregam ao chão, pois, geralmente, conto as histórias sentada no chão e isso acaba encorajando algumas pessoas a fazerem o mesmo. Os olhos deles vão se arregalando, a boca fica entreaberta, parecem terem abandonado seus corpos, mas estão ali presentes. Estão e não estão. O corpo está ali, mas os olhos estão onde a história está. Uma atitude contemplativa que muito se assemelha à atitude contemplativa do ser humano diante do fogo, como diz Bachelard.

“Certamente o fogo aquece e reconforta. Mas só tomamos efetivamente consciência desse reconforto numa contemplação bastante prolongada, só recebemos o bem-estar do fogo se apoiamos os cotovelos nos joelhos e a cabeça nas mãos. Essa atitude vem de longe. A criança junto ao fogo a adota naturalmente. Não se trata, em absoluto, da atitude do Pensador.

Determina uma atenção muito particular, que nada tem em comum com a atenção da espreita ou da observação. Muito raramente é utilizada para outra contemplação. Perto do fogo é preciso sentar-se, é preciso repousar sem dormir, é preciso aceitar o devaneio objetivamente específico.” (Bachelard, 1999: 23)

Essa postura, raramente utilizada para outros tipos de contemplação, aparece com certa frequência quando alguém está contemplando uma estória. Muitas foram as vezes que vi crianças sentadas no chão com as pernas cruzadas, os cotovelos apoiados nos joelhos e a cabeça repousando em uma ou ambas as mãos. É uma atenção acompanhada de uma distensão corporal, uma atitude meditativa que indica arrebatamento. Sem dúvida, há outras formas de se prestar atenção à narração de uma estória, havendo algumas narrações bastante alegres e festivas, das quais todo mundo participa externando sentimentos, compartilhando vivências pessoais, o que determina isso é o próprio clima da estória, mas no caso de alguns contos maravilhosos, em especial, no dos contos de fada, a impressão que tenho é de que, quando alguém começa a narrá-los para um grupo, a noite vem. Os árabes dizem que se deve esperar a noite chegar até que não se consiga mais distinguir um fio de cabelo branco de um negro para se começar a narrar uma estória, Sherazade interrompia, imediatamente, suas narrativas assim que raiava o sol. O ‘era uma vez’ funciona como uma senha crepuscular que faz o dia se transformar em noite, não importa a que horas do dia ela ocorra, mas nós não dormimos, pois se trata de uma noite em que passaremos de vigília, iluminados por fogueiras, pelas estrelas ou mesmo pela chama de uma simples vela e sob essas luzes sonharemos muito bem acordados, viveremos os mistérios noturnos para, por fim, despertarmos. Assim que a estória entra por uma porta e sai pela outra, o dia renasce e renascemos com ele. Reencontramo-nos então com um corpo completamente relaxado, descansado, o que nos dá um enorme bem-estar e alegria.

Voltando ao caráter lúdico do contar e ouvir estórias e à sua semelhança com o jogo:

“Enumeremos uma vez mais as características que consideramos próprias do jogo. É uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de

regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão.” (Huizinga, 1999: 147)

As características apontadas por Huizinga podem ser identificadas no ato de ouvir e contar histórias, reforçando a idéia da existência de um *Homo Ludens*, uma denominação que esse autor acredita ser muito mais apropriada à espécie humana que a de *Homo Sapiens*. *Ludens* que deriva do latim *ludere*, assim como *ludus* que serve para designar tanto os jogos infantis e as recreações em geral, como as competições, abrangendo as representações litúrgicas e teatrais, além dos jogos de azar (Huizinga, 1999: 41). O autor compreende o jogo como um fator cultural de vida e busca em sua obra verificar que o brincar e o jogar baseiam-se na *manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja na transformação desta em imagens)* defendendo que *as grandes atividades arquetípicas humanas são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo*, como no caso da linguagem (Huizinga, 1999, 7). No entanto, ele faz a diferença entre a linguagem artística e a linguagem usada no cotidiano, que ele nomeia de vulgar.

“A linguagem artística difere da linguagem vulgar pelo uso de termos, imagens, figuras especiais, que nem todos serão capazes de compreender. O eterno abismo entre o ser e a idéia só pode ser franqueado pelo arco-íris da imaginação. Os conceitos, prisioneiros das palavras, são sempre inadequados em relação à torrente da vida, portanto é apenas a palavra-imagem, a palavra figurativa, que é capaz de dar expressão às coisas e ao mesmo tempo banhá-las com a luminosidade das idéias: idéia e coisa são unidas na imagem. Mas, enquanto a linguagem vulgar, que em si mesma é um instrumento prático e útil está constantemente gastando as imagens contidas pelas palavras, e adquirindo, uma existência superficial própria (que só aparentemente é lógico), a poesia continua cultivando as qualidades figurativas, ou seja, portadoras de imagens, da linguagem, de maneira deliberada.

O que a linguagem poética faz é essencialmente jogar com as palavras. Ordenando-as de maneira harmoniosa, e injeta mistério em cada uma

delas, de modo tal que cada imagem passa a encerrar a solução de um enigma.”
(Huizinga, 1999: 148-149)

Lembro-me de que ao final de uma das várias narrações que fiz de um conto tradicional japonês, muito antigo, chamado “Hurashima Taro”, uma pessoa se dirigiu a mim e me abraçou emocionada dizendo que eu havia acabado de lhe dar a chave para um problema que a vinha atormentando há anos. Ela mal podia falar, tinha os olhos cheios d’água. A função poética da linguagem que podemos encontrar na literatura de um modo geral, não só na poesia, tem esse poder de organizar e harmonizar. Um conto não é composto a partir da articulação de palavras da linguagem vulgar, a coloquialidade do conto de tradição oral pode até nos confundir quanto a isso, no entanto, devemos nos lembrar da sintaxe de metáforas da qual fala Bachelard. Temos no conto palavras-imagem que condensam em seu interior um mundo de significações possíveis, prontas para serem reconhecidas por quem as vê ou ouve. Por vezes, estamos passeando, mesmo que displicentemente, pela paisagem de um conto, brincando por entre suas imagens, quando nos deparamos com *uma* imagem que nos toca profundamente. Talvez conscientemente, naquele exato momento, não sabemos o porquê de ela nos ter chamado tanto a atenção, precisamos ficar dialogando com ela por dias, meses, anos até. Mas há vezes em que o reconhecimento entre nós e a imagem se dá de imediato, afinal, há tanto tempo a procurávamos e aí seu sentido se revela e não raro choramos para trazer a tona esse segredo revelado. É o momento em que lanço meu olhar iluminador por sobre a imagem e essa luz, numa ação reflexiva, volta a mim e me ilumina por inteiro. As lágrimas lavam esse espelho da consciência para que possamos nos ver melhor e, por consequência, nos ouvir melhor, nos sentir e nos perceber melhor.

Mas, para tanto, não podemos nos esquecer de como se brinca e de que devemos levar a sério a brincadeira, pois os segredos contidos nos contos só se revelam para os que se dispõem a brincar com as palavras.

“As Crianças, tão próximas da vida como são, existem em inteireza: sentimento/pensamento/ação são, com elas, uma única e só coisa, e acontece instantaneamente. A economia destas três dimensões da vida humana é perfeita quando se é Criança. É preciso não perdê-la. Aqui se fazem oportunas as palavras de Schiller, o filósofo alemão quando disse: “*O Homem só é inteiro quando brinca, e é somente quando brinca que ele*

*existe na completa acepção da palavra Homem.” Nesta afirmação está implícita a questão da Liberdade: a gente trabalha sem querer, mas não brinca sem querer. Está-se então diante da mais pura obediência e, ao mesmo tempo, da mais legítima autonomia. A inteireza vive do completo assentimento e, a inspiração, o impulso interno que a move, corporifica-se no *Brinquedo* que se quer, que se precisa: este e não aquele. E aí está a oportunidade de libertação. No fenômeno lúdico fecha-se o círculo mágico da Vida: eu, o outro, o mundo, o Universo que se dão as mãos num *Brinquedo de Criança*. Tão simples!” (Hortélio, 2004: 41)*

Ouvir estórias com ouvidos de quem brinca é voltarmos a experimentar o ser ação/pensamento/sentimento tudo junto. É encontrar as nossas imagens-chave e brincar com elas até que portas se abram e segredos nos sejam revelados. É estarmos inteiros no momento presente, sermos presença no mundo, sermos *prosopon*: aquele que afronta com sua presença e não aquele que se dilui na multidão e desaparece. É exercitar nossa sensibilidade.

*“É preciso tocar o ponto sensível, caminhar em direção
à fonte e puxar o fio dali...
É hora de despertar, de sermos fiéis a nós mesmos e voltarmos ao Jardim...
A saudade que temos é do futuro,
de voltarmos a ser Criança,
de crescermos cada vez mais pequeninos e fecharmos o círculo
num presente de Alegria.”
(Hortélio, 2004: 40)*

Metáfora e pensamento

Façamos um elo entre a concentração de quem brinca e a condensação poética feita na obra de arte.

“Nem imposição de uma forma a uma matéria, nem imitação, a obra é um pôr a descoberto a relação mundo-terra em um ente particular, portanto sob uma forma condensada. “Condensação”, que em alemão se traduz por

Dichtung, que significa também *poesia*. Toda arte é essencialmente *Dichtung* nos dois sentidos.

O primado da poesia não é o de uma vaga fantasia, mas decorre do primado da língua que, mostrando as coisas como tais, desenha o clarão que é sua aparição. A língua é originalmente poema porque ela descobre o mundo.”
(Haar, (sem ano): 93)

A narrativa é uma obra de arte que tem na linguagem poética sua expressividade. Temos nela uma concentração de imagens, nas quais ação/pensamento/sentimento estão condensados em forma de metáforas, num arranjo poético muito bem articulado. Na narrativa maravilhosa, o mundo, tal qual o conhecemos, e tudo o mais que faz parte dele é renomeado, ganhando vida nova. Deparamo-nos não com o que necessariamente foi ou é, mas com o que sonhadoramente era e merecia ter sido, ou seja, deixamos de nos conformar com o que o real nos oferece e oferecemos a ele uma nova maneira de ser, interligando-o ao nosso mundo interior, o que resulta em um novo mundo que passa a pairar por sobre o mundo exterior ou ao lado dele como preferem alguns. Um mundo novo construído pela linguagem.

“É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatar-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda, metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza.” (Huizinga, 1999: 7)

Mundos interligados, ligação onde a existência de um depende da existência do outro, a uma distância que pode ser franqueada pelo arco-íris da imaginação.

Pela criação de metáforas, que resulta de um brincar com as palavras, mundos externos e internos são construídos, por meio da desconstrução do que nos é trivial e óbvio, pois na construção de uma imagem poética brinca-se não só com as formas e abstrações da palavra, mas também, e, principalmente, com o que ela tem de visceral.

Metáfora que vem do grego *metaphoros*, que significa ‘além do sentido usual’, significando também ‘o que leva de um lugar para outro’. Certa vez, ouvi uma

explicação, na qual se dizia que não seria estranho ver, nas ruas da Grécia, circular um ônibus cujo nome fosse Metáfora, pois esta seria a primordial função metafórica a de nos transportar de um lugar para outro. Nesse caso, podemos pensar um conto todo como sendo uma grande metáfora, composta de metáforas menores interligadas entre si, o que nos remeteria uma vez mais ao trem do qual fala Regina Machado em seu *Acordais*. E para onde leva esse trem chamado Metáfora? Leva-nos para dentro. Para dentro da estória. Para dentro do nosso país. Para dentro de nós mesmos. Para dentro das palavras. Mas também nos leva para fora, nessa espiral vorática, na qual dentro e fora, mais que se complementar, se entrecruzam e se confundem.

“Fechado no ser, sempre há de ser necessário sair dele. Apenas saído do ser, sempre há de ser preciso voltar a ele. Assim no ser tudo é circuito, tudo é rodeio, retorno, discurso, tudo é rosário de permanências, tudo é refrão de estrofes sem fim.

E que espiral é o ser do homem! Nessa espiral, quantos dinamismos que se invertem! Já não sabemos imediatamente se corremos para o centro ou se nos evadimos.” (Bachelard, 2000: 217)

Nesse trem chamado Metáfora, *o trem que chega é o mesmo trem da partida*, como diz o cantor e compositor Milton Nascimento em sua canção “Encontros e Despedidas”. Fazemos com esse trem uma viagem completa que, para ser reconhecida como tal, precisamos ter passagem de ida e volta, pois é no tráfego e no tráfico de sentidos e significações que ambos os mundos, o da obra e o do ouvinte, são vivificados e que a metáfora se justifica.

“O ser humano é um ser sensível que diante do mundo, busca significações, o que torna seu pensamento dinâmico por excelência; e é a metáfora, com suas múltiplas possibilidades de combinação, que possibilita a mediação entre realidade e pensamento.

O pensamento (metafórico por sua constituição) é formado por uma rede de relações simbólicas apropriadas culturalmente, mas elaboradas e recriadas pelo sujeito a partir de condições internas próprias. (...) A teoria da linguagem como metáfora contrapõe-se à visão positivista, literalista, rígida e fixa da linguagem que estanca o fluxo da vida do pensamento. Propõe um modelo de linguagem como rede de significações que se constrói dentro e entre

palavras, sentenças e unidades holísticas maiores da linguagem. É justamente este caráter holístico e dinâmico da linguagem, vista como instrumento de expressão do pensamento, fruto do confronto e da interação entre indivíduos mergulhados em diálogo com o mundo simbólico e cultural, que possibilitará, segundo Hesse e Arbid, o pluralismo como instrumento social de crítica dinâmica. Também abrirá o caminho para a construção de uma “plataforma para a mudança” ou seja, de um espaço de confronto, diálogo e busca para encaminhamento de questões que dizem respeito à convivência e à sobrevivência do homem no mundo.” (Dias, 1996: 47-48)

A metáfora, como o brinquedo na mão da criança ou as palavras na boca do poeta, faz essa mediação entre o real e o imaginário. Os objetos reais ganham novas funções, podem ser visto por uma ótica diferente da usual e podemos assim experimentar a intimidade das coisas. Tornamo-nos íntimos delas e sob uma forma metafórica, ou seja, imaginativa de pensar, *o rio que fazia uma volta atrás da minha casa*, pela intimidade que temos com ela, não *é* uma enseada, mas sim *era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa*, mais ainda, ele era *a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa*. A imagem poética restitui ao rio e sua enseada, sua translucidez, seu movimento serpenteante, seu frescor, sua vida além do real. Toda vez que o nome empobrece a imagem, devemos libertá-la desse nome para que ela possa reencontrar novamente sua riqueza e seus desígnios em suas origens. Devemos olhá-la com olhos de quem a vê como se fosse a primeira vez e se admira, para que possamos identificá-la em sua essência de ser, libertando-o de seu casulo casual, oferecendo-lhe novos horizontes.

*As coisas não querem mais ser vistas por pessoas
razoáveis:*

*Elas desejam ser olhadas de azul –
Que nem uma criança que você olha de ave.
(Manoel de Barros, 1997: 21)*

3. Imagens em ação e ação imaginante

3.1. Imaginar: uma outra forma de pensar

O olho vê

A memória revê

A imaginação transvê

(Manoel de Barros)

No final do capítulo passado, a metáfora foi abordada como sendo um elemento fundamental na mediação entre o real e o imaginário, numa relação simbólica estabelecida entre o ser e o mundo. As metáforas, que são uma forma criativa do uso da linguagem, na qual há uma condensação de imagens que liberta as palavras de seus significados unívocos e usuais, conferindo-lhes novos significados e sentidos de existir, são elementos formadores do pensamento humano. Um pensamento constituído não apenas por palavras, ainda que muito do nosso pensamento tenha nas palavras o suporte básico para sua expressão e tradução daquilo que se percebe no mundo, mas constituído por imagens que encontram nos arranjos metafóricos da linguagem a possibilidade de se ir além do sentido usual que se dá às coisas nomeadas. Indo além do usual ou do real, a metáfora nos leva até o imaginário, cruzando a ponte que Huizinga diz ser a da imaginação. A imaginação é o que confere vida à metáfora, assim como ela confere vida ao jogo e à brincadeira, algo salientado por Rodari em sua *Gramática da Fantasia* (Rodari, 1982: 136).

Perceber, falar e imaginar são outras formas de pensar (Merleau-Ponty, 1999), tendo o pensamento como uma ação produzida pelo nosso corpo, pois é através dele que percebemos o mundo, que o capturamos e o transformamos em pensamento. O ser sensível “*diante do mundo, busca significações, empresta seu corpo ao mundo e transforma-o em pensamento, apropriando-se da cultura, tornando-o parte de sua natureza*”. (Dias, 2003: 232).

Diz Sartre que *a imaginação é um ato e não uma coisa* (Rodari, 1982: 138), pois se trata de um pensar ativo e criativo. Um **pensamento divergente** que tem a capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência (Rodari, 1982: 140). Imaginar é um exercício de liberdade, porque nos leva além dos limites impostos pelo o que vemos, ouvimos ou sentimos, seja lá de que forma for. Transpõe as barreiras do real, experimentando maneiras distintas de existir.

A imaginação como um ato e não como uma coisa está de acordo com a idéia de não se pensar a imagem como um objeto pronto e acabado. A imagem não é um objeto nem tampouco é um substituto desse objeto, o que nos levaria a formulação de um conceito a partir de uma imagem. A imaginação como um ato vê a imagem de um ponto de vista fenomenológico, ou seja, ela a vê e a compreende como um ponto de partida, sempre. Nunca como algo acabado, fechado. A imagem, ainda que passada por um processo de ‘coisificação’ aparente, será, fenomenologicamente, um ser entreaberto, variável e de múltiplos sentidos. Um ente provocador e dinâmico, não simplesmente formador, mas, sobretudo e continuamente, transformador. Sua percepção vai além do se reconhecer a forma aparente de algo, pois atinge a essência formadora de uma imagem, insuflando-lhe vida nova.

“Todas as formas vivas têm que estar ‘abertas’ ao seu meio ambiente a fim de sobreviverem, têm que poder receber e reconhecer estímulos e reagir adequadamente para que se processem as funções vitais do metabolismo, numa troca de energia.” (Ostrower, 2002: 12)

A fenomenologia, como estudo das essências, trata de descrever a imagem, mas não de explicá-la ou de analisá-la (Merleau-Ponty, 1999: 2). Kant diz que a própria imaginação é algo inexplicável e inalisável. No entanto, como objeto de estudo de muitos pensadores e pesquisadores, a imaginação não conseguiu escapar a esta sina de passar pelo crivo da racionalidade e do rigor científicos nem da dissecação analítica. Mas, de fato, dentro de um pensar fenomenológico, a imaginação não visa nada explicar ou analisar, ela é um dinamismo organizador, um elo que une o sujeito e o objeto, ou, se preferirmos, o Espírito e a Natureza.

Em sua tese de doutoramento, Regina Machado encontrou na imaginação o eixo articulador de seu trabalho, cujo objetivo é a formação de professores de arte, na qual o conto de tradição oral é a **metáfora intermediadora** que auxilia na formação do educador. Ela aponta em Mary Warnock, uma estudiosa do fenômeno imaginativo, a crença em um *“feeling of infinity or inexhaustibleness of things”* que poderíamos traduzir por um “sentimento de infinitude ou inesgotabilidade das coisas” que é, por Warnock, relacionado ao ato de imaginar. Um sentimento que Regina Machado põe ao lado do seguinte trecho extraído da obra de Guimarães Rosa: *“Escrevendo sempre descubro um novo pedaço do infinito. Vivo no infinito; o momento não conta. (...)”*

Apenas para alguém que o momento nada signifique, para quem, como eu, se sente no infinito como se estivesse em casa, (...) somente alguém assim pode encontrar a felicidade” (Machado, 1989: 308). Colocando-nos, assim, que a faculdade de imaginar, definida por Durand como a **função-esperança** que equilibra, antropológicamente, a irreversibilidade do tempo e da morte, nos possibilita viver no infinito como se estivéssemos em casa, fazendo-nos experimentar a inesgotabilidade das coisas, esse sentimento de infinitude (Machado, 1989: 311).

Regina Machado destaca uma passagem de Warnock, na qual esta autora fala da imaginação como um poder da mente humana que opera na nossa percepção cotidiana do mundo, mas que não é apenas intelectual nem apenas emocional, pois se trata de um ímpeto que vem da emoção tanto quanto da razão, do coração tanto quanto da cabeça (Machado, 1989: 270). Logo, penso eu, Warnock vislumbrava no imaginar um pensar sob a perspectiva de uma **razão-sensível**, apesar de todas as cobranças racionalistas que ela mesma se fazia dentro de seu pesquisar acadêmico que reprimia eventuais romantismos e sentimentalismos. Se a imaginação está relacionada com a percepção do mundo, ela está também relacionada com o sentir, pois percebemos o mundo *com e pelos* sentidos, como nos salienta Merleau-Ponty em sua *Fenomenologia da Percepção*, e não acredito ser possível haver um sentir desprovido de emoção ou mesmo de razão. Assim, imaginar pede a ação de uma razão-sensível que dê conta de apreender o real pelos sentidos e de ordená-lo em forma de pensamento sob os moldes de uma linguagem, seja ela oral ou não.

“Assim, cada um de nós pensa e imagina dentro dos termos de sua língua, isto é, dentro das propostas de sua cultura. Quando se fala, recolhe-se desse acervo, de língua e de propostas possíveis, uma determinada parte que corresponde à experiência particular de vida. É o que se quer transmitir e, também, o que se pode transmitir. A fala se articula, portanto, no uso concreto da língua, uso sempre parcial porque adequado à área vivencial do indivíduo.”(Ostrower, 2002: 21)

Ainda que haja outras formas de linguagens e os queensem em termos de formas e cores, como os pintores, por exemplo, Ostrower destaca o papel fundamental das palavras nos nossos pensares.

“Usamos palavras. Elas servem de mediador entre o nosso consciente e o mundo. Quando ditas, as coisas se tornam presentes para nós. Não os próprios fenômenos físicos que, naturalmente, continuam pertencendo ao domínio físico; torna-se presente a noção dos fenômenos. Na língua como em todos os processos de imaginação, dá-se um deslocamento do real físico do objeto para o real da idéia do objeto. A palavra evoca o objeto *por intermédio de sua noção*. Entretanto, qualquer noção já surge em nossa consciência carregada de certos conteúdos valorativos, pois como todo o agir do homem, também o falar não é neutro, não se isenta de valores. Orientado por um propósito seletivo e qualificador, o falar, torna-se mais do que um assinalar, torna-se um representar as coisas com seus conteúdos, torna-se um avaliar e um significar.” (Ostrower, 2002: 21)

Em algumas das oficinas que ministrei sobre literatura e narração de histórias para professores, pedi que as pessoas experimentassem dizer em voz alta, saboreando bem os sons, a palavra *flor*. Existem muitas formas de vocalizar essa palavra, como todas as outras, vocalizações acompanhadas das mais diversas intenções que se quer dar à flor que pretendemos evocar. Mas ao pedir-lhes que dissessem *flor* pausadamente, saboreando a palavra, gostaria de fazê-los perceber que esta é uma palavra que desabrocha quando pronunciada. Graças a esse encontro consonantal entre os fonemas ‘f’ e ‘l’, podemos experimentar na superfície de nossos lábios uma flor desabrochar, como numa doce e sutil explosão de pétalas. Dita dessa forma, pode-se perceber que a palavra é matéria e como tal tem suas cores, texturas, formas e sons próprios, que podemos trabalhar para expressar o que desejamos, mas que também devemos conhecer e respeitar se quisermos, verdadeiramente, comunicar e criar uma experiência. No geral, notei que as pessoas estão acostumadas demais a não pensar sobre as palavras e a usá-las de modo automático, mas, de repente, ao serem convidadas a explorar uma palavra, elas são despertadas para o uso poético da língua. Então, peço que eles fechem os olhos e visualizem, da maneira mais nítida possível, a flor que evocavam ao pronunciar tal palavra e muitos são os que se espantam ao ouvirem a descrição da flor do colega: quantas flores podem existir além da sua! Um susto que resulta em um questionamento sobre a função das palavras, pois se de uma maneira o uso de uma palavra generaliza a existência de um objeto ou ser, ao evocá-lo e pensá-lo imaginativamente cada um criou a sua própria flor, sua própria imagem. Ao pedir-lhes que dissessem qual era a cor de sua flor, apareceram flores brancas, vermelhas,

amarelas, coloridas, lilases, flores variadas quanto ao seu tamanho, número e forma, espécie e tudo o mais; a cada característica, que se pedia para que eles a imaginassem, abria-se um leque enorme de possibilidades de flor, fazendo-os perceberem que em uma única palavra há um mundo inteiro, com cores, formas, texturas, cheiros, gostos, sons e sentimentos. Qualidades captadas pelos sentidos de cada pessoa, significados construídos a partir da experiência de mundo de cada um deles. Esse eclético jardim que fazemos a partir de um simples exercício proposto, costuma desvendar um pouco os olhos das pessoas, mostrando esse mistério das palavras de poderem ser algo tão geral e tão específico, de serem de domínio público e tão só nossas ao mesmo tempo.

A função poética da linguagem explora e evidencia as particularidades das palavras, nos tornando íntimos delas. Em seu fazer artístico e poético, a literatura nos revela as palavras como uma massa moldável, passível de ser trabalhada em sua materialidade não só visualmente, mas, sobretudo, sonoramente, pois poesia foi feita para soar, assim como nós os seres humanos, e vocalizando as palavras podemos sentir a força vital, que reside no dar nomes às coisas, vibrando em nosso próprio corpo. Uma força capaz de produzir nascimentos e renascimentos. O dom de nomear é um dom de criar e pede uma mente imaginativa.

“A imaginação inventa mais que coisas e dramas, inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver “visões”. Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios. Como diz D’Annunzio:

“Os acontecimentos mais ricos ocorrem em nós muito antes que a alma se aperceba deles. E quando começamos abrir os olhos para o visível, há muito que já estávamos aderentes ao invisível.”

Essa adesão ao invisível, eis a poesia primordial, eis a poesia que nos permite tomar gosto por nosso destino íntimo. Ela nos dá uma impressão de juventude ou de rejuvenescimento ao nos restituir ininterruptamente a faculdade de nos maravilharmos. A verdadeira poesia é uma função de despertar.” (Bachelard, 1989a:18)

Engana-se, então, quem pensa que a imaginação é uma mera faculdade de formar imagens mentais baseadas no real ou nos fatos da vida; ela é, acima de tudo, uma faculdade transformadora do real e criadora de vida.

“A imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que *cantam* a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade. Um homem é um homem na proporção em que é um super-homem. Deve-se definir um homem pelo conjunto das tendências que o impelem a ultrapassar a *humana condição*.” (Bachelard, 1989a: 17-18)

Enquanto nosso olho vê o mundo e nos proporciona uma experiência desse mundo, nossa memória o revê, revivendo essa experiência vivida, mas quando revisitamos essa experiência com os olhos da imaginação, esses olhos transvêm o vivido, ou seja, vêem além do que a experiência do real pôde ou pode nos oferecer. Ao me deparar com a poesia de Manoel de Barros, apresentada no início desse capítulo, que como toda poesia tem a função de nos despertar para novas visões de mundo, uma frase de Bachelard que martelava insistente no meu juízo há algum tempo, subitamente, fez ainda mais sentido para mim. “*Imaginar* será sempre maior que *viver*” (Bachelard, 2000: 100), diz esse pensador, pois imaginar é transver, como nos coloca o poeta. Imaginar seria, então, um transviver, um viver além, um viver sem limites, ao contrário do que nos proporciona nossa vida real, trata-se da possibilidade de se viver no infinito, para além da vida e da morte, e, libertos do momento, saímos do campo da memória e alcançamos vôo para o campo do imemorial, onde exercemos o nosso direito de sermos mais que humanos e de superar nossa humana condição, que, por mais contraditório que possa parecer, é um traço que atesta a nossa de humanidade.

De que se alimenta a imaginação?

Mas esse traço de humanidade nasce conosco? É algo dado de graça que sempre teremos ao nosso dispor? Bachelard fala de educar-se com os devaneios para que possamos ter “visões”.

Se por um lado “*todo ser humano nasce com um potencial de sensibilidade*” (Ostrower, 2002: 12), por outro é no exercício de seus sentidos que o homem vai alargando e aprimorando sua capacidade de perceber o mundo e de pensá-lo. Logo, a

imaginação, sendo um pensar que depende da nossa capacidade de sentir, existe potencialmente no humano, este se vale dela para poder formar uma idéia sobre o mundo que o rodeia e sobre ele mesmo como parte integrante desse mundo. No entanto, no contentar-se com imagens prontas dadas a ele pela sociedade que o pretende socializar, a capacidade de transformar imagens, criando suas próprias imagens de acordo com suas próprias motivações internas e externas, ou seja, a capacidade transformadora da imaginação, vai perdendo sua força, vai ficando preguiçosa e pode atrofiar.

Certa vez, ensinando inglês para adolescentes, deparei-me com uma situação reveladora. Fazia parte do programa da escola pedir aos alunos que lessem um livro por semestre, o que sempre foi uma luta, pois eles preferiam ficar sem a nota referente à atividade que ler o livro indicado. Conversando a respeito dessa falta de vontade em ler um livro, um dos alunos me disse: *“Eu não gosto de ler, porque eu não consigo ter imaginação com livro.”* E continuou: *“Se é para ver o filme da estória, aí sim eu gosto.”* Uma aluna virou-se e disse: *“Eu primeiro vejo o filme, depois leio o livro, assim fica mais fácil, a gente já tem idéia de como as pessoas são, já sabe como são os lugares.”* O menino que devia ter uns 15 anos na época, retrucou àquela colocação dizendo: *“Se eu já vi o filme, para que eu vou perder tempo lendo o livro.”* Daí se seguiu uma discussão na classe a respeito das diferenças entre se ler um livro e se ver um filme, na qual interfeiri o mínimo possível, deixando os alunos bem à vontade para exporem suas idéias, para eu poder depois pensar melhor sobre o assunto.

Como leitora apaixonada que sou, fiquei indignada com o que ouvi, afinal a melhor parte de se ler um livro é exatamente a possibilidade de se poder imaginar as pessoas, os lugares, mas parece que para a maioria daqueles alunos aquela era uma tarefa árdua, quando não, tida como impossível. No filme, as imagens estão ali criadas na tela e, segundo eles, ficava mais fácil de entender a estória por causa disso. Nada tenho contra se ver filmes, na verdade sou fã de cinema, mas a questão é que as atividades ‘ler um livro’ e ‘ver um filme’ são diferentes e, como tais, oferecem experiências estéticas diferentes, o que implica em prazeres diferentes. A leitora apaixonada se indignou, mas a pesquisadora, que começava a querer investigar mais sobre a questão do imaginar e da leitura, encontrou, nesse episódio, uma excelente oportunidade e ponto de partida para suas reflexões.

De fato, ler um livro sem conseguir ter *imaginação com ele*, como disse meu aluno, é um ato maçante que torna impossível a obtenção do prazer que a arte literária

tem para nos oferecer. Mas será que aqueles jovens não tinham imaginação ou aquilo era preguiça de imaginar? Afinal, ver o filme primeiro para obter as imagens que se vai utilizar na leitura do livro, na minha opinião, é o máximo do comodismo imaginativo. Resultado de uma época em que somos bombardeados por imagens que nos são empurradas inteiras goela adentro e que pouco ou nada nos pedem para serem pensadas e digeridas. E, para que criar suas próprias imagens, se você já as tem prontas? Uma perda de tempo, segundo os acomodados. Um ganho de liberdade, digo eu a eles.

Adotando-se uma postura passiva frente ao mundo e às experiências que ele nos proporciona, começamos a povoar nosso imaginário com imagens que nos são dadas sem que nem ao menos sintamos a necessidade delas. Não precisamos pedir por elas, elas chegam até nós e nós as colocamos para dentro sem maiores ou menores questionamentos.

“Assim que a criança atinge a “idade da razão”, assim que pede seu direito de imaginar o mundo, a mãe assume o dever, como fazem todos os educadores, de ensiná-la a ser *objetiva* – objetiva à simples maneira pela qual os adultos acreditam ser “objetivos”. Empanturramo-la de sociabilidade. Preparamo-la para a vida de homem no ideal dos homens estabilizados. Instruímo-la também na história de sua família. Ensinamos-lhe a maior parte das lembranças de primeira infância, toda uma história que a criança sempre saberá contar. A infância – essa massa! – é empurrada no espremedor para que a criança siga direitinho o caminho dos outros.” (Bachelard, 1996: 101-102)

Habituo-nos assim a receber as respostas e, o que é pior, habituo-nos a receber as perguntas também. Deixamos de querer saber, de sermos curiosos, de investigar o mundo com nossos próprios recursos. Aliás, nosso maior e melhor recurso de exploração do mundo, que é o nosso corpo, começa a ser engessado pela sociabilidade a ele imposta.

A experiência é o modo de vida humana, pois é experimentando o mundo que o ser humano adquire conhecimento. Nessas experimentações, o nosso corpo é o intermediário imediato entre nós e o mundo que nos cerca. É por meio desse corpo que percebemos, sentimos, pensamos e nos expressamos para que esse mundo e as outras pessoas possam também nos perceber, nos sentir e nos pensar.

Para Wallon, o corpo é um fator indispensável na formação afetiva da criança, e para Piaget – estudioso do desenvolvimento da inteligência da criança da infância até a idade adulta, dividindo-o em fases – o ser conhece o mundo na medida em que se move. Se passarmos a considerar esse SER como um substantivo que ao mesmo tempo é um verbo em ação, enquanto houver movimento, haverá incorporação de conhecimento – incorporação no sentido mais literal da palavra, significando ‘ação de incorporar’, ou seja, ‘de entrar pelo corpo’ – ; se meu corpo é responsável por minha formação afetiva, se é por meio dele que penso, já não faz o menor sentido a clássica divisão ‘corpo e mente’ ou ‘corpo e alma’, pois, ao separá-los, o ser humano deixa de existir efetivamente. Um corpo sem alma nada mais é que um cadáver e uma alma sem corpo um fantasma.

“Tal como o instrumento é o prolongamento da mão, o mundo é o prolongamento do corpo. A relação física e sensorial que a criança tem com o desenho, o jogo, a música e a literatura lhe possibilita a experiência de novas realidades. A criança promove uma comunhão entre ela e o cosmos. O prazer motor, aos poucos, torna-se aliado do prazer visual, auditivo, tátil, olfativo e vai se transformando em conhecimento simbólico e cultural do mundo.” (Derdik, 1989: 33)

Movendo-me pelo mundo, construo-me. Logo, o social exercerá uma enorme influência nessa construção e, com o tempo, meu corpo de carne vai se transformando em corpo cultural.

“O corpo é apropriado pela cultura. Vai sendo cada vez mais um suporte de signos sociais. É modelado como projeção do social. As instituições assumem seu papel. Como dizem, é necessária a preparação (do corpo) para o convívio em sociedade. É preciso aprender as regras sociais. Começa a divisão. Começa a educação. O corpo da criança vai sendo violado por um conjunto de regras sócio-econômicas que sufoca, domestica, oprime, reprime, ‘educa’. (Medina, 1991: 66)

Por falar em ‘educa’, como não pensar em escola? Uma instituição social acreditada por muitos como o principal espaço de aprendizado e formação das crianças e dos jovens. Sem dúvida, a escola é responsável por boa parte dessa apreensão de conhecimento e formação, mas como instituição social deve-se lembrar que ela é um

eco da sociedade em que está inserida, um eco que alimenta e reitera os valores e as regras dessa sociedade. Considerando a nossa escola como entidade que se construiu sobre um alicerce jesuítico, ainda conservando o tom catequético nas suas pregações científicas cheias de pretensas verdades absolutas, facilita entender um pouco o domínio da razão, o porquê de se subestimar a emoção e a sensibilidade no âmbito escolar.

A começar pelo espaço da sala de aula, onde quadriláteros e retas compõem suas paisagens internas e externas. Preste atenção nas individuais e retangulares carteiras dispostas em fileiras, além de outros retângulos como: o quadro-negro, os livros, as estantes, portas e janelas. Ângulos retos a organizar e a nos delimitar: o espaço, a visão, o conhecimento, os movimentos. Excluiu-se a redondeza do ninho que acolhe e optou-se por esse modo racional, tipicamente ocidental, de organizar e domar o espaço, possibilitado e representado pelas formas quadriláteras. Isso se estende para a racionalização do tempo de cada aula e conseqüente elaboração do ‘quadro de horários’; o que também influencia a rígida composição da grade curricular, permeando toda a estrutura escolar. Controle espacial, temporal, controle do conteúdo e do conhecimento acabam por gerar um intencional controle dos corpos na escola.

“A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas do poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental. As práticas escolares, segundo Rumpf, tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste na supervalorização das operações cognitivas e no progressivo distanciamento da experiência sensorial direta. Para esse autor, a escola, nos últimos 150 anos de processo civilizatório, pretende não somente disciplinar o corpo e, com ele, os sentimentos, as idéias e as lembranças a ele associadas, mas também anulá-lo.

(...)

... os regulamentos, na escola, têm como objetivo eliminar do corpo movimentos involuntários e participação espontânea permitindo somente a realização de ações voluntárias, com objetivos racionais definidos, regidas pelas normas.” (Gonçalves, 1994 : 33)

Na escola, a prática mais comum é a da aquisição do conhecimento pelo intelecto, a participação do corpo é mínima, originando uma cinética reprimida e

frustrada, quase sempre culminando em violência: ‘pichações’, depredações, atos de vandalismo em geral, somados à violência contra colegas e profissionais da escola.

O aprender ocorre sem a participação efetiva do corpo. Movimento sempre há, pois mesmo aparentemente parados os olhos, as mãos e as mentes movimentam-se, mas em vez de estarem envolvidos no processo de aprendizagem proposto pelo professor, movem-se em busca de algo que lhes pareça mais ‘interessante’ ou mais significativo. Os próprios conteúdos e métodos de ensino de caráter predominantemente tecnicista – herança dos acordos MEC-USAID desde 1964 – contribuem em larga escala para esse aprendizado sem corpo, portanto sem alma, ou melhor, sem *anima*; logo, descorporizado e desanimado.

“A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo.

(...)

(...) a aprendizagem na escola não se dá como elaboração de experiências sensoriais, mas sim, como um acumular de conhecimentos abstratos, que são aprendidos por meio de palavras, fotografias, números e fórmulas, com pouca participação do corpo, originando uma cinética reprimida e frustrada.” (Gonçalves, 1994:34-35)

Marisa Lajolo, ao escrever um texto sobre a crise da leitura na escola, diz que o bom leitor começa a nascer ou a morrer a partir dos 7 anos de idade (Lajolo, 2000: 59). Preocupada em ensinar às crianças o código alfabético desvinculado das necessidades e das realidades dessas crianças, a escola consegue praticar um ato humanizador, que deveria ser o da alfabetização, de maneira desumana e domesticadora. Restringindo a leitura em classe aos textos do livro didático, sem se questionar sobre os interesses da comunidade onde está localizada a instituição escolar, a escola desrespeita os alunos e suas culturas. Tratando a leitura como modelo de comportamento ou mera forma de aumentar o vocabulário, um vocabulário descolado da vivência dos alunos, a escola cria barreiras ao aprendizado. É como se as aulas de Língua Portuguesa versassem sobre

uma língua estrangeira, uma língua melhor e mais correta que a falada nas ruas e nas casas pelas crianças e suas famílias. Sem poder contribuir com essas aulas, o corpo fica em silêncio. Não naquele silêncio dialógico e pródigo: um momento de se escutar e se organizar que pode ser estabelecido entre um mestre verdadeiro e seu aprendiz; o corpo faz um silêncio forçado e vazio que atrofia a sensibilidade do aluno não só para a leitura, mas para o conhecer de um modo mais amplo.

A sensibilidade atrofia, o corpo endurece e cria-se a resistência. Essa é a vingança do corpo: se você não me ouve, para que vou lhe escutar? Se você não me mostra algo interessante, para que vou olhar? Se eu não sou bom o bastante para você, por que devo acreditar que você é bom para mim? Nessa briga boba, ambos saem perdendo: alunos e textos; estes por não terem quem lhes confira significados e aqueles por deixarem de vivenciar e criar novos mundos, uma experiência inerente às artes, dentre elas a literatura. Ao invés de **estesia**, temos a **anestesia** dos sentidos. Sentidos atrofiados resultam em percepção atrofiada e por consequência teremos uma imaginação atrofiada também.

“Ao mesmo tempo é verdade que o mundo é o *que vemos* e que, contudo, precisamos aprender a vê-lo. No sentido de que, em primeiro lugar, é mister nos igualarmos, pelo saber, a essa visão, tomar posse dela, dizer o que é *nós* e o que é *ver*, fazer, pois, como se nada soubéssemos, como se a esse respeito tivéssemos que aprender tudo.” (Merleau-Ponty, 1992: 16)

Se aprendemos nesse contato direto com o mundo, qual seria a função do imaginar? De evocar as coisas que não estão ao alcance de nossas vistas? Para podermos aprender pensando-as, imaginando-as.

“É porque somos do começo ao fim em relação ao mundo que a única maneira, para nós, de apercebermo-nos disso é suspender este movimento, recusar-lhe nossa cumplicidade (encará-lo *ohne mitzmachen*, diz freqüentemente Husserl) ou ainda colocá-lo fora de jogo. Não porque se renuncie às certezas do senso comum e da atitude natural – elas são, ao contrário, o tema constante da filosofia –, mas porque, justamente enquanto pressupostos de todo pensamento, elas são “evidentes”, passam despercebidas e porque, para despertá-las e fazê-las aparecer, precisamos abster-nos delas por um instante.” (Merleau-Ponty, 1992: 10)

Considerações que posso complementar com Paul Ricoeur, quando ele diz que: “o distanciamento é a condição da compreensão” (Ricoeur, 1988: 59). Explorando esse caráter estético das obras de artes de nos remeterem a outros espaços e tempos, que possibilita que nos libertemos de nosso próprio nome para embarcarmos num trem chamado ‘metáfora’, percorrendo os caminhos dos fazeres artísticos, exercitamos nosso imaginar, alimentamos nossa imaginação com imagens entreabertas, portanto vivas, capazes de vivificar possíveis imagens mortas dentro de nós, animando-as e animando-nos.

Ao abster-nos do mundo por um instante, nos educamos com os devaneios – uma necessidade apontada por Bachelard, que acredita que, se nos educarmos com devaneios antes de nos educarmos com as experiências reais, abriremos nossos olhos para novos tipos de visão. Ele é um autor que defende o nosso direito de sonhar. Ele vê na poesia e nas imagens criadas poeticamente, respectivamente, o exercício desse sonhar e o alimento inesgotável para uma imaginação que se pretenda ser criadora de vida nova.

“Para ter essa constância do sonho que dá um poema, é preciso ter algo mais que imagens reais diante dos olhos. É preciso seguir essas imagens que nascem em nós mesmos, que vivem em nossos sonhos, essas imagens carregadas de uma matéria onírica rica e densa que é um alimento inesgotável para a imaginação material.” (Bachelard, 1989a:20)

Um pensamento que encontramos também no *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa, quando nos deparamos com a seguinte frase do autor: “*Passarinho que alça vôo já está no ar há muito tempo*”... Antes de conseguir criar meios, mecanismos de voar como os pássaros, o homem já sonhava voar. O homem já habitava um céu imaginário há tempos, antes de conseguir se libertar do realismo do chão. Na constância desse sonho, cantado em poemas e canções através dos séculos, perpetuou-se uma imagem que saiu dos sonhos para a realidade, sendo aprimorada constantemente, pois o sonho de voar cada vez mais alto e para mais longe ainda não morreu. Ancora-se no corpo.

Dentro do contexto artístico literário, podemos, como professores, levar nossos alunos a se reapropriarem de sua linguagem, por meio do experimentar poético, criativo e imaginativo das palavras, abrindo-lhes os olhos para que tenham ‘visões’, alimentando neles seus sonhos libertadores. Podemos, então, adotar o lema proposto por Rodari:

*“Todos os usos da palavra para todos”
Não exatamente porque todos sejam artistas,
mas porque ninguém é escravo.
(Rodari, 1982: 13)*

3.2. Imaginação formal e Imaginação material

Como vimos no item anterior, Bachelard, pensa a imaginação não como a faculdade de formar imagens da realidade, como etimologicamente a palavra imaginação é descrita, mas, de um ponto de vista fenomenológico, ele vê a imaginação como a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade. Ele sugere ainda a deformação dessas imagens:

“Pretende-se sempre que a imaginação seja a faculdade de formar imagens. Ora, ela é antes a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens. Se não há mudança de imagens, união inesperada das imagens, não há imaginação, não há ação imaginante.” (Bachelard, 2001: 1)

Em todas suas obras em que o tema imaginação é abordado, Bachelard destaca o caráter dinâmico das imagens, do movimento e da mobilidade delas em um processo imaginativo. No entanto, ele afirma que o vocabulário fundamental da imaginação não é a imagem, mas sim o imaginário, ou seja, as imagens sozinhas pouco ou quase nada querem dizer, pois seu valor se mede pela extensão de sua auréola imaginária e, por conta disso, é que as imagens são como seres abertos ou entreabertos, próprios para que o tráfego e o tráfico de sentidos e significados possam operar continuamente. Esse químico francês e sonhador da matéria destaca ainda a existência de dois tipos de imaginação:

“Expressando-nos filosoficamente desde já, poderíamos distinguir duas imaginações: uma imaginação que dá vida à causa formal e uma imaginação que dá vida à causa material; ou, mais brevemente, a imaginação formal e a imaginação material.” (Bachelard, 1989a: 1)

Para que possamos entender melhor as diferenças entre esses dois imaginaires, recorro ao Professor Marcos Ferreira Santos:

“A imaginação formal é aquela que se distrai com a geometria fácil das superfícies. Literalmente, aquela imaginação que brinca com as formas e as fórmulas na abstração lúdica de um devaneio matemático-racionalista ou na beleza das formas de uma simetria, de uma perspectiva ou das harmonias das linhas de uma obra para o deleite visual ou academicismo musical. Facilmente nomeável, as formas se bastam a uma epistemologia conceitual que se desengaja do mundo e não suja suas mãos na matéria mundana.

No entanto, ainda que seja fácil separá-las de maneira tão explícita, a imaginação material é aquela que necessita das profundezas para além das superfícies lisas e tranqüilas de um olho preguiçoso. É a relação da nossa corporeidade com os elementos líquidos, com os elementos aéreos, com elementos ctônicos e com os elementos ígneos que se encontram na raiz da força imaginante. De maneira ambivalente, esta materialidade suscita *aprofundamento* e um *impulso* (Bachelard, 1989a: 3), um *casamento* e um *combate* suscita o equilíbrio entre a *experiência* e o *espetáculo* (p.16), pois em relação às matérias primordiais, ‘a vista lhes dá nome, mas a mão as conhece’.” (Ferreira Santos, 2004b: 80)

O contato de nosso corpo com essa matéria é o que nos torna íntimos dela e nos faz conhecê-la. Quando por exemplo pedi para que as pessoas em minha oficina pronunciassem a palavra *flor* pausadamente, saboreando-a. Eu poderia ter-lhes dito logo a princípio sobre minhas intenções com esse exercício e, assim, ‘poupar’ tempo – parece que esta é uma exigência que estamos sempre nos fazendo, sem nem ao menos sabermos ao certo o que faremos com o tempo poupado. Eu poderia falar-lhes sobre a explosão labial, do som produzido no encontro dos fonemas ‘f’ e ‘l’, mas o mais importante era sentir essa explosão, esse desabrochar, na superfície de seus próprios lábios, para sentirem o som da palavra vibrar em seus próprios corpos. Para quê? Para

despertarem seus sentidos para essa possibilidade da palavra *flor*, para sentirem a palavra como matéria moldável em suas próprias bocas e se reapropriarem dela de uma forma diferente da que estão acostumados.

A idéia de uma imaginação material de Bachelard, que obviamente não aparece completamente descolada da imaginação formal, muito se assemelha à imaginação criativa sobre a qual nos fala Fayga Ostrower, uma gravurista polaco-brasileira, em seu livro *Criatividade e Processos de Criação*. Ostrower define a imaginação criativa como “*um pensar específico sobre um fazer concreto*” (Ostrower, 2002: 32).

“Mas, por ser o imaginar um pensar específico sobre um fazer concreto, isto é, voltado para a materialidade de um fazer, não há de se ver o ‘concreto’ como limitado, menos imaginativo ou talvez não-criativo. Pelo contrário, o pensar só poderá tornar-se imaginativo através da concretização de uma matéria, sem o que não passaria de um divagar descompromissado, sem rumo e sem finalidade. Nunca chegaria a ser um imaginar criativo. Desvinculado de alguma matéria a ser transformada, a única referência do imaginar se centraria no próprio indivíduo, ou seja, em certos estados subjetivos desse indivíduo cujos conteúdos pessoais não são suscetíveis de participação por outras pessoas. Seria um pensar voltado unicamente para si, suposições alienadas da realidade externa, não contendo propostas de transformação interior, da experiência, nem mesmo para o indivíduo em questão.” (Ostrower, 2002: 32-33)

A autora reforça a idéia da palavra como matéria moldável ao afirmar que a palavra é forma e que como tal abrange níveis de significação (Ostrower, 2002: 34); logo, se a palavra é forma – e não apenas tem uma forma –, ela passa a ser vista como um elemento passível de transformação, tanto quanto um pedaço de argila ou outra matéria visualmente mais ‘concreta’. Assim, como um pedaço de argila, que sobre a pressão de nossas mãos e dedos, ganha formas utilitárias e artísticas, sendo transformada, as palavras podem ser também trabalhadas dessa maneira para resultarem em formas, não só utilitárias, como freqüentemente fazemos em nosso dia-a-dia, mas também artísticas.

Fazer e imaginar criativos: dialogando com a matéria

Dentro de um fazer criativo, o imaginar sempre se dará vinculado a uma matéria e sua concretização dependerá de um diálogo entre essa matéria e o ser imaginante que

está a lhe conferir uma forma. O diálogo ocorre levando-se em conta as estruturas internas e externas de ambos, que possuem suas próprias potencialidades e limitações. Não se pode pegar um pedaço de argila ou um punhado de palavras e, sem que tenhamos nenhuma experiência com esses materiais, imprimir-lhes a nossa vontade, dando-lhes a forma ‘exata’ que desejamos. Ainda que sejam matérias ‘impressionáveis’, tanto as palavras como a argila oferecerão resistências à nossa vontade, demonstrando-nos que elas também têm suas próprias vontades, seus próprios desejos de ser e não-ser.

Gosto da analogia com a argila, porque sentimos muito nitidamente a resistência desse material em nossas mãos a nos desafiar quando trabalhamos com ele. Começamos com uma certa idéia na cabeça e um tanto de barro nas mãos, mas, nem sempre, ou quase nunca, o resultado que obtemos é exatamente aquele que pensávamos no princípio. É um trabalho de parceria e se você não aceita isso, ficará frustrado, pois perceberá que sua vontade não prevalece totalmente, ela apenas prevalecerá parcialmente, caso você tenha intimidade com aquele material, que conheça as técnicas de trabalho com aquela matéria específica. No entanto, se você aceita a parceria com o material e dialoga com ele, ele cede um pouco, você cede um pouco, ele resiste um pouco, você resiste um pouco. Você o molda na mesma proporção que ele molda você e então não há porque se frustrar com o resultado desse trabalho criativo, há apenas por que se admirar.

No livro *Acordais* de Regina Machado, ela nos apresenta uma estória que mostra perfeitamente esse processo dialógico que deve se dar entre matéria e o artífice da matéria (Machado, 2004b: 42-43).

Era uma vez um mestre carpinteiro que fazia objetos de madeira tão belos a ponto de o imperador lhe perguntar qual era o segredo de sua arte.

- Alteza – disse o carpinteiro –, não existe nenhum segredo. Mas eu posso lhe relatar como trabalho. É assim que eu começo: quando vou fazer uma mesa, primeiro reúno as energias e trago a mente para quietude absoluta. Desconsidero qualquer recompensa a ser ganha ou fama a ser adquirida. Quando estou livre das influências de todas as considerações exteriores posso escutar a voz interna que me diz claramente o que devo fazer.

Quando minhas habilidades estão assim concentradas, pego meu machado. Asseguro-me de que ele esteja bem afiado, que se adapte à minha mão e balance com o meu braço. Então eu entro na floresta.

Procuro a árvore certa: aquela que está esperando para se tornar a minha mesa. E quando a encontro, pergunto:

- O que eu tenho para você e o que você tem para mim?

Então corto a árvore e começo a trabalhar. Eu me lembro de como meus mestres me ensinaram a coordenar minha habilidade e meu pensamento com as qualidades naturais da madeira.

O imperador disse:

- Quando a mesa está pronta, tem um efeito mágico sobre mim. Não posso olhar para ela como olharia para qualquer outra mesa. Qual é a natureza dessa mágica?

- Majestade – disse o carpinteiro –, o que o senhor chama de mágica vem apenas disso que acabo de lhe contar.

Imaginação é um exercício não só de liberdade, como já salientamos algumas vezes ao longo desse trabalho, mas é também um exercício de flexibilidade. Para imaginar, precisamos olhar as coisas com um olhar questionador, digo mais, com um olhar perscrutador. Um olhar que, se num primeiro momento é capaz de ver e identificar as qualidades externas e visíveis do objeto observado, num segundo momento irá atentar para certos detalhes e questionar aquilo que vê para poder ver além do que as aparências podem nos revelar. Esse não é um olhar que se distrai enquanto olha o mundo, falo de um olhar que, mais que prestar atenção, empresta toda sua atenção para o mundo, para poder perceber bem as qualidades daquilo que se contempla. No entanto, não se trata de um olhar que analisa as coisas destruindo-as, é um olhar de religação:

“O milagre da consciência é fazer aparecer pela atenção fenômenos que restabelecem a unidade do objeto em uma dimensão nova, no momento em que eles a destroem. Assim, a atenção não é uma associação de imagens, nem o retorno a si de um pensamento já senhor de seus objetos, mas a constituição ativa de um objetivo novo que explicita e tematiza aquilo que até então só se oferecera como horizonte indeterminado. (...)”

Esta passagem do indeterminado ao determinado, essa retomada, a cada instante, de sua própria história na unidade de um novo sentido, é o próprio pensamento.” (Merleau-Ponty, 1999: 59)

O diálogo interior travado a partir do se estabelecer um primeiro contato com a matéria não é suficiente. Uma vez conscientes das potencialidades internas e externas nossas e as da matéria, precisamos trabalhá-la, interagir com ela de maneira direta. Certificamo-nos de que dispomos dos instrumentos necessários para realização do trabalho ao qual nos dispomos, se eles estão em ordem e funcionando como devem, recorremos às nossas experiências anteriores e ao que nos foi ensinado pelos nossos mestres, só então partimos para um outro diálogo que visa coordenar nosso pensamento com as qualidades naturais da matéria. Quanto melhor conseguirmos coordenar esses dois elementos melhor será o resultado desse trabalho criativo.

Memória e imaginação

Bachelard nos aponta a memória como pertencente ao âmbito da imaginação formal, a qual podemos também denominar de imaginação reprodutora, por sua capacidade de reproduzir estados de alma e imagens pertencentes à realidade, diferente da imaginação material ou imaginação criadora, pois esta visa a nos libertar das imagens parasitárias, aquelas que fazem parte do nosso repertório de imagens do real (Japiassú, 1976: 90).

“A imaginação matiza desde a origem os quadros que gostará de rever. Para ir aos arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos, valores. Não se analisa a familiaridade contando repetições. (...) Para reviver os valores do passado, é preciso sonhar, aceitar essa grande dilatação psíquica que é o devaneio, na paz de um grande repouso.” (Bachelard, 1996: 99)

Nesse sentido, imaginar não é um simples rever aquilo que já se havia visto antes, uma ação própria da memória. Não se trata de observar o passado como se esse fosse uma fotografia antiga. As imagens revisitadas pelo imaginar são imagens em eterno movimento, pois “*ininterruptamente a imaginação reanima a memória, ilustra a memória*” (Bachelard, 1996: 20). A imaginação não se contenta com o que foi, com os fatos tal qual aconteceram, ela seleciona dentre tudo o que vimos e não vimos, tudo o que percebemos e não percebemos, os valores, escolhendo, dentre eles, as formas e as cores que usará para compor seus quadros, suas lembranças.

“Mas o que é um valor? Não é só o que é procurado, é aquilo que é encontrado: é o próprio de um bem, é um objeto que responde a algumas de nossas tendências e satisfaz algumas de nossas necessidades. A exigência de um valor está enraizada na vida e o valor está enraizado em certos objetos. Aquilo que vale absolutamente não vale no absoluto, mas em relação a esse absoluto que é um sujeito, quando ele se sente ou se quer satisfeito por um objeto, real ou imaginário, que aplaca sua sede de bebida, de justiça ou de amor.” (Dufrenne, 2002: 24)

Nesse sentido, encontrar valores naquilo que contemplamos equivale a encontrar o ser do objeto contemplado, é penetrar na intimidade desse objeto, na sua essência.

“Ora, se o valor se nos manifesta como exigência – fazer ser ou deixar ser – é porque o valor reside no ser do objeto e, singularmente, naquilo que o informa e lhe dá um estilo: no sentido que o anima, pelo qual ele é o que é e dá provas de seu acabamento. O valor é o objeto porque está no coração do objeto como seu princípio e seu fim. Criar valores estéticos será criar objetos. Criar valores estéticos será produzir obras novas carregadas de um novo sentido, iniciadoras de um novo estilo, mensageiras de um novo mundo.” (Dufrenne, 2002: 54)

Bachelard compara a nossa memória a um campo de ruínas psicológicas, um amontoado de recordações (Bachelard, 1996: 94), que, uma vez revisitadas por uma imaginação criadora, ou seja, quando reimaginadas, essas recordações são reanimadas e possibilitam um encontro entre o velho e o novo, proporcionando-nos novas experiências. E, quando reencontramos uma nossa recordação, em meio aos nossos devaneios, nós as revivemos “*em suas potencialidades. Sonhamos tudo o que ela poderia ter sido, sonhamos tudo no limite da história e da lenda*” (Bachelard, 1996: 95). Um sonhar com todos os nossos sentidos bem despertados, uma espécie de vigília noturna, num devaneio que imagina lembrando-se:

“No devaneio que imagina lembrando-se, nosso passado redescobre a substância. Para lá do pitoresco, os vínculos da alma e do mundo são fortes.

Vive então em nós não uma memória de história, mas uma memória de cosmos.” (Bachelard, 1996:114)

O próprio valor, descrito por Dufrenne, é tido por ele como o liame irrompível do homem e do mundo, não sendo um valor nem o ser do homem nem o ser do mundo (Dufrenne, 2002: 59), mas esse ‘entre’ que os separa e que os une, deixando-os a uma distância que permite estarem longe o suficiente para que haja ressonâncias entre o ser e o mundo e para que se possa distinguir o ser do não-ser por meio de nossa percepção.

“A percepção delimita o que somos capazes de sentir compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não ser.” (Ostrower, 2002: 13)

Apesar de estarem diretamente vinculadas ao sentir e ao perceber, nem a memória nem a imaginação são a percepção em si. Pois, a percepção é a elaboração mental das sensações, que por sua vez são captadas por nossa sensibilidade (Ostrower, 2002: 12). Quanto à memória – ou ao recorda-se – e sua diferença em relação ao perceber, Merleau-Ponty nos coloca que:

“Perceber não é experimentar um sem-número de impressões que trariam consigo recordações capazes de completá-las, é ver jorrar de uma constelação de dados um sentido imanente sem o qual nenhum apelo a recordações seria possível. Recordar-se não é trazer ao olhar da consciência um quadro do passado subsistente em si, é enveredar no horizonte do passado e pouco a pouco desenvolver suas perspectivas encaixadas, até que as experiências que ele resume sejam como que vividas novamente em seu lugar temporal. Perceber não é recordar-se.” (Merleau-Ponty, 1999: 47-48)

Para Merleau-Ponty o perceber e o sentir são um obter qualidades (Merleau-Ponty, 1999: 25), ou, se preferirmos, valores, mas a imaginação criadora vai além desse obter qualidades, pois faz um reconhecimento mais profundo daquilo que vemos ou recordamos. O olhar perscrutador da imaginação busca, nos arquivos da memória, os valores das coisas; para tanto, mais que percebê-los, ela os sonha, despregando-se “do

certo e do errado, do conveniente, do previsível, das regras estabelecidas, do medo, de tudo o que é aprisionador da condição humana” (Machado, 2004a: 44). Ao procurarmos perceber as coisas a partir de suas qualidades, realizamos um exercício de flexibilidade, que está associado à imaginação, o que conferirá eficiência poética ao ato de imaginar.

“A eficiência poética depende de um exercício da percepção voltada para as qualidades das formas. Qualidades que todas as formas que existem manifestam, tanto as vivas como as inanimadas. Gente, bicho, árvore, bule, pano, trovoadas, tudo isso pode manifestar qualidades de vários tipos. Cheiro, movimento, densidade, cor, tamanho, são, por exemplo, qualidades das formas. Mas também quando achamos que um espanador é divertido, uma bolsa é misteriosa, uma cadeira é desengonçada ou um copo de cristal é ativo, é porque atribuímos a estas formas certas qualidades que são resultado de uma conversa imaginativa entre o que vemos nas formas e nossas imagens internas.

A partir das características estruturais das formas, nós as revestimos com nossas ressonâncias pessoais. E assim lhes conferimos sentido, e elas passam a ter eficiência poética, justamente porque significam algo para nós.” (Machado, 2004a: 45)

Esse é um exercício de ver que exige flexibilidade, capacidade de brincar, de desprezar as coisas de seus significados usuais e funcionais, ou como disse a velhinha de chapéu florido e vestido de bolinhas, que a jovem, que queria ser contadora de histórias de Regina Machado, encontrou sentada num banco de praça: é uma capacidade de ‘virar o olho’ (Machado, 2004a: 47). Reconhecer nas coisas não o que elas são, mas suas potencialidades de ser.

Quando contei a história “O Pote Vazio” (Demi, 2002) para aquele grupo de crianças do projeto Carapuruhy, em Carapucuíba, levei, para brincar e provocar a imaginação dos ouvintes, dois potes, um pequeno e o outro um pouco maior, dois lenços de seda e uma semente. No momento em que Ping, o herói de nossa história, recebe a semente do imperador e vai para casa para plantá-la, perguntei às crianças se eles sabiam me dizer o que era necessário para se plantar uma semente. Eles imediatamente começaram a falar todos ao mesmo tempo e desordenadamente, nomeando as ações e os objetos necessários para o plantio. Detalhe: eles já estavam trabalhando a algum tempo em um projeto de criação de um jardim próximo ao centro

comunitário, onde ocorriam as reuniões de domingo à tarde com o pessoal da USP que coordenava o grupo. Eles também haviam experimentado, na semana anterior a que fui contar-lhes estórias, o plantar e o cuidar de *bonsais* com o Professor Marcos Ferreira Santos. Por isso, ficaram muito empolgados em me revelar suas habilidades recém adquiridas. Após deixar o caos reinar um pouco, disse-lhes que iríamos por partes. Peguei o pote menor, mostrei-lhes e disse: “*Primeiro, a gente pega...*” E eles completaram: “Um pote”. Peguei o lenço de seda marrom, mostrei-lhes e disse: “*Depois, dentro do pote a gente coloca...*” Um menininho de uns cinco anos se adiantou aos demais e disse rápido: “*Um pano*”. Então, um menino mais velho, de aproximadamente uns sete anos de idade, cutucou o pequeno com o cotovelo e disse: “*Não seu tonto, não tá vendo que é terra. Não sabe usar a imaginação não, é!?*” O pequeno olhou para mim novamente e disse com os olhos arregalados: “*É mesmo, é terra! É molinho e é marrom.*” Prossegui a estória, mas aquele momento de admiração daquele menino, aqueles olhos arregalados nos quais, de repente, passou a brilhar uma luz que me iluminou toda, pois ele, o próprio menino, estava todo iluminado pela luz de um súbito entendimento profundo. Ele parecia ter se lembrado de algo importante, mas um lembrar que era mais como um alumbramento. Um deslumbrar-se diante da revelação de uma nova existência.

Naquele momento, o menino pequeno ‘virou o olho’, ele pôde perceber as qualidades do objeto, claro que dentro de um contexto proposto, mas, como já foi dito, o imaginar é um pensar específico sobre um fazer concreto, ao que Fayga Ostrower complementa dizendo que: “*As formas não ocorrem independentes ou desvinculadas de colocações culturais*” (Ostrower, 2002: 17).

Cheguei a me questionar, sobre o fato de eu os estar **induzindo** ao usar objetos como o lenço para ilustrar a estória. Mas penso que não, induzir-lhes, seria dar-lhes a imagem pronta e esperada, por exemplo, usar o óbvio: um tanto de terra. Ao optar pelo lenço, uma imagem que não se revela de imediato dentro do contexto proposto, que apenas sugere possibilidades de existências por suas qualidades, eu os estava **conduzindo e não induzindo**. Buscava e busco, com os objetos que levo comigo para contar estórias, provocar a imaginação criadora dos ouvintes, exercitar-lhes a flexibilidade de ver. Não visio o mero reconhecimento do objeto, pois reconhecer que um lenço de seda é um pedaço de pano, isso é óbvio; visio levá-los para além dessa obviedade. Exercito-os a desconstruir o objeto, proporcionando-lhes uma experiência estética, para que, em seguida, eles restitua a unicidade desse mesmo objeto,

religando seus destroços, após este ter sido libertado de sua casca significativa. Destroços que serão colados com a cola da imaginação, um ato (re)criador, que percebe, com seu olhar perscrutador, as qualidades que são a essência de cada coisa que se vê. Não é se recordar daquilo que já se viu antes e, assim, poder conferir-lhe seu nome habitual; é ver de novo com olhos de quem vê algo pela primeira vez e se admira da novidade, para, então, renomeá-lo, dando-lhe novos destinos.

*Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao
Pente funções de não pentear. Até que ele fique à
disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha.*

Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.
(Manoel de Barros, 1997: 11)

3.3. A imagem literária: estórias e ação imaginante

“As palavras,
as palavras são conchas de clamores.
Na miniatura de uma única palavra como há histórias.”
(Bachelard, 2000: 171)

“A poesia é um dos destinos da palavra.”
(Bachelard, 1996: 3)

Como nós, os seres humanos, as palavras são feitas de histórias e estórias, são elas e as imagens que podemos criar com elas que nos possibilitam comunicar com o mundo e criar mundos.

A imagem literária é, geralmente, resultado de um ato da imaginação criadora. Digo geralmente, porque, por vezes, tendemos a classificar como literatura tudo aquilo que se escreve e se coloca nos livros, excluindo-se o material produzido oralmente pelo povo que não estiver registrado em papel, mas não basta juntarmos palavras para que se esteja fazendo literatura, é preciso arte e boa parte do material que encontramos no mercado é muito mais fruto de uma imaginação reprodutora do que inventiva. Não raro, nos deparamos com os *best-sellers*, que, em sua grande maioria, não trazem nenhuma imagem ‘nova’, são apenas uma reiteração do mundo tal qual o conhecemos e de tudo

aquilo que já foi produzido literariamente até o momento atual, além de não possuírem nenhum outro atributo literário a não ser o de estarem escritos.

“Mas qual é a palavra que nunca foi dita?”, diz Renato Russo; no entanto, não se trata de **o que** se diz, mas sim **como** se diz. Para ser arte e fruto de uma imaginação criadora, combinar as palavras, combinar imagens, não é o suficiente. A arte reside no modo como tudo isso está articulado na narrativa em que tais imagens e símbolos foram inseridos.

O bom texto literário, seja ele de natureza oral ou escrita, tem sempre muito mais a oferecer a quem o ouve ou para quem o lê do que ele aparentemente nos comunica. É um texto que cala muito mais do que fala, pois nele as palavras foram cuidadosamente escolhidas e arranjadas. Palavras que são conchas de clamores, como nos diz Bachelard. As imagens desse texto estão muito bem interligadas entre si e são como seres entreabertos, sempre prontos para trocarem energia com o meio, estando à disposição de serem apropriados por seus ouvintes ou leitores, na mesma medida em que estes se dispuserem a ser apropriados pelo texto. São imagens para serem reimaginadas e não simplesmente consumidas como produtos acabados.

Na maioria dos *best-sellers* com suas repetições imagéticas, metáforas batidas e suas constantes reproduções de estados de alma e de imagens do real e do irreal, o que se pode observar é que há um cultivo errado do que Bachelard nomeia de *complexo de cultura*. As pessoas, que compram esses livros e os lêem, pensam estar se alimentando culturalmente com um produto de boa qualidade, por fazerem uso de elementos associados a uma tradição cultural, mas nem sempre é assim. Então, Bachelard nos explica melhor isso que ele chama de ‘complexo de cultura’ e como podemos nos valer dele de uma forma correta ou não:

“Chamamos assim às *atitudes irrefletidas* que comandam o próprio trabalho de reflexão. Há, por exemplo, no âmbito da imaginação, imagens favoritas que acreditamos hauridas nos espetáculos do mundo e que não passam de *projeções* de uma alma obscura. Cultivamos os complexos de cultura acreditando cultivar-nos objetivamente. O realista escolhe então *sua* realidade na realidade. O historiador escolhe *sua* história na história. O poeta ordena suas impressões associando-as a uma tradição. Em sua forma correta, o complexo de cultura revive e rejuvenesce uma tradição. Em sua forma errada, o complexo de

cultura é um hábito escolar de um escritor sem imaginação.” (Bachelard, 1989a: 19)

Esses textos, dificilmente, poderão nos proporcionar uma experiência estética de qualidade ou profunda nem, de fato, transformadora; pois são, antes de mais nada, textos formadores da cultura e do ser cultural. Textos que reiteram valores sociais e culturais. Feitos para consumidores de cultura, que estão inseridos em uma sociedade de consumo. São feitos para vender e vendem.

O texto literário, resultante de uma ação imaginante criadora, que pede um envolvimento imaginativo material de quem o lê ou ouve, não precisa ser necessariamente um texto difícil de se compreender, mas, em geral é complexo. Uma complexidade que não está no uso de palavras que precisam de dicionários nem na opção por uma sintaxe rebuscada, muito pelo contrário, quanto mais simples na forma, mais trabalho imaginativo esse texto nos pedirá. Quanto menor, maior sua imensidão íntima, como no caso de uma poesia, exercício máximo de uma imaginação criadora no âmbito literário.

Poesia é voar fora da asa.
(Manoel de Barros, 1997: 21)

Para ser uma função de despertar, a poesia precisa nos dar um susto. Precisa nos fazer arregalar os olhos para vê-la melhor. Precisa nos fazer ter vontade de dizê-la em voz alta, uma, duas, três, muitas vezes, até que possamos lhe atribuir algum sentido. As imagens construídas poeticamente, estejam elas nas poesias ou nas prosas, nos fazem acionar a nossa imaginação de alçar vôo, pois se não voamos para outras paisagens, buscando novas formas de ver, não alcançamos seus sentidos mais profundos. Voamos por entre as formas, nesse caso por entre as palavras, que são a matéria de que se vale a literatura.

“Assim, através das formas próprias de uma matéria, de ordenações específicas a ela, estamos nos movendo no contexto de uma linguagem. Nessas ordenações a existência da matéria é percebida num sentido novo, como realização de potencialidades latentes. Trata-se de potencialidades da matéria bem como de potencialidades nossas, pois na forma a ser dada configura-se

todo um relacionamento nosso com os meios e conosco mesmo. Por tudo isso, o imaginar – esse experimentar imaginativamente com formas e meios – corresponde a um traduzir na mente certas disposições que estabeleçam uma *ordem maior*, da matéria, e ordem interior nossa. Indagar-se, através das formas entrevistas, sobre aspectos novos nos fenômenos, ao mesmo tempo que se procura avaliar o sentido que esse fenômenos novos têm para nós.” (Ostrower, 2002: 33-34)

A imagem nascida de uma imaginação criadora traz, na sua poeticidade, uma essência variacional e não constitutiva. É uma imagem revestida de múltiplas cores, sons, texturas, formas e sentidos, que provoca quem a observa, convocando-o a recriá-la. Pede participação ativa de seu espectador, pede uma imaginação que seja um ato e não uma coisa, pois ela mesma, a imagem, é ação.

“Picasso, numa série de estudos que fez sobre o touro, começava a desenhá-lo da maneira mais realista e completa possível, para nos brindar finalmente com alguns poucos traços, que reconhecemos como sendo a imagem de um todo. E ele permite, deste modo, que nós mesmos possamos preencher com nossa fantasia esta imagem, com o peso, a força, a dinâmica, o pêlo, a cor até, conforme nosso desejo. A genialidade dele era poder rodar em volta do animal, desenhando-o sob todos os ângulos, para chegar finalmente à sua essência: poucos traços muito simples. E assim ele permitiu a cada um de seus espectadores participar, com sua fantasia, sua emoção e sua vivência, da criação dele. Parece-me que os contos de fada têm algo semelhante.” (Bonaventure, 1992: 202)

Os contos de tradição oral têm essa simplicidade de forma que permite que os espectadores participem, com sua fantasia ou imaginação criadora, com sua emoção e com sua vivência, da recriação do objeto de arte no momento em que este é admirado. No caso dos contos, no momento em que eles são contados. As imagens que estão articuladas na narrativa existem em função da estória, de um todo que as motivam, e que, por meio das palavras, ganham materialidade, transformam-se em matéria moldável para uma imaginação material que irá experimentá-las de perto. Tanto a própria estória, como seus personagens, lugares e demais imagens que a compõem são como o touro de Picasso, permitem, pela simplicidade de suas formas, que o ouvinte

lhes confirmam peso, força, dinâmica e cor conforme nosso desejo imaginativo. Não são imagens completamente preenchidas, são imagens feitas de traços cheios e espaços vazios entre esses traços, feitas de sons e de silêncios, imagens que têm seus coloridos, mas que também têm seus espaços em branco, enfim, uma imagem feita de presenças e ausências, como se em sua própria construção já estivesse prevista e incluída a presença de um elemento a mais, um convidado de honra. Um convidado que terá, graças aos espaços vazios, a oportunidade de se mover por entre as imagens da estória e de preenchê-los, que graças aos silêncios que lá habitam encontrará lugar para sua própria voz. No entanto, pressupomos que para usufruir dessa tal liberdade dentro da estória, esse convidado se dê ao menos ao trabalho de imaginá-la criativamente, materialmente, pois como vimos com Bosi, *arte é produção e pressupõe trabalho*, logo, pede ação seja do artista que a cria ou de quem a aprecia. Esse convidado seria, então, o intérprete da estória, fazendo uma interpretação que explicita o tipo de ser-no-mundo manifestado diante do texto (Ricoeur, 1988: 57), sem dúvida, vinculada ao seu referencial vivido, mas também motivada pelo que se poderia ter vivido.

“Como vimos, um relato, um conto ou um poema não existem sem referente. Mas esse referente estabelece uma ruptura com o da linguagem cotidiana. Pela ficção, pela poesia, abrem-se novas possibilidades de ser-no-mundo na realidade cotidiana. Ficção e poesia visam ao ser, mas não mais sob o modo do ser-dado, mas sob a maneira do poder-ser. Sendo assim, a realidade cotidiana se metamorfoseia em favor daquilo que poderíamos chamar de variações imaginativas que a literatura opera sobre o real.” (Ricoeur, 1988: 57)”

Ainda, segundo Ricoeur, o texto literário é uma mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos, uma compreensão mediada que se dá à distância.

“Contrariamente à tradição do *cogito* e à pretensão do sujeito de conhecer-se a si mesmo por intuição imediata, devemos dizer que só nos compreendemos pelo grande atalho dos sinais de humanidade depositados nas obras de cultura. O que saberíamos do amor e do ódio, dos sentimentos éticos e, em geral, de tudo o que chamamos de o *si*, caso isso não fosse referido à linguagem e articulado pela literatura.” (Ricoeur, 1988: 58)

Nesse contexto, o que o texto literário nos proporciona e aquilo do qual me apropriar a partir dele não é o que está escrito em suas linhas nem mesmo nas entrelinhas, não está no que é dito nem no que está oculto por detrás das palavras do texto, mas sim é o que está **diante** do texto: eu mesmo como leitor ou ouvinte daquele texto. A obra literária me desvenda, me descobre e me revela. Portanto, compreender o texto literário é compreender-se **diante** dele. (Ricoeur, 1988: 58)

“Não se trata de impor ao texto sua própria capacidade finita de compreender, mas de expor-se ao texto e receber dele um *si* mais amplo, que seria a proposição de existência respondendo, da maneira mais apropriada possível, à proposição de mundo.” (Ricoeur, 1988: 58)

Recupero então a idéia de que o texto literário, com suas imagens poeticamente criadas, não reitera nem o mundo nem o ser-no-mundo, mas sim ele amplia a percepção desse ser, tanto a percepção que ele tem de si mesmo como a percepção que ele tem do mundo. As imagens nele contidas não nos dão uma *única resposta* para o que quer que o leitor ou ouvinte esteja procurando nelas, elas nos abrem pistas sobre quais caminhos podemos seguir, elas nos levam a questionar, a repensar as certezas que nos paralisam diante do infinito que nos envolve, contudo, por mais estranho que isso possa parecer, quando mergulhamos nessas imagens não experimentamos nem a insegurança nem a incerteza, que essa sensação de infinito pode nos causar quando analisada do ponto de vista do mundo real, ao contrário, recuperamos a confiança no mundo e em nós mesmos por meio dessa imaginação que nos liberta das pesadas estabilidades do nosso cotidiano, ainda que, em princípio, esta pareça ser um ato de imprudência (Bachelard, 1996: 8-14). Nesses termos, o texto literário, seja oral ou escrito, nos leva a experimentar a sensação de estarmos vivos e vale lembrar que como diz Rosa: “viver é sempre um risco”.

Voltando aos contos de tradição oral, como obras de arte conscientes, suas imagens são dessa natureza literária acima descrita e pedem a ação de ouvidos imaginantes para que o texto se revele, ou melhor, que o ouvinte se revele diante do texto apresentado. No capítulo dedicado às miniaturas e suas imensidões, em sua *Poética do Espaço*, Bachelard diz:

“O conto é uma imagem que raciocina. Tende a associar imagens extraordinárias como se pudessem ser imagens coerentes. O conto traz assim todo o conjunto de imagens derivadas a convicção de uma imagem primordial. Mas o vínculo é tão fácil, o raciocínio é tão fluido que em pouco tempo já não sabemos onde está o germe do conto.” (Bachelard, 2000: 171)

E, exatamente, por ser uma forma simples, fluida e de fácil compreensão, muitas vezes não nos damos conta de sua real profundidade. Numa ‘olhada de relance’ parece que encontramos, sem maiores dificuldades, a tal imagem primordial do conto, que é rapidamente transformada em uma moral da estória. Mas se examinamos mais de perto essa imagem que raciocina, então, percebemos que aquilo que está aparente é apenas a casca do conto, que possui ainda uma succulenta carne sob essa casca e em seu centro, no coração da fruta, bem protegida, está a sua semente doadora de vida. No entanto, para descobrirmos isso precisamos estar dispostos a saborear o conto, não apenas observá-lo de longe.

A audição de uma estória pode ficar apenas no plano reprodutor da imaginação. Nesse plano, revisitamos nossas experiências anteriores e a partir de nosso conhecimento do mundo reconhecemos as coisas e os fatos que estão sendo narrados. Dessa forma, encaramos a estória como reprodutora de estados de almas e de uma realidade que existiu ou pode existir no *Mundo da Fantasia*, mas, sob a ótica de quem observa tudo isso de fora, sob a ótica de um mero espectador do espetáculo da vida, que pouco ou nada interfere na paisagem que é construída diante de seus olhos. É um olhar que revê, mas não pensa, não interroga nem discute o que viu, simplesmente o aceita e o reproduz no presente.

No plano da imaginação criadora, o olhar pensante do ouvinte vasculha o passado, mas não se contenta com o simples reconhecer, pois ele revitaliza as imagens desse passado, vivendo-as no momento presente. Nesse momento da narração em ato, a estória está acontecendo no ouvinte, logo, ela não reproduz estados de alma, ela os provoca, os cria, os recria, os atualiza. Nesse processo imaginativo, o que é memória passa a ser uma experiência nova que nos lança em direção a um futuro. Refiro-me aqui a uma memória viva, não estática como um instantâneo de um tempo que não volta mais, mas dinâmica e atemporal, pois nela passado e presente encontram-se unidos. “*As idades poéticas unem-se numa memória viva. A nova idade desperta a antiga. A antiga vem reviver na nova*” (Bachelard, 1996: 26). Uma união consciente feita a partir da

ação de dois seres que raciocinam, conto e ouvinte, envolvidos num processo de transformação mútua, como no conto “A Aventura de Chu”.

“Como disse Dewey, uma experiência se torna consciente por meio da fusão entre antigos significados e novas situações, que transfigura a ambos e tal transformação é o que define imaginação.” (Machado, 1989: 314)

Portanto, a ação imaginante propiciada pela imagem literária, que sempre aspira a novas imagens, pede olhos e ouvidos imaginativos. Pede que usemos esses nossos órgãos de sonhar, pois como diz Bachelard, ver e ouvir são aparelhos de sonhar, na combinação desses aparelhos podemos ter: *ver e ouvir, ultraver e ultra-ouvir, ouvir-se ver!* (Bachelard, 2000: 186) Ouvir-se ao ver essas imagens. Ouvir para além do que costumeiramente nos dizem as palavras. Ouvir as ressonâncias dessas palavras em nós. Ouvir seus ecos, seus clamores. Encostar nosso ouvido junto às palavras de um conto ou de uma poesia, como uma criança que encosta seu ouvido a uma concha e ouve-se ver o mar.

3.4. Imagens internas

O que é o imaginário e o que são imagens internas? Talvez quando falamos das imagens internas de um texto, podemos entender mais claramente do que isso se trata; pois, como já foi mencionado nesse estudo, anteriormente, um texto é composto de imagens articuladas entre si. O artista as colhe, as escolhe, as acolhe e as arranja numa narrativa, num poema. Mas, ainda assim, nos perguntamos de onde vêm essas imagens que povoam nossos sonhos e nossas realidades? Sou eu que as construo ou elas que me constroem? São construídas ou são herdadas?

Imaginário

Começemos, então, pelo imaginário, que, ao contrário do que se pode pensar, não se trata de “*uma simples coleção de imagens, e sim uma rede na qual o sentido é dado pela relação: é, pois, um dinamismo organizador das imagens que têm um poder fundador, pois toda relação do homem com o mundo passa por elas*” (Sanches Teixeira, 2000: 28). O imaginário é, então, a própria experiência de vida, é como um tecido conjuntivo que nos mantém ligados ao mundo, é um lugar de entre saberes, no

qual as relações humanas são mediadas. Citando Wunenburger, Sanches Teixeira nos coloca que:

“O imaginário individual se inscreve e se apóia num imaginário coletivo que o nutre e que, por sua vez, é renovado pelas obras individuais. A dimensão da socialização do imaginário repousa sobre um patrimônio de imagens e de processos de simbolização comuns à espécie.” (Sanches Teixeira, 2000: 19)

A autora segue nos esclarecendo que:

“O imaginário de cada indivíduo está enraizado, ao mesmo tempo, em sua biohistória (temperamento, caráter, estrutura pulsional, fantasmas arcaicos) que lhe dá sua marca pessoal e no contexto sociocultural. Esta relação dialógica pode ser melhor compreendida se recorremos à noção de “trajeto antropológico” de G. Durand (1997, p: 41) Se o trajeto é a “... *incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladas do sujeito e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social*”, então, os indivíduos organizam seus fantasmas, devaneios e mitos pessoais, servindo-se de dispositivos poéticos (imagens, símbolos, regras lógicas, operadores lingüísticos) produzidos no trajeto e que lhes permitem construir mundos imaginários coerentes, dotados de temáticas redundantes ou obsedantes, de situações actanciais dominantes (separar, unir, reciclar) criadas pelas estruturas antropológicas (Wunenburger, 1998).” (Sanchez Teixeira, 2000: 19-20)

Tendo em mente esse caráter organizador e fundador do imaginário, bem como seu enraizamento no contexto sociocultural e na biohistória de cada indivíduo, passemos às *imagens referenciais*, das quais nos fala Fayga Ostrower em seu livro *Criatividade e Processos de Criação*.

Imagens Referenciais

Deixando-nos bem claro que essas imagens referenciais não são herdadas nem se tratam das imagens primordiais, aos moldes dos arquétipos junguianos, Ostrower nos

fala dessas imagens que nos cercam desde cedo, que estariam dentro de um contexto sociocultural, mais ligadas à nossa paisagem externa.

“Desde cedo, organizam-se em nossa mente certas imagens. Essas imagens representam disposições em que, aparentemente de um modo natural, os fenômenos parecem correlacionar-se em nossa experiência. Dissemos ‘aparentemente natural’ porque desde o início interligamos as disposições que se formam com atributos qualitativos que lhes são estendidas pelo contexto cultural.

As disposições, imagens da percepção, compõem-se, a rigor, em grande parte de valores culturais. Constituem-se em ordenações ‘características’ e passam a ser normativas, qualificando a maneira por que novas situações serão vivenciadas pelo indivíduo. Orientam o seu pensar e imaginar. Formam *imagens referenciais* que funcionam ao mesmo tempo como uma espécie de prisma para enfocar os fenômenos e como medida de avaliação.” (Ostrower, 2002: 58)

Mas se não são arquétipos, as imagens referenciais tampouco são estereótipos de nossa percepção nem conceitos.

“Formam-se basicamente, de modo intuitivo. Configurando-se em cada pessoa a partir de sua experiência e como ‘disposição característica’ dos fenômenos, isto é, como imagem qualificada pela cultura, sua visão é ao mesmo tempo pessoal e cultural. Naturalmente, isso não significa que, embora funcionando como visão referencial, ela se cristaliza logo a ponto de não poder ser subsequentemente elaborada, dependerá do indivíduo e dependerá de como a cultura formula suas normas e suas aspirações.” (Ostrower, 2002: 60)

Essas imagens referenciais são ordenações internalizadas que estruturamos intuitivamente e que, como o próprio nome sugere, nos servirão como referência para o nosso pensar e imaginar, sendo formadas em cada um de nós, já impregnadas de valores socioculturais. Estruturas às quais os novos fenômenos que vivenciamos serão integrados.

“Integrando-se às imagens referenciais, os fenômenos novos podem surgir para nós em contextos já parcialmente assimilados e já encaminhando-se a eventuais significados; por mais inesperados que sejam esses fenômenos, eles nunca seriam desligados. É importante que assim aconteça. Encontrássemos aspectos sempre insólitos ao redor de nós, aspectos não-relacionados ou não-relacionáveis em contextos, a todo momento estaríamos inundados de informações estranhas. Estaríamos perdidos diante de eventos que se sucedem e que seriam irreconhecíveis na vasta complexidade de seus detalhes incidentais. Seriam, para nós, eventos deveras incontroláveis.” (Ostrower, 2002: 65)

O fato de se formarem de modo intuitivo, também é importante nesse processo de internalização dessas imagens, por sua imediatez e capacidade de síntese.

“O conhecimento intuitivo imediato repercute em nós como um *re-conhecimento imediato*. As memórias de situações anteriores já vividas servem de referencial aos dados novos. Estes, em novas integrações por sua vez se transformam em conteúdos referenciais. Sempre nos reencontramos e nos reconhecemos.

O momento da visão intuitiva é um momento de inteira cognição que se faz presente. Internalizamos de pronto, em um momento súbito, instantâneo mesmo, todos os ângulos de relevância e de coerência de um fenômeno. Nesse momento apreendemos-ordenamos-reestruturamos-interpretamos a um tempo só. É um recurso de que dispomos e que mobiliza em nós tudo o que temos em termos afetivos, intelectuais, emocionais, conscientes, inconscientes. Embora não sejam visíveis nem racionalizáveis os níveis intuitivos, bem sabemos de sua ação integradora. Em situações difíceis de nossa vida pode dar-se em nós esse tipo de reestruturação de dados, produzindo nova medida de ordem e permitindo-nos novamente compreender e controlar a situação.” (Ostrower, 2002: 68)

Se podemos estar constantemente reestruturando os dados que compõem as nossas imagens referenciais, isso significa que elas não são conceitos constitutivos nem estáticos. Elas têm como função organizar nossas interações com o mundo e conosco mesmo, a fim de que possamos compreender as coisas e, de certo modo, possamos ter o controle sobre elas. Um controle que visa estabelecer coerência. Um controle feito por meio de seletividade e integração de dados que, obviamente, não é exercido de maneira

apenas consciente e racional, pois no processo intuitivo que permite que capturemos tais dados, organizando-os num contexto que faz sentido para nós e que, portanto, são coerentes dentro desse contexto estabelecido, a intuição age de forma integradora no ser e as imagens são formadas e presentificadas por ela sempre imbuídas de valores que também abarcam o emocional e o inconsciente desse ser.

Imaginário e corpo

As imagens referenciais não são herdadas, dependem do contexto sociocultural em que o ser está inserido e da interação deste com o meio, com os outros seres e com ele mesmo. No entanto, as imagens referenciais dialogam também com as imagens ancestrais que estão ancoradas em nosso corpo, sendo este uma herança nossa, comum a todos os seres humanos, que irá permitir que estabeleçamos relações com o mundo. Por meio de nossa corporeidade, toda e qualquer interação humana será filtrada, o que irá influenciar na construção de nosso imaginário. Sanchez Teixeira cita a biohistória de cada um como sendo uma das raízes que nutre o imaginário – dentro dessa biohistória, gostaria de destacar o nosso corpo, como sendo essa herança comum.

Stanley Keleman, em seus diálogos com Joseph Campbell sobre mito e corpo, fala do corpo como uma herança nossa e que temos histórias inscritas em nossos corpos. Em contraposição ao famoso “*Penso, logo existo*”, de Descartes, Keleman propõe um “*Eu sou corporificado; portanto, experiencio que sou*”, vinculando a nossa corporificação a imagens primordiais de caráter mítico.

“Gostando ou não, somos encarnados. Somos corpos neste planeta e todos os mitos, todas as histórias buscam a origem e o fim de nossa estrutura somática. O mito como história é a vida do nosso corpo em uma ou outra de suas formas. Todos nós estamos inventando fatos para falar da nossa origem somática, da maturação e de seu fim.” (Keleman, 2001: 94)

“O corpo é importante porque é a nossa continuidade. Ele é a nossa ligação com o passado e dá vitalidade à nossa forma presente. Ao contar a sua história, procure as formas somáticas. Essa é a maneira de experienciar as nossas origens. (Keleman, 2001: 94)

Há uma impressão de que tudo o que é cultural vem de fora para dentro do indivíduo em um processo de socialização, quando, na verdade, nos esquecemos de que tudo o que é de social e cultural teve sua origem no humano, em uma relação direta corporal e mental deste com o mundo. As expressões culturais e sociais tiveram sua origem num centro de humanidade que temos em nós, ainda que nesse processo de socialização e educação a maioria dos nossos ‘educadores’ optem por nos preencher de cultura vinda de fora para dentro, em vez de possibilitarem que a cultura nasça de nós, como era no princípio.

Ainda, segundo Keleman, nossa humanidade somática, ou seja, corporal, é o que nos permite um reconhecimento de uma semelhança de respostas entre nós mesmos e os outros, uma possível explicação para o intrigante fato de os mitos dos povos, mesmo nos mais diferentes e distantes recantos da terra, assemelharem-se tanto.

Os mitos são, basicamente, narrativas sobre origens. Com os mitos, de acordo com Cassirer, o homem começa a aprender uma nova e estranha arte: a arte de exprimir e isso significa organizar os seus instintos mais profundamente enraizados, as suas esperanças e temores (Cassirer, 1976: 64). O homem começa a exercitar essa sua capacidade de ser criador, sua divindade.

“O mito conta uma história sagrada, quer dizer, um acontecimento primordial que teve lugar no começo dos tempos e cujas personagens são deuses ou heróis civilizadores. É por isso que o mito funda a verdade absoluta. É por isso que, revelando como uma realidade veio à existência, o mito constitui o modelo exemplar, não só dos ritos, mas também de toda a ação humana significativa: alimentação, sexualidade, trabalho, educação...” (Eliade, 1987: 116)

O mito apazigua a angústia do homem diante do mistério da vida e da morte, colocando-o em segurança, ao habitar esse mundo organizado em forma de uma narrativa mítica, no qual o triunfo dos heróis reside em restabelecer a ordem das coisas, em se por ordem no caos. Restaura no homem sua confiança diante dos impasses da vida, uma confiança que será uma das forças que permitiram ao homem sobreviver realmente a todas as adversidades que o assolaram desde sempre (Eliade, 1987: 116).

Apesar de ser expresso por meio da linguagem, de se dar a conhecer por meio da palavra, o mito está na linguagem, mas está também além dela (Levi-Strauss, 1975:

240). Ele está inscrito em nossos corpos, em nossos esquemas corporais permanentes, portanto o valor do mito como mito persiste, ontem, hoje e sempre, a despeito de sua pior tradução, pois ele é atemporal, na medida em que os acontecimentos mitológicos, ainda que supostamente hajam decorrido em um determinado momento, pertencentes a um passado longínquo, formam, como nosso próprio corpo, uma estrutura permanente que se relaciona simultaneamente ao nosso passado, ao nosso presente e ao nosso futuro (Levi-Strauss, 1975: 241-242).

Partindo do preceito de Mounier de que a pessoa humana não apenas *tem* um corpo, mas sim *é* um corpo, que é nossa forma de existir e mediador de suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo (Ferreira Santos, 1999: 69), nesse corpo os nossos sentidos são uma porta entreaberta de acesso a uma sensibilidade potencial que mora em nós, que pode ser exercitada, ampliada e que pode ser criadora.

“Vemos estabelecer-se aqui uma qualificação dinâmica para a sensibilidade: diríamos que por se vincular no ser consciente a um fazer intencional e cultural em busca de conteúdos significativos, a sensibilidade se transforma. Torna-se ela mesma faculdade criadora, pois incorpora um princípio configurador seletivo. Nessa integração que se dá de potencialidades individuais com possibilidades culturais, a *criatividade não seria então senão a própria sensibilidade*. O criativo do homem se daria ao nível do sensível.” (Ostrower, 2002: 17)

Dizer que ‘o criativo se daria ao nível do sensível’ equivaleria, então, a dizer que ele se daria ao nível corporal. Em seus atos criadores, inclusive na narrativa mítica, nossos esquemas corporais estão presentes como elemento fundante e fundamental na formação de um imaginário tanto coletivo quanto individual. Nosso corpo como herança nos dá o desígnio de sermos humanos no mundo, nos remete a imagens primordiais, os chamados arquétipos, que são para Eliade, *modelos exemplares* que são revelados nos mitos e que são ritualizados pelo rito (Eliade, 1987: 122), uma constante ligação nossa com os mistérios originais. Se esse corpo é excluído do processo de conhecimento, sendo substituído por um processo que se pretende realizar apenas no nível mental, se esse corpo não exercita mais sua capacidade de sentir, ocorrerá uma anestesia dos sentidos e uma parte fundamental desse ser humano em formação fica atrofiada, adormecida. Perde-se o contato com nossas imagens primordiais e, por

consequinte, com nossa essência de humanidade. As artes com suas formas poiéticas, resultado de uma imaginação criativa e criadora, podem restabelecer esse contato, pois *“como prática simbolizadora, as Artes e suas obras são a mais perfeita tradução da construção humana. Significa e aponta um sentido, reclama-nos um olhar e uma ação. O olho e a mão de uma corporeidade em processo. Ação da imagem ou, ainda, imaginação”* (Ferreira Santos, 1999: 84).

Arquétipos e estereótipos

Vivemos um tempo de estereotípias, ou seja, um tempo em que o que vale é a casca, a aparência das coisas.

“Vivemos sob uma chuva ininterrupta de imagens; os *media* todos poderosos não fazem outra coisa senão transformar o mundo em imagens multiplicando-o numa fantasmagoria de jogos de espelhos – imagens que em grande parte são destituídas da necessidade interna que deveria caracterizar toda imagem, como forma e como significado, como força de impor-se à atenção, como riqueza de significados possíveis. Grande parte dessa nuvem de imagens se dissolve imediatamente como os sonhos que não deixam traços na memória; o que não se dissolve é uma sensação de estranheza e mal-estar.”
(Calvino, 2000: 73)

Diferentemente dos arquétipos, os estereótipos são imagens descarnadas, fantasmas. Imagens feitas para o consumo imediato, mas que não nutrem ninguém, pois não tem ‘sustância’, como diriam nossas avós. São jogos de espelho que criam ilusão – não no sentido mais puro de ‘ilusão’ – que vem do latim ‘en ludere’ e que significa ‘em jogo’, mantendo estreita ligação com o brincar como sendo uma atividade vital do ser humano – , mas no sentido de enganação. Trata-se de um jogo, de uma brincadeira sem vínculos, pois é desprovida de uma necessidade interna do suposto brincante, portanto sem sentido: uma chuva que não irriga a terra, que não revela sua fertilidade.

Grande parte dessa nuvem de imagens se dissolve, causando estranheza e mal-estar, não por estar relacionada a uma experiência estética que destrutura nossas certezas nos livrando do comodismo, que nos faz perdemos para depois nos encontrarmos na intimidade das coisas, mas uma estranheza e mal-estar causados por um vazio de sentidos em nós, como se tivéssemos comido, comido exageradamente, e,

ainda assim, estivéssemos morrendo de fome. Um vazio que não provoca contemplação, mas alta ansiedade. Uma alta ansiedade momentaneamente saciada por uma nova chuva de imagens da mesma espécie, num círculo vicioso que se auto-alimenta, ao mesmo tempo, que mata nossa imaginação criativa de inanição.

Talvez o que nos prenda a essas imagens, seja seu fácil e rápido consumo, acompanhado de um discurso vazio sobre a necessidade de se ganhar tempo; mas também o fato de que esses estereótipos são cascas ou capas dos arquétipos, com os quais temos uma ligação milenar e visceral. Na persistência das imagens estereotipadas em nossas experiências de vida, começamos nós mesmos a desprezar a carne succulenta do fruto em favor de sua casca seca. Por que ir mais fundo? – perguntam os acomodados. Para que tanto trabalho? Porque ao quebrarmos a casca, que é o estereótipo, libertaremos o arquétipo e ao entrarmos em contato com ele, estaremos entrando em contato com o nosso Si-Mesmo e com nossas origens, recuperando a nossa relação carnal com o mundo.

“Reafirmando a gênese de que tratamos anteriormente, agora de maneira mais *didática*, podemos afirmar que da relação carnal com o mundo, a partir dos *schèmes* corporais, temos a imagem arquetípica. Esses esquemas corporais são a gesticulação cultural que engendra uma imagem profunda na psique humana que, por sua vez, se acopla ao inconsciente coletivo, por ser a atualização pessoal da memória humana. A partir das imagens arquetípicas estabelecemos dois caminhos diferentes: um caminho é aquele que cumpre a função cognitiva da imagem transformando seu aspecto exterior em representação. Ficamos com a capa superficial da imagem, com seu valor apenas icônico. Como representação, portanto, serve ao aparelho cognitivo e conceitual, possibilitando a estruturação racionalizante dos conceitos e idéias, pois será pela organização lógica das palavras (*logos* como razão) que se substitui a imagem icônica, já sem sua força arquetipal. Consubstancia o ideário e a ideologia como constructos reflexionantes, guardando apenas traços arquetípicos latentes (residuais), que exigem um verdadeiro trabalho arqueológico para caracterizá-los.

O outro caminho concomitante é o que faz com que a imagem arquetípica se integre na sintaxe de uma narrativa pela força criadora (*poiésis*) do mito (processo de *mitopoiésis*). Salvaguardado como narrativa dinâmica de símbolos e imagens, o mito é, por sua vez, aquilo que Durand chama de

compleição do aparelho simbólico, a matriz criadora das tradições culturais nas mais diferentes e coloridas manifestações. Roupagens variadas para uma invariância arquetipal. É nesse universo energético das imagens com toda sua carga arquetipal e invariante que se inscreve a paisagem de um mundo selvagem, pré-reflexivo – não no sentido evolucionista das tradições evemeristas, funcionalistas e estruturalistas-clássicos que concebem o mítico como forma primitiva do lógico-ocidental (sendo este, por conseguinte, o ápice dessa *evolução*), mas no sentido preciso de uma forma de gnose (conhecimento, simultaneamente, interior e exterior) que se desenvolve no subterrâneo do crivo reflexivo.” (Ferreira Santos, 2004: 113-114)

Acostumando-nos com as cascas das coisas do mundo, acostumamo-nos com a casca do outro e com a nossa própria casca. Só vemos o aparente, o óbvio. Perdemos a capacidade de nos tornar íntimos das coisas, de estarmos inteiros em uma experiência, como uma criança que brinca como quem reza, que entra em comunhão com bicho, com pedra, com planta...

Eras

Antes a gente falava: faz de conta que
este sapo é pedra.

E o sapo eras.

Faz de conta que o menino é um tatu
E o menino eras um tatu.

A gente agora parou de fazer comunhão de
pessoas com bicho, de entes com coisas.

A gente hoje faz imagens.

Tipo assim:

Encostado na Porta da Tarde estava um
caramujo.

Estavas um caramujo – disse o menino
Porque a tarde é oca e não pode ter porta.

A porta eras.

Então é tudo faz de conta como antes?

(Manoel de Barros, 2001)

Perdemos essa habilidade de tratar as coisas, os entes, como nosso **tu**, nosso outro imediato, que eu conheço como a mim mesmo, com o qual eu posso me mesclar,

com o qual eu posso brincar e me apropriar dele. Só quando me aproprio da imagem, quando passo a tratá-la como **tu**, é que mergulho em sua imensidão íntima e entro em contato com seu arquétipo e, então, eu transformo essa imagem, na mesma medida em que ela me transforma. Em geral, o contato com um arquétipo é uma experiência transformadora, assemelhando-se à verdadeira experiência estética:

“A fórmula de Joyce para a experiência estética é que ela não o leva a querer possuir o objeto. A um trabalho de arte que o leva a querer possuir o objeto representado, ele chama de pornografia. A verdadeira experiência estética tampouco provoca em você a crítica ou a rejeição do objeto; a isso ele chama didática ou crítica de arte. Para James Joyce a verdadeira experiência estética é uma simples contemplação do objeto. Primeiro você o vê como uma coisa, depois “toma consciência da relação entre as partes, de cada parte como um todo e deste com cada uma das partes. Este é o fator estético essencial: o ritmo, o ritmo harmonioso das relações. E quando o artista foguei um ritmo feliz, você experimenta o esplendor. Você foi pego num raptó estético. É epifania.” (Campbell, 1990: 231)

Em contato com um ritmo feliz ou com a imagem arquetípica, que é a palavra feliz (Ferreira Santos, 2004: 118), experimentamos o esplendor, temos uma experiência de epifania, que é uma experiência reveladora. A epifania é revelação que nos é feita quando nosso olhar, *lumina* em latim, ilumina a região selvagem, lançando sobre ela um olhar de *lumina profundis* (Ferreira Santos, 2004: 112).

“As significações que brotam dessa região selvagem, em virtude da pregnância de traços míticos ancorados na imagem arquetípica (a palavra feliz), dispensam tradutores. O excedente de significados graças ao conluio da força e do vigor da imagem é que educam a sensibilidade, refinando-a para captar seus movimentos sutis, suas veredas quase-audíveis, o invisível das formas profundas na cerzidura de nossa percepção.” (Ferreira Santos, 2004: 118)

Uma vez mergulhados na intimidade de uma imagem, estamos quebrando a casca desta e liberando seu arquétipo, sua essência, que é uma essência de humanidade, pois esta é produto de um exercício de humanidade, tendo-se em vista que “*a criação é um traço específico da condição humana*” (Eliade, 1987 : 132). Descobrimos o sabor do

fruto e que dentro dele há uma semente em busca de uma terra fértil, um bom húmus, em que possa morrer para depois nascer, crescer, florir e produzir novos frutos cheios de sementes. Na qualidade de húmus que somos – pois a palavra homem deriva do latim húmus que nada mais é que uma terra fértil –, ao entrarmos em contato com essas boas sementes arquetipais, somos cultivados, concedendo seu melhor sentido à palavra cultura. Uma cultura que brota da terra, que cria raízes em nós, que deixa marcas profundas e uma sensação de familiaridade e bem-estar.

3.5. Contar e ouvir estórias: um diálogo entre imagens internas

A narração de contos, como atividade artística, portanto *poiética*, pode ser uma oportunidade para que essa nossa ligação com valores de humanidade, presentes nas imagens arquetípicas que se encontram articuladas em forma de narrativa, seja restabelecida, desde que haja um diálogo entre as imagens internas do conto com as imagens internas do ouvinte.

Em especial, nos contos de tradição oral, podemos encontrar essas imagens felizes, que estão vinculadas aos mitos inscritos em nossa estrutura corporal. Mais precisamente, na fala de Paulo Leminski, temos que “*a fábula é o desabrochar da estrutura, arquetipo em flor*” (Leminski, 1998: 10). Esses contos, formas simples nascidas do coração do Todo, podem nos remeter à região selvagem, mencionada por Ferreira Santos; uma região cujo mapa está inscrito em nosso próprio corpo, mas as pistas sobre quais direções tomar, para se chegar lá nesse lugar tão só nosso, são dadas pelas imagens, que nascidas e inscritas também em nossa corporeidade nos indicam os caminhos.

“Essa região selvagem originária (*Ursprung*) campo de forças da criação, se inscreve na corporeidade de Ser. É em meio à corrente sangüínea, na tensão da tessitura muscular, na anatomia líquida dos hormônios, na sístole/diástole cardíaca, na combustão pulmonar, na ascensão postural, no recolhimento fetal, na cópula e no ritmo equilibrante dos passos que engendramos nossos *arquetipos em flor* (Durand, 1981). Nesse sentido é que podemos dizer que a imagem se inscreve no corpo e é sua própria escritura.” (Ferreira Santos, 2004: 112)

Uma escritura que organiza e nos conta histórias e estórias sobre nós mesmos, na qual as imagens que a compõem são experiências humanas corporificadas. Vamos a um trecho de uma conversa de Keleman e Campbell, onde eles falam sobre o contar estórias e sua relação com o ser humano (Keleman, 2001:98-99):

Keleman: Contar uma história funciona como um organizador que o ajuda a corporificar a sua experiência. Não somente o ajuda a organizar o sentido, mas também faz o significado nascer de dentro, mesmo, do seu *self* corporal. O ato de contar histórias organiza as suas respostas numa forma narrativa que você pode usar para dar sentido e direção à sua experiência.

Campbell: Uma das histórias sobre matar dragões mais diferentes que conheço está no antigo poema anglo-saxão *Beowulf*. Beowulf tornou-se chefe de um grande povo. Quando já idoso, surge um dragão que começa a atormentar toda a região. O povo, então, pergunta ao líder como fazer para matar aquele dragão. O velho Beowulf sabia que não sobreviveria a uma luta com o dragão. Ele teve uma premonição. Mataria o dragão, mas também seria morto. Há uma frase nesse relato, que se destacou para mim como gravada em fogo. Sentado, ruminava, antes de se conformar com o monstro. “O destino se aproxima.” O que ele estava prestes a enfrentar era o cumprimento de seu destino.

Keleman: As histórias falam de como o nosso soma se cria, cresce e desaparece. O organismo conta para si mesmo histórias sobre o crescer, sobre o preparar-se para crescer. Beowulf indo ao encontro do dragão é uma bela metáfora sobre organizar-se para crescer, desenvolver um ego e lidar com forças que desconhece, em vez de simplesmente estar na vida sem nenhuma preparação.

Campbell: Experiência. Essa é a palavra-chave. Notei certa ironia nos temas de busca, assim como em seus mitos. Insistimos na expressão da “busca do sentido da vida”. Ninguém está realmente buscando o sentido da vida. As pessoas estão procurando ter experiência da vida. O mundo de onde você veio é uma experiência de vida.

Keleman: A experiência corporal é a chave. A experiência do seu corpo. O contar histórias sintetiza a experiência somática. Organiza os elementos da experiência numa forma corporal que nos dá uma configuração pessoal, uma direção e até mesmo um senso de significado que você pode vivenciar. É por isso que eu insisto em procurar o corpo numa história, em lugar de procurar símbolos e seus significados. Dessa maneira, experienciamos o homem cortical conversando com o homem subcortical.

Não só o contar, mas também o ouvir estórias, desde que essas sejam ouvidas imaginativamente, ou seja, um ouvir acompanhado de uma ação de imaginar, funciona como um organizador do humano, são atividades que podem proporcionar a corporificação de uma experiência ou, em outras palavras, a incorporação de um saber. Um saber relacionado à experiência de se estar vivo, por isso reconhecido por nosso próprio corpo como legítimo e necessário. Não podemos prometer, como contadores, que nas estórias se poderá encontrar, seguramente, o sentido da vida, mesmo nas de tradição oral, cujas origens se confundem com as origens de nossa própria existência, mas podemos assegurar aos nossos ouvintes que nas estórias – e, aí sim, digo, especialmente nas de tradição oral – pode-se encontrar experiências de vida. E se viver é mesmo perigoso como nos diz Rosa, devemos correr o risco, pois para viver é preciso se arriscar, se aventurar... E como é gostoso contar e ouvir estórias de aventuras!

“Sabemos bem que a literatura, oral ou escrita, é filha da mitologia e que é herdeira das suas funções: contar as aventuras, contar o que se passou de *significativo* no mundo. Mas porque é tão importante saber o que se passa, de se saber o que acontece à marquesa que toma chá às cinco horas? Penso que toda a narração, mesmo a de um fato bastante comum, prolonga as grandes histórias contadas pelos mitos que explicam como este mundo veio à existência e como a nossa condição é tal qual a conhecemos hoje em dia. Penso que o interesse pela narração faz parte do nosso modo de ser no mundo. Ela responde à necessidade que temos de ouvir o que se passou, o que os homens fizeram, o que eles podem fazer: os riscos, as aventuras, as provações de todo o gênero. Não estamos aqui como pedras, imóveis, ou como flores ou insetos, cuja vida está já traçada, somos seres de *aventura*, e nunca o homem deixará de escutar histórias.” (Eliade, 1987: 123-124)

Amém! Que assim seja; pois, enquanto cultivar esse bom hábito da narração, o homem estará assegurando sua capacidade de ordenação interna e externa. Tal qual o fiel Dom José – personagem sobre a qual falei no capítulo dois dessa dissertação, no trecho onde ressalto o caráter organizador da estrutura narrativa – ao organizarmos nossas experiências de vida em uma forma narrativa, conferimos a elas sentido e direção. Mantemos nossa confiança de que nossos problemas, por piores que pareçam ser, sempre terão uma solução, basta sermos capazes de colocar ordem ao caos.

“(...) aquele que sabe contar pode, em certas circunstâncias difíceis, salvar-se. Vimo-lo, aliás, nos campos de concentração russos. Aqueles que, nas suas barracas, tinham a sorte de possuir um contador de histórias, esses sobrevivem num maior número. Ouvir histórias ajudou-os a atravessar o inferno concentracionário.” (Eliade, 1987: 135)

Uma capacidade que pode nos salvar a vida ou salvar as vidas de outras pessoas, ao experimentarmos esse efeito organizador, mantenedor da confiança, ouvindo quem narra uma história.

Aparentemente, quando observamos uma narração em ato, podemos imaginar que os ouvintes são receptores passivos da narrativa. Já me perguntaram, mais de uma vez, como eu conseguia manter crianças quietas por tanto tempo? Os pais chegam a ficar maravilhados com esse efeito. Ademais, das outras considerações que fiz no capítulo anterior, somo a elas o fato de que: quem disse que eles estão quietos? É bem verdade que nem todas as crianças ficam ‘sentadinhas’ ouvindo a história de começo a fim, isso vai depender dos graus de interesse e de envolvimento delas com o que está sendo narrado. Muitas vezes, há uma criança ou mesmo um adulto que está fazendo outra coisa enquanto a narração se desenvolve, de repente acontece uma palavra, um som, um gesto, uma reação dos outros ouvintes que captura a atenção dessa pessoa e, ainda que seja por um instante, pessoa e história dialogam.

Ouvir é uma forma de responder à narrativa, mais que isso, é um ato de altruísmo no qual você se empresta para o outro que fala. Empréstase para que ele fale em você. Aos que se entregam à fala do outro, aos que realmente escutam o outro, no caso das histórias, esses vivem as palavras do outro em si como se fossem suas próprias palavras. Nesse momento que o outro me habita, eu habito sua narrativa, percorro os caminhos

que ele traça, mas ainda assim as visões que temos ao ouvir uma estória são construídas por quem a ouve. As imagens da estória se imaginam no ouvinte, ganham formas, contornos e vida a partir de sua interação com essa matéria diáfana que são as palavras-imagem, quando organizadas e presentificadas numa narrativa oral. Existe um movimento interno em nós no instante em que se escuta uma estória, que pode ser tão intenso, que dispensa a movimentação externa, o que não significa que o corpo seja posto de lado nessa interação. Se as imagens da estória mantêm um vínculo com as origens do humano e do mundo, estas estão inscritas no nosso próprio corpo humano e reagimos corporalmente a elas. Há quem se arrepie, há quem ria, há quem chore, há quem durma, há quem desperte... Nosso corpo responde à narrativa, reage a ela, pois reconhece os símbolos que ela lhe apresenta. Logo, não pode ser classificado de passivo, o ouvinte que está em pleno processo imaginativo.

Ademais de um exercício imaginativo, segundo Regina Machado:

“O contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade em si possibilita um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiência.” (Machado, 2004: 27)

Imagens relativas à nossa humanidade, ao nosso modo de sermos humanos no mundo, e das quais nem nos damos conta de que estão em nós, porque fazem parte de uma origem comum à nossa, vêm da região selvagem, mas estão encobertas por capas, disfarçadas sob a forma de conceitos generalizantes, morais da estória e outros superficialismos que muitas vezes nos impedem de auscultar o pulsar do coração dessas imagens. Mesmo com todas as dificuldades aparentes, se conseguimos auscultar o coração da imagem, podemos reconhecer o ritmo de suas batidas em nós, encontramos uma imagem primordial em nós, então se dá o diálogo entre as imagens internas do conto e as nossas. Aquilo que é o coração da imagem, sua essência, seu arquétipo, só vai dialogar com o nosso ser essencial, pois são seres da mesma espécie e, portanto, ambos falam a mesma língua; assim como a capa da imagem dialogará com a capa da nossa imagem, pelos mesmos motivos. Um diálogo entre estereótipos reitera o mundo, mantém as imagens inalteradas, já um diálogo entre arquétipos é sempre transformador como no caso de Chu e da moça do quadro, como no caso do diálogo travado entre o carpinteiro e sua árvore que está pronta para se transformar em sua mesa.

Podemos ouvir uma estória descompromissadamente e nos divertir bastante com ela. Podemos nos contentar com a moral da estória que nos é oferecida. Podemos nos conformar que as princesas, os príncipes e os reis de todas as estórias tradicionais são muito parecidos entre si, sem nos perguntarmos o porquê dessa recorrência, mesmo quando as estórias vêm de lugares tão distantes e diferentes entre si. Podemos ouvir a estória como se a observássemos de longe, valendo-nos de imagens referenciais que nos foram dadas prontas, não nos preocupando em construir nossos próprios referenciais imaginativos. Sem nem ao menos suspeitar que dentro de nós há uma princesa, um príncipe e um rei que são universais, mas que também são só nossos.

Dialogando com os personagens de uma estória

Como o conhecimento foi obtido

Certa vez, um homem decidiu buscar o saber de que necessitava. Iniciando sua busca, dirigiu-se à casa de um sábio.

Ao chegar, foi logo dizendo:

- Sei que é um homem de sabedoria. Permita-me possuir uma parte de seus conhecimentos, para que possa ampliá-los e converter-me numa pessoa de algum valor, pois sinto que agora nada sou.

Ao que o sábio retrucou:

- Posso dar-lhe tal conhecimento em troca de algo de que necessito. Vá e traga-me um pequeno tapete, pois tenho que dá-lo a alguém, que assim poderá continuar nossa obra sagrada.

E desse modo, o homem se foi. Chegou a uma loja de tapeçaria e disse ao dono:

- Dê-me um tapete, um pequeno servirá, pois devo entregá-lo a um sábio, que por sua vez me concederá o conhecimento de que necessito. Ele precisa desse tapete para apresentá-lo a alguém que poderá assim continuar nossa tarefa sagrada.

O negociante de tapetes disse:

- Você descreveu sua situação, a missão do sábio e as necessidades do homem que fará uso do tapete. Mas quanto a mim? Eu preciso de fios de lã para tecer o tapete. Traga-me o necessário e eu o ajudarei.

E, assim, o homem foi em busca de alguém que lhe pudesse ceder o material exigido. Quando chegou à cabana de uma fiandeira disse:

- *Fiandeira, dê-me meadas. Preciso delas para entregar a um mercador de tapetes que assim me dará um pequeno tapete, que entregarei a um sufi. Este, por sua vez, o dará a um homem que deverá realizar nossa sagrada tarefa. Em troca, eu obterei o que almejo: o conhecimento.*

A mulher respondeu prontamente:

- *Você precisa dessas meadas, mas e eu? Não me interessa sua conversa sobre você, seu sábio, seu negociante de tapetes, nem o homem que necessita do tal tapete. Não pensou em mim? Preciso de pêlo de cabra para tecer o fio. Arranje-me algum e aí terá o que deseja.*

E, foi assim, que o homem saiu à procura de alguém que pastoriasse cabras. Quando encontrou tal pessoa, contou-lhe seu problema.

- *E, quanto a mim?*- retrucou o pastor. – *Você precisa de pêlo de cabra para adquirir conhecimento, eu necessito de cabras para obter o pêlo. Consiga-me um cabra e o atenderei.*

E lá se foi de novo o homem, procurando, agora, quem vendesse cabras. Quando encontrou quem procurava, relatou suas dificuldades e obteve esta resposta:

- *Que sei eu sobre o conhecimento ou sobre fiação e tapetes? Tudo que sei é que cada um parece cuidar apenas de seus próprios interesses. Falemos, em troca de minhas necessidades e, se você pode atendê-las, aí então falaremos sobre cabras e você poderá pensar o quanto queira sobre o conhecimento.*

- *Quais são suas necessidades?* – indagou o homem.

- *Preciso de um curral para guardar minhas cabras à noite, pois várias se extraviam pelos arredores. Providencie um curral e então poderá ter uma cabra ou duas.*

E, assim, o homem saiu em busca de um curral. Perguntando aqui e ali, chegou à presença de um carpinteiro que disse, após saber do que se tratava:

- *Sim, eu posso fabricar o curral de que essa pessoa necessita. Quanto ao mais, poderia ter-me poupado ouvir o relato de certos detalhes, pois não estou interessado nem em tapetes, nem no conhecimento que você procura e coisas assim. Mas tenho uma aspiração e seria conveniente para você ajudar-me a realizá-la, do contrário não me sinto obrigado a fazer o curral.*

- *E qual é a sua aspiração?* – perguntou o homem.

- *Eu quero casar, mas ninguém parece interessado em se unir a mim. Veja se pode arrumar uma esposa para mim e, então, volte para resolvermos seu problema.*

O homem se foi. Após exaustivas averiguações, acabou encontrando uma mulher que lhe disse:

- *Conheço uma jovem cujo único anseio é casar-se com um carpinteiro exatamente como o que você acaba de descrever. Na verdade, ela só tem pensado nele até hoje. Deve ser uma espécie de milagre que ele realmente exista e que essa moça venha a saber disso por meio de nós dois. Mas, e quanto a mim? Cada um quer o que quer e as pessoas aparentam precisar de coisas, ou desejá-las, ou imaginam necessitar de ajuda, ou ainda desejam ser ajudadas, mas nada foi dito sobre as minhas necessidades.*

- *E quais são elas?*

- *Desejo somente uma coisa – retrucou a mulher. – E venho desejando a longos e longos anos. Ajude-me a consegui-la e você terá então tudo que eu possua. Essa coisa que desejo, já tenho experimentado todas as demais, é o conhecimento.*

- *Mas não podemos obter conhecimento sem um tapete – retrucou o homem.*

- *Ignoro o que seja o conhecimento, mas estou certa de que não é um tapete.*

- *Não – disse o homem, percebendo que deveria ser paciente. – Mas com a moça para o carpinteiro podemos conseguir o curral para as cabras. Com esse curral podemos obter o pêlo de cabra. Com o pêlo de cabra podemos conseguir o fio. Com este podemos obter o tapete. E com o tapete podemos adquirir o conhecimento que nos falta.*

- *Parece-me absurdo, e no que me toca, não chegarei a tais extremos.*

E, apesar das súplicas do visitante, a mulher forçou-o a retirar-se.

Tantas dificuldades e a confusão que estas lhe trouxeram de início quase a fizeram a descrever na raça humana. E se indagava se poderia usar o conhecimento, quando o obtivesse, e porque aquelas pessoas pensavam unicamente em seus próprios interesses. E pouco a pouco começou a pensar somente no tapete.

Certo dia, nosso homem vagava pelas ruas de um povoado de mercadores, monologando.

Um certo mercador o ouviu e acercou-se dele para captar suas palavras. O homem estava dizendo:

- *Necessita-se de um tapete para entregá-lo a um homem, a fim de que ele possa realizar essa sagrada tarefa que é a nossa.*

O mercador percebeu haver algo de excepcional naquele errante e lhe falou nestes termos:

- *Homem errante, não entendo o sentido de suas palavras, mas tenho profundo respeito por uma pessoa como você, que busca o Caminho da Verdade. Ajude-me, por favor, se puder, pois sei que os que seguem esse caminho cumprem uma missão especial no mundo.*

O viajante ergueu a vista, notou angústia no rosto e lhe disse:

- *Estou sofrendo e tenho sofrido. Sei que sem dúvida, está em apuros, mas eu nada tenho. Nem sequer posso conseguir umas poucas meadas que tanto me fazem falta. Mas peça-me o que deseja e farei tudo que puder.*

- *Saiba, homem afortunado, tenho uma filha única e bela. Ela está sofrendo de uma enfermidade que a faz definhir aos poucos. Venha vê-la e talvez consiga curá-la.*

A angústia daquele homem era tal e tão grandes as suas esperanças depositadas no nosso homem, que este foi ver a enferma.

Assim que a jovem o viu, disse:

- *Não sei quem é, mas sinto que poderá ajudar-me. De qualquer modo não há ninguém mais. Estou apaixonada por um certo carpinteiro – e descreveu o homem a quem o viajante pedira para fazer o curral das cabras.*

- *Sua filha quer casar-se com um homem, um honesto carpinteiro que conheço – disse esse viajante ao mercador.*

Este se achava inquieto, pois pensara que a conversa da jovem sobre o carpinteiro fora sintoma, não causa de sua moléstia. Na verdade, ele a imaginara a um passo da loucura.

O viajante, então, foi procurar o carpinteiro, que acabou construindo a curral para as cabras. O vendedor de cabras lhe deu alguns excelentes animais. O homem levou-os ao pastor, que lhe deu o pêlo de cabra e este foi levado então à fiandeira, que fez as meadas. Então, o homem levou as meadas ao negociante de tapetes, recebendo deste um tapete pequeno.

O homem entregou o tapete ao sábio, este disse:

- *Agora posso dar-lhe o conhecimento desejado. Mas não teria podido trazer este tapete a menos que trabalhasse para ele e não para você mesmo.*

A estrutura do trabalho de Regina Machado, com os contos de tradição oral, baseia-se em dois grandes eixos centrais: o Espaço e os Personagens. Em suas aulas no programa de pós-graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São

Paulo que freqüentei, ela trabalhou conosco o conto “Como o conhecimento foi obtido”, uma estória da tradição oriental sufi. Os primeiros exercícios do conto foram relativos à estrutura narrativa e aos espaços internos do conto. Vou me deter um pouco à maneira como ela trabalhou conosco a questão dos personagens. Um trabalho que visava que pudéssemos encontrar em nós aqueles personagens do conto. Primeiramente, fizemos uma relação com todos os personagens do conto. Depois, ela nos pediu que, em casa, nós os qualificássemos, que lhes atribuíssemos, individualmente, qualidades relativas a suas formas físicas, caráteres e temperamentos. Além disso, ela nos perguntou se nós os achávamos pesados ou leves, quadrados, redondos, coisas um tanto inusitadas, atributos que não costumamos atribuir às ‘pessoas’. Feito o dever de casa, na aula seguinte nos juntamos e ela disse que cada um deveria ler as características atribuídas a um dado personagem e que todos deveriam anotar todas as qualidades levantadas pelo grupo sem que houvesse nenhuma discussão a respeito. Tentamos ser imparciais durante o trabalho em grupo, mas obviamente, havia discordâncias quanto a algumas classificações feitas. A lista ficou assim:

- **Sábio:** perspicaz, introspectivo, equilibrado, leve, sério, tranquilo, interessante, misterioso, solidário, sufi.
- **Negociante/tecelão:** materialista, egocêntrico, prestativo, esperto, objetivo.
- **Fiandeira:** arrogante, chata, insensível, pesada, mal-humorada, solitária, amargurada, rancorosa, triste, pêlos no rosto, não gosta de ajudar os outros.
- **Pastor:** fedorento, preguiçoso, cansado, leve, frágil, pobre, indignado, pobre, sofrido.
- **Vendedor de cabras:** solidário, decidido, forte, coerente, especialista, claro.
- **Carpinteiro:** especialista, metucioso, trabalhador, perfeccionista, grosso, rude, egoísta, honesto, bom, romântico, ágil, folgado.
- **Mulher:** egoísta, ignorante, esperta, bruxa, rude, arrogante, misteriosa, ardilosa, racional, perspicaz, velha, intransigente.
- **Mercador / pai:** intuitivo, acolhedor, sensível, bom, preocupado, espiritualista, necessitado, educado, dócil, rico, angustiado.
- **Jovem / filha:** bonita, apaixonada, esperançosa, carente, romântica, sonhadora, boba, tuberculosa, pálida, virgem, frágil, acomodada.

- **Buscador / viajante:** humilde, determinado, leve, perseverante, ingênuo, cupido, caridoso, bom ouvinte, submisso, criativo, persistente, objetivo, egoísta, inteligente, bobo, sofrido.

Depois de feita a lista, Regina Machado propôs ao grupo um exercício, antes mesmo que nos puséssemos a discutir os atributos, por vezes tão discrepantes, que havíamos dado a cada um dos personagens. Começamos a caminhar aleatoriamente pela sala, sob o comando de Regina Machado. Ela pediu que explorássemos os vários cantos da sala, as várias direções possíveis: andar para frente, para trás, em diagonal, para um lado, para o outro. Pediu-nos que variássemos o ritmo desse caminhar: mais rápido, mais devagar, saltitando, com passos lentos e largos, passos rápidos e curtos. Era um exercício individual, ainda que tivéssemos que ter cuidado para não atropelar uns aos outros, mas cada um estava centrado em sua própria experiência.

Regina pediu-nos para variar, o máximo possível, a movimentação de nossos pés, deu-nos sugestões como: andar com as pontas dos pés, só com o lado de dentro dos pés apoiados no chão, só com o lado de fora, só com os calcanhares... Disse-nos para explorar o movimento de nossas pernas, depois o movimento dos quadris, da cintura, dos ombros, dos braços, das mãos, dos dedos, do pescoço, da cabeça, enfim, disse-nos para explorarmos todas as partes do corpo, colocando-as a serviço do nosso caminhar.

Por fim, pediu que caminhássemos como velhos. Velhos bem velhos. Fui buscando a imagem de velho que eu tinha dentro de mim. Fui me encurvando, arrastando meus pés no chão, sentindo o peso da idade. As pessoas a minha volta faziam, basicamente, os mesmos movimentos que eu. Regina pediu então que parássemos, que ficássemos feito estátuas, assim que houvésssemos encontrado uma representação ideal para um velho caminhando. Tão logo todos haviam se decidido pela sua representação ideal, ela foi pedindo que, cada um a sua vez, olhasse ao seu redor. Várias eram as figuras recurvadas com os braços largados ao longo do corpo. Figuras pesadas e cansadas muito próximas do estereótipo de velho caquético divulgado na mídia. Representações da desvalorização da figura do idoso na nossa sociedade, como se eles fossem nada mais que um peso a ser suportado.

Foi quando Regina nos perguntou se aquele era o velho que gostaríamos de ser. A resposta foi unânime: não! Então, porque cultivar esse estereótipo? – foi sua pergunta seguinte. Uma boa pergunta, não é mesmo? Após uma breve reflexão sobre o velho que representamos, foi-nos dada uma segunda chance de sermos velhos, mas agora de

sermos o velho que gostaríamos de nos tornar. As mesmas instruções anteriores nos foram dadas, quando todos nósouvéssemos encontrado nossa própria imagem de velho ideal devíamos parar e, novamente, cada um na sua vez olhou ao redor. O que se podia ver? Olhos na linha do horizonte, encarando a vida de frente com a autoridade de quem já passou por muita coisa nessa vida, mas que continua indo em frente, essa foi a figura mais recorrente. Houve quem se sentasse numa atitude contemplativa de quem tem muito a refletir e ensinar. Ao mencionar a imagem de velho que gostaríamos de ser, Regina fez com que nós nos libertássemos do estereótipo do velho cansado, caminhando com dificuldade, com um peso enorme nas costas, a imagem que de tão divulgada se cristalizou em nós, e buscamos a imagem de uma pessoa idosa que admirávamos e a incorporamos. Há poucos meses atrás, eu havia participado de uma aula da pós-graduação de minha orientadora, Marina Célia Moraes Dias, para a qual ela havia convidado a pesquisadora de canções e brincadeiras da infância Lydia Hortélio para conversar conosco. Dona Lydia, como carinhosamente seus alunos a chamam, é uma senhora, de um pouco mais de 70 anos, muito simpática, inteligente, sensível e ágil que nos encantou a todos com suas brincadeiras e canções que ela vem recolhendo há anos. Dançamos, cantamos e brincamos. Ela rodou, dançou, pulou. Deixou a menina que é brincar a valer, pois para mim, naquele momento, ela representava a imagem de velho que eu gostaria de ser. A única coisa que nos foi dita durante o exercício que fizemos com Regina Machado é que deveríamos andar como velhos, nada foi dito a respeito desse velho ser caquético, caindo aos pedaços, mas que deveria trazer no corpo e na alma as marcas de uma vida que se viveu. Tudo isso junto dentro de mim, começou a agitar minhas imagens internas e meu corpo procurou dar forma a essa nova possibilidade de envelhecer, uma possibilidade que fosse a minha. Sinto que o grupo acabou por fazer um resgate da velhice como um coroamento de uma existência única. No final do exercício, todos nós concordávamos em um ponto: deveríamos repetir tal atividade mais vezes, com a mesma imagem e com outras diferentes, pois não era fácil descobrir uma imagem interna nossa, construída a partir de valores particulares e dar forma a essa imagem. Era mais fácil optar por uma imagem dada, já constituída e reconhecida socialmente. Como foi dito anteriormente sempre que criamos uma imagem, ela sempre é formada já imbuída de valores, mas quais valores? Nossos próprios valores, construídos por nós através de nossa vivência ou valores que aceitamos sem nem ao menos questioná-los, sem saber se aqueles valores são o que queremos para nós? Em geral, fica valendo, infelizmente, a segunda opção.

Na aula seguinte, fomos ao Parque da Previdência, que fica na região do Butantã, zona oeste da cidade de São Paulo. Relemos as características atribuídas aos personagens do conto que trabalhávamos e a Regina nos convidou a escolher um ou mais panos de uma sacola imensa com panos de variados, tons, texturas, cores, tamanhos, para que, individualmente, nós fizéssemos um exercício semelhante ao da aula anterior. Nós usaríamos os panos e o nosso corpo, para encontrarmos uma posição que caracterizasse os personagens do conto. Deveríamos nos movimentar, até encontrar a posição que melhor os representasse, levando-se em conta as qualidades que acreditávamos que aquele personagem teria e, então, congelaríamos esse movimento como se tivéssemos tirado uma foto dele, como se fôssemos essa foto. Foram gastos uns vinte minutos nessa preparação, em seguida, começamos a mostrar uns aos outros as posições que havíamos encontrado para cada personagem. Dos dez personagens da estória, cada um treinou a posição de no máximo quatro, mas na hora da apresentação, apareceu quem quisesse arriscar uma posição improvisada. Percebeu-se que outras qualidades que haviam passado despercebidas na primeira listagem, afloraram nas personagens encenadas. Por exemplo, a fiandeira não era tão feia nem tão antipática como fora descrita por nós anteriormente, ela se mostrava mais como uma pessoa muito concentrada no que faz, ciente da importância de seu trabalho. O mercador e pai da moça ganhou ênfase na capacidade de ver, através do reconhecimento que ele fez do viajante, vendo nele um buscador da verdade, onde a maioria das pessoas só veria um vagabundo ou um simples lunático. O pastor revelou seu lado cuidadoso ao zelar pela segurança de seu rebanho. O que, em princípio, soava como puro egoísmo em não se querer ajudar a quem nos pede ajuda começou a se revelar como consciência da importância de seu trabalho e do trabalhar como meio para se conseguir aquilo que se quer. O pastor não queria conhecimento ele queria cabras. Mas houve também uma atitude de se querer representar o viajante, o pastor, o mercador, a fiandeira, enfim representar o personagem como gostaríamos de ser, ainda assim para representar um pastor tínhamos que buscar as referências que tínhamos e incorporá-las, um exercício que nos levava a perceber nossas possibilidades de representar algo corporalmente e a termos uma maior condescendência para com as atitudes dos personagens.

Terminada a apresentação dos personagens, fizemos uma brincadeira de roda, uma roda de movimentos continuados, na qual o jogo consistia em um dos componentes da roda começar a fazer um determinado movimento contínuo e os demais deveriam imitá-lo, uma outra pessoa, no momento que quisesse interferir,

modificava ação anterior, propondo um novo movimento e assim por diante. Em seguida, Regina Machado nos propôs um passeio de ‘olho virado’, que consistia em andarmos por uma área do parque com algumas árvores e, a partir das formas, das características externas de uma determinada árvore, tentávamos descobrir nela um personagem. Iríamos até o bosque do parque para tentarmos encontrar lá árvores que poderiam ser os personagens do conto que estávamos estudando, mas uma chuva repentina fez com que voltássemos um pouco mais cedo para casa. Antes de dormir resolvi fazer uma nova lista com os personagens, mas dessa vez queria destacar uma capacidade essencial deles, algo que lhes fosse peculiar:

- **Sábio:** saber.
- **Negociante/tecelão:** trocar.
- **Fiandeira:** ordenar.
- **Pastor:** cuidar.
- **Vendedor de cabras:** possuir.
- **Carpinteiro:** construir.
- **Mulher:** equivocar-se.
- **Mercador / pai:** reconhecer.
- **Jovem / filha:** amar.
- **Buscador / viajante:** buscar.

Na aula seguinte, nosso grupo foi dividido em três e cada um dos novos grupos recebeu a incumbência de fazer a representação de três personagens da estória mais a do viajante. Poderíamos utilizar os panos da sacola da Regina e os objetos que encontrássemos ao redor. Tínhamos aula numa oficina de marcenaria da ECA, logo havia muitos bancos, pedaços de madeira e ferramentas para que usássemos para montar nossas instalações. A essa altura já estávamos convivendo com aquele conto “Como o conhecimento foi obtido” havia quase dois meses, não saberia dizer se todos haviam se livrado das estereotipias relacionadas aos personagens nem das primeiras impressões que nos levaram a atribuir certas características aos personagens na primeira lista, mas muita coisa já havia mudado e o empenho de todos para representar seus personagens da melhor maneira possível, mostrava o grau imenso de envolvimento de todos nós naquela tarefa. Uma das pessoas que havia dito que a fiandeira era

arrogante, chata e que tinha pelos no rosto, estava no grupo que deveria representar essa personagem e ela mesma falou da fiandeira no momento que apresentávamos os personagens que havíamos composto para todo o grupo. A fiandeira dela era uma figura delicada, foram dispostos tecidos de seda e cetim nos tons de roxo, violeta e branco sobre uma cadeira, de forma que parecia de fato que uma mulher muito delicada estava lá sentada e, porque não, a fiar, ou seja, o fato de ela não querer ajudar gratuitamente o rapaz que a procurou, de não se interessar pela história dele já não a transformava mais numa pessoa chata, feia, pois ela estava agindo conforme achava que deveria agir, estava cumprindo seu papel. Composta de lenços floridos, quase transparentes, a fiandeira daquele grupo, que muito se assemelhava à fiandeira que eu havia imaginado, era elegante, parecia cheirar bem e estava recostada numa cadeira à espera de alguém que lhe trouxesse pêlos para tecer fios que resultariam em magníficas peças de roupa. Tratava-se de alguém que transformava pêlo de bicho em delicados fios, por isso deveria parecer delicada. Mas apesar de ser leve como seus fios, ela tem seus pés no chão, sabe que não há fio sem pêlos e que cada pessoa deve buscar seus próprios pêlos para conseguir confeccionar o que lhe é importante. Ela estava ali para executar seu trabalho de fiar e mais nada, a cada um seu próprio destino, no que ela me fez lembrar das Moiras, divindades da mitologia grega, que os romanos designavam como Parcas. No singular, Moira, designava uma força misteriosa que se impunha até mesmo entre os deuses: o destino. Como divindades, eram três irmãs, Átropos, Cloto e Láquesis, representadas como fiandeiras que fiavam o fio da vida dos homens, dos semi-deuses e dos deuses. Cloto é aquela que fia esse fio da vida, Láquesis é quem o enrola e determina o seu comprimento e Átropo quem o corta pondo fim na existência daquele cuja vida passa pelas mãos dessas fiandeiras mitológicas.

Até então, eu não havia pensado de maneira mais detida nos aspectos mitológicos dos personagens da história, ainda que fosse possível perceber no viajante o trajeto mítico do herói arquetípico que sai de sua casa por um chamamento de aventura, nesse caso específico, um chamado para a busca do conhecimento de que necessitava, mas que acaba tendo que se doar em favor das necessidades dos outros e fazer aliados para cumprir seu destino, depois de quase desistir de tudo, praticamente perdendo sua identidade num processo de obstinação que o fez chegar às raias da loucura, para, por fim, ser reconhecido pelo valor de sua essência e cumprir suas tarefas, voltando para casa modificado, realizando a si próprio no realizar dos outros, na realização dos anseios de seus aliados em sua busca pelo conhecimento. Uma doação a qual a mulher

que não o quis ajudar, mesmo tendo a solução para o caso do tapete e de reconhecer que estava diante de um milagre, não foi capaz de fazer. Ela também buscava o conhecimento, mas era incapaz de reconhecê-lo e, mais ainda, era incapaz de uma atitude de doação sem ganhos aparentes e lógicos, por isso, na estória foi um elemento de ruptura na busca do outro, um elemento fundamental, sem dúvida, mas ela mesma não obteve o conhecimento desejado, apesar de também o estar buscando.

Arquivei essas impressões e ‘lembramentos’ mitológicos que tive naquele dia. Para encerrar nosso trabalho com os personagens, Regina Machado propôs que quem quisesse poderia fazer uma representação bi-dimensional, que poderia ser desenho, colagem, costura, bordado ou outras, na qual buscaríamos símbolos que representassem esses personagens dentro de nós. Eu tive dificuldades de integrar os símbolos numa única paisagem, me veio a imagem de um disco dividido em dez partes e, em cada parte deste, desenhei uma das personagens e me preocupei em colocar cores, formas e símbolos que na minha concepção as representaria, que representariam as atitudes, o modo de ser essencial de cada um deles.

O primeiro personagem que desenhei foi o carpinteiro, um personagem que me parecia rude, extremamente masculino, a procura de um ser extremamente feminino que completasse sua existência. O fiz com cabelos esgrenhados, barba por fazer e músculos proeminentes, resultado de seu trabalho braçal. Atrás dele coloquei a matéria prima com a qual ele trabalhava – uma parede construída de madeira – e em uma das mãos sua ferramenta de trabalho: um martelo. Usei cores fortes para simbolizar a vitalidade dele, o vermelho da camisa indicando presença de paixão nele. Ele está de pé, ereto, de olhos bem abertos e ‘cara de poucos amigos’. Desenhá-lo dessa forma me inspirou a fazer a moça com a qual o carpinteiro se casa, um ato de junção dos contrários, complementação de *animus* com *anima*, que fez com que viajante conseguisse imprimir ordem e equilíbrio a sua trajetória que pôde, assim, ser concluída com êxito. A figura da jovem é toda delicada, tons suaves lhe dão leveza, ela está na horizontal quase que flutuando. Está com os olhos fechados, ela está imóvel, mas seu coração está vivo e pulsando à espera de seu grande amor que a trará de volta a vida. Depois de um ano, fui reparar melhor na mão do carpinteiro e aquele martelo me fez lembrar de Hefáisto, o ferreiro dos deuses do Olimpo, o senhor do fogo. Uma criatura feia de aparência e de modos rudes, mas um artesão refinado, que dentre as incríveis maravilhas que criou, está a primeira mulher, Pandora. Coxo e feio foram atributos que não o impediu de desposar Afrodite, deusa da beleza e do amor, nem de se relacionar

com outras beldades. Hefaísto não é do tipo heróico, é um artífice que vive solitário no seu canto, como o carpinteiro da nossa estória.

“De volta ao rochedo, vemos que o ferreiro, embora seja armeiro, não participa das mitologias guerreiras como herói e nem tampouco participa das mitologias urânicas como asceta ou mago. Entre o solar e o polar (ou lunar), o ferreiro é uma figura medial que transita entre os elementos e os compõe no fabrico do tempo, sob o ritmo das marteladas na bigorna do corpo. Sua arte e sua filosofia da têmpera perfaz, do coração da pedra à seiva no coração da árvore, o caminho do fogo úmido.” (Ferreira Santos, 2004: 105)

O senhor das bigornas, das correntes, do fogo e dos nós, esta última qualidade relacionada a Hermes, um deus conhecido como o grande conciliador de contrários, não é a única figura medial que podemos encontrar nesse conto. Aliás, a presença de Hermes é forte e recorrente em todo esse conto que classifico como sendo de natureza hermesiana.

“Por *natureza hermesiana*, aqui entendemos as características que estão em profunda correspondência com a narrativa mítica de Hermes, deus grego que patrocina a troca de informações, a comunicação, a condução e mediação entre os mundos distintos, os caminhos e a conciliação de contrários, resultando numa racionalidade hermesiana pautada nos princípios de: recondução aos limites, trajetividade, co-implicação (relação recursiva entre os pólos: complementar, concorrente e antagonista), mitopoiésis (elaboração pelo mito), neotonia (inacabamento humano), razão sensível e transdisciplinaridade. Ressalte-se que tais características também se distanciam de tratamentos *herméticos*, no mau sentido de linguagem cifrada, fechada e inacessível, sentidos ocultados e excludentes àqueles que não sejam neófitos.

Cabe ainda lembrar que Hermes, em sua qualidade de *psychopompo* (condutos de almas) tem o papel importante na narrativa mítica de *Eros e Psyqué*. É ele que conduz Psyqué ao Olimpo, ou seja, é esta atitude mediadora que conduz o psiquismo humano ao contato com a sacralidade, efetuando a tarefa de *re-ligare*: religação com o Sagrado. Pressuposto dos processos de individuação (na psicologia analítica) ou de personalização (na antropologia personalista), que se caracterizam pela trajetória humana na busca de sua

realização plena. Reconduzir o ser humano ao centro de si-mesmo para tornar-se o que ele é.” (Ferreira Santos, 2004: 91)

Todos os personagens desse conto estão, direta ou indiretamente, ligados ao mito de Hermes, que é tido como o deus grego protetor dos pastores, viajantes, comerciantes, compradores, vendedores, escribas, intérpretes, professores e ladrões. Seres que trabalham basicamente com as trocas, com a comunicação e com a conciliação de contrários. Hermes é o deus dos caminhos, o Exú da mitologia africana, Ganesha na mitologia indiana ou Chasquis na mitologia quéchua.

Os personagens de natureza hermesiana são seres de mediação. Sob a forma de viajantes, pastores e mercadores são seres andantes que franqueavam as distâncias entre as cidades colocando-as em diálogo, levando e trazendo notícias. O nosso viajante mostra-se um ser de diálogo durante esse conto, desde o princípio de sua jornada em busca do conhecimento ele se propõe a dialogar e a trocar, não acredita que deva receber nada de graça, apesar dele mesmo ser muito prestativo. O primeiro a dialogar com o viajante é o sábio, aquele que sabe, detém o conhecimento, mas que, sobretudo, se propõe a ensinar o que sabe, um professor, ou mais precisamente, um mestre. Esse sábio lhe propõe a obtenção do conhecimento, desde que o viajante lhe consiga um tapete que ele entregará a alguém que poderá continuar uma obra sagrada. Uma obra sagrada que parece estar baseada na troca e na doação. O próprio sábio é um ‘trocador’ e um ‘doador’, ele não ficará com aquilo que o viajante lhe trará, ele o doará, numa ação mantenedora dessa proposta de se obter o conhecimento, permitindo que ele, o conhecimento, sempre esteja fluindo por entre os homens. Conhecimento represado é conhecimento dispersado, inútil, como no caso da mulher que não soube doar a informação que tinha a respeito da jovem apaixonada que morria de amor por um carpinteiro, por egoísmo ou por falta de capacidade de dialogar com o mundo e com o outro, portanto, consigo mesma. Ela é o único personagem que não consegue o que quer, por não saber dar o que tem, por nem mesmo saber exatamente a natureza daquilo que quer e, sobretudo, por guardar o que sabe só para ela, agindo exatamente como os demais, pensando só nela mesma. Ela é o exemplo do que um buscador do conhecimento não deve fazer para obter o que almeja. Até o momento, com exceção do sábio, o buscador havia cruzado apenas com pessoas que pensavam em suas necessidades imediatas, para aquilo que pretendiam conseguir elas agiam de maneira correta, tanto que conseguiram o que desejavam. Mas essa atitude de pensar apenas em

si, sem se importar com as necessidades do outro, não levaria o viajante a conseguir o que ele queria, levando-se em consideração o que houve com a mulher que ele encontrou. Na repetição do ato de dialogar com as pessoas, entendendo o valor da função de cada uma delas, sem, em princípio, julgá-las por falta de generosidade, ele vai interiorizando a necessidade da troca, até que, diante da impossibilidade de realizar sua tarefa, percebe que precisa estar completamente focado na obtenção do tapete, sua própria função. Campbell, um homem de diálogos, haja vista parte de sua obra registrada em forma de diálogos, destaca o caráter meditativo da repetição:

*“Campbell: Há uma forma de meditação, ensinada pelo catolicismo romano, em que você reza o terço, a mesma oração, vezes e vezes seguidas. Isso leva a mente para dentro de si própria. Em sânscrito, tal prática é denominada *japa*, “repetição do santo nome”. Ela afasta outros interesses e lhe permite concentrar-se em uma só coisa e, a partir daí, dependendo da sua capacidade você pode experimentar a profundidade do mistério.*

Moyers: De que modo alguém realiza uma experiência profunda?

Campbell: Desenvolvendo um sentido profundo do mistério.”

(Campbell, 1990: 219)

Um centramento em si que não significa necessariamente o encontro de uma resposta para nosso problema dentro de nós mesmos sem a ajuda de ninguém, muito pelo contrário, nesse cenário hermesiano, o viajante vai parar num povoado de mercadores, um ambiente basicamente relacionado à figura de Hermes, deus protetor do comércio, é um mercador que reconhece naquele viajante, que recita seu rosário que o permite manter-se focado em sua busca, esquecendo até mesmo de si próprio, *“Necessita-se de um tapete para entregá-lo a um homem, a fim de que ele possa realizar essa sagrada tarefa que é nossa”*, o mercador reconhece ali estar uma pessoa que busca o Caminho da Verdade. Ele pode perceber esse algo de excepcional naquele viajante errante, pois ele mesmo era um mercador, portanto, por sua vez, um viajante errante e sabedor da importância das trocas.

“(…) é preciso que aquele que olha não seja, ele próprio, estranho ao mundo que olha.” (Merleau-Ponty, 1992: 131)

Por serem de naturezas semelhantes, o diálogo entre os dois se torna possível e, principalmente, transformador. Há uma compreensão da necessidade um do outro, há empatia entre eles, e, ainda que não se saiba ao certo como se podem ajudar mutuamente, existe pelo menos o desejo compassivo de se unir ao outro, em sua dor, de doar-se ao outro, pois nesse tipo de doação damos ao outro aquilo que temos de mais precioso: nós mesmos, de corpo e alma. Desse diálogo, que se pode chamar de **diálogo essencial** ou **diálogo de coração para coração**, é que resulta a transformação, a reconquista do equilíbrio perdido. Na conciliação dos contrários, levando a moça até o carpinteiro, como Hermes levou Psyqué ao Olimpo, promovendo a junção do princípio masculino com o princípio feminino, o viajante consegue concluir as trocas deixadas em aberto ao longo de seu caminho, conseguindo seu pequeno tapete e levando-o ao sábio, conquistando, assim, com muito trabalho, seu tão desejado conhecimento. Conciliação que ele conseguiu fazer, pois na sua vez de ajudar alguém, ele não pensou nas suas próprias necessidades nem estava endurecido pelo rancor que poderia ter guardado de suas experiências anteriores, apesar de tudo o que passou ele soube manter sua capacidade de diálogo e de doação, fazendo a maior das doações: doar-se ao outro, num gesto de amizade e amor.

Essas foram as histórias que me foram contadas pelo diálogo entre minhas imagens internas e as imagens internas desse conto. Histórias que só puderam ser ouvidas porque eu fui levada a me aproximar muito dessas imagens para auscultar-lhes o pulsar de seu coração. Um conhecimento obtido por meio do diálogo, como no conto que acabamos de penetrar. Um diálogo possibilitado pela incorporação dos elementos fundamentais da história, pela vivência do conto como sendo uma experiência de vida vivida plenamente, por meio da arte, com todos os meus sentidos.

E, é nesse sentido, que os exercícios propostos por Regina Machado devem ser compreendidos, não como uma receita de bolo feita para sempre dar certo sob quaisquer condições, mas como uma tentativa válida e consciente de rompermos as cascas dos estereótipos, de não nos contentarmos em olhar apenas as árvores da frente da floresta, seja de um conto, de uma pessoa ou de nós mesmos; incitando em nós um desejo de irmos mais fundo, de encontrarmos as essências, os arquétipos ocultos. Desejo de puxarmos a capa que são os estereótipos para revelarmos o que está oculto nas histórias, não necessariamente escondido atrás dos textos ou nas entrelinhas destes, mas, sobretudo, de revelar o que está diante dele, ou seja, nós mesmos como seres

interpretantes desse texto e doadores de sentidos, permitindo que a narração de uma estória exerça sua função hermesiana conciliadora de contrários e mediadora, na qual passamos a compreender melhor a nós mesmos a partir de uma escuta ou de uma leitura sensível e imaginativa, reconhecendo nas imagens de um conto os sinais de humanidade que foram ali depositados.

Os personagens dos contos tradicionais são metáforas, representam não pessoas, mas qualidades humanas. Não são a imagem de alguém, portanto não devemos julgá-las como tais, se quisermos realmente compreendê-las em sua essência. Sempre que me ponho a discutir as personagens de contos tradicionais em grupos, encontro muitas mulheres indignadas com a passividade submissa das princesas, freqüentemente à espera, indefesas, do príncipe que as salvem dos perigos. A maioria das princesas dos contos tradicionais representa uma qualidade humana, existente em homens e mulheres, que é a amorosidade, a *anima* que nos conduz aos devaneios do repouso, das imagens felizes e serenas, princípio de feminilidade, a ser conquistada pelo ser ativo – que busca o repouso, a felicidade e a serenidade –, representado por um príncipe, o *animus*, princípio de masculinidade. Tanto ele quanto ela são seres incompletos que precisam se encontrar para que o príncipe vire rei, para que o ser se realize.

“Para evitar confusão com as realidades da psicologia de superfície, C. J. Jung teve a feliz idéia de colocar o masculino e o feminino das profundezas sob o duplo signo de dois substantivos latinos: *animus* e *anima*. Dois substantivos para uma única alma são necessários a fim de se expressar a realidade do psiquismo humano. O homem mais viril, com demasiada simplicidade caracterizado por um forte *animus*, tem também uma *anima* que pode apresentar manifestações paradoxais. De igual modo, a mulher mais feminina apresenta, também ela, manifestações psíquicas que provam haver nela um *animus*.” (Bachelard, 1996: 58)

Numa alquimia de almas, *animus* e *anima* se juntam na formação de um ser inteiro. Na comunhão de dois seres que se amam, um projeta no outro os valores que desejam e precisam conquistar mutuamente em prol de um equilíbrio que resultará na realização desse ser completo.

Cada personagem de um conto será uma qualidade humana e todas elas existem em nós, em maior ou menor grau. No entanto, é um erro considerar os personagens dos contos tradicionais como personagens estereotipados, pois estereotipados é geralmente como nós os enxergamos, quando na verdade eles são mais como o touro de Picasso, são formas simples. Eles são a captação da essência de uma imagem.

Lembro-me de que, em algum lugar de meu passado estudantil, aprendi sobre as ‘personagens planas’ e as ‘personagens redondas’, sendo estas as personagens dos romances, ditas profundas, personagens que se desenvolviam dentro de uma trama. Já as primeiras seriam personificações de uma dada função, personagens estáticas que não se desenvolveriam dentro da trama, sempre atreladas a uma característica que normalmente a denominava e generalizava como: um menino, um príncipe, um padeiro e assim por diante. Se as personagens redondas pertenciam aos romances, as personagens planas estavam relacionadas aos contos tradicionais populares e eram usadas como exemplos de personagens estereotipadas. Se nos atemos ao ícone da imagem dessas personagens, sem dúvida elas podem ser assim classificadas, mas se a entendemos como formas simples, podemos perceber que por debaixo dessa capa há muito mais do que ela deixa transparecer.

É um grande engano pensar as personagens dos contos tradicionais como sendo não profundas, quando na verdade, por estarem diretamente ligadas a valores arquetípicos, elas nos permitem, mais que qualquer personagem redonda, que mergulhemos fundo em seu interior e que participemos de sua intimidade. Por sua simplicidade, elas permitem que lhes sejam atribuídas os mais múltiplos sentidos possíveis. Elas acolhem aquele que as vê em seus próprios processos de criação. Se ao trabalharmos com essas personagens, procurarmos chegar bem perto delas e auscultar-lhes seus pulsares interiores, encontraremos nelas uma essência de ser, logo perceberemos que suas funções, suas formas aparentes e demais características de compreensão imediatas são apenas uma pista, muito menos que um décimo, do que elas podem ser e representar.

Se são planas, tais personagens são planas como um espelho, mas um espelho d’água, no qual se pode mergulhar e encontrar um mundo inteiro dentro de cada uma delas. Um lago onde mergulho para me encontrar em suas profundidades, espelho onde o que vejo é meu próprio reflexo, minha própria luz refletida, mas que ainda assim não sou eu, pois é apenas uma das formas de eu existir no mundo, recuperando-se, então, a idéia de que uma imagem não é um objeto nem o substituto desse objeto. Nesse seu

poder de espelhamento, as personagens dos contos tradicionais são um sem número de pessoas, na mesma proporção em que são uma forma humana essencial, por isso qualquer um que seja humano poderá se reconhecer nessas personagens. Sendo a essência de uma qualidade humana, elas de fato não evoluem nem precisam evoluir, pois sua essência é garantida pela economia de traços que lhes desenham e designam. Uma economia que significa harmonia entre as partes e o todo, portanto integralizadora. Tais personagens são, como nos diz Ricoeur, grandes atalhos dos sinais de humanidades que estão depositados nas obras de cultura pelos quais nos podemos compreender, desde que estejamos dispostos a dialogar com elas, mas de termos um diálogo franco, de coração para coração, abrindo mão das superficialidades e nos valendo da imaginação como ato doador e mantenedor de vida, vida plena e criativa.

4. A narração em ato

4.1. (Re) Descobrindo a roda

“Houve um tempo em que a minha janela se abria para um terreiro,
onde uma vasta mangueira alargava sua copa redonda.
À sombra da árvore, numa esteira, passava quase todo o dia
sentada uma mulher, cercada de crianças. E contava histórias.
Eu não a podia ouvir, da altura da janela; e mesmo que a ouvisse,
não a entenderia, porque isso foi muito longe, num idioma difícil.
Mas as crianças tinham tal expressão no rosto,
e às vezes faziam com as mãos arabescos tão compreensíveis,
que eu que participava do auditório imaginava os assuntos e suas peripécias
– e me sentia completamente feliz.”
(Maireles, sem ano: 24-25)

Pensando a narração de estórias como um ato e levando em consideração a inteireza desse ato, sinto a necessidade de falar de uma das imagens que primeiro vejo ser resgatada quando este ato de narrar é posto em ação de uma maneira espontânea, antes mesmo que as palavras da estória comecem a ser pronunciadas, surgindo como a proposta de uma brincadeira: a roda.

Tal qual a cena testemunhada ou sonhada pela poetisa e educadora Cecília Maireles, as várias vezes que participei de uma narração de estórias, fosse como ouvinte ou como contadora, vi as crianças se aproximarem do contador como quem busca a fresca sombra de uma vasta mangueira que alarga sua copa redonda. Nas escolas infantis, felizmente, vi muitas professoras abdicarem da ‘quadradeza’ da sala de aula, afastarem as carteiras, mesas e cadeiras, tirarem seus sapatos e sentarem-se no chão com seus alunos para a ‘Hora do Conto’. Pude ver a alegria das crianças em se livrarem de seus calçados e em afastarem todos aqueles móveis, abrindo-se, então, uma clareira na selva das obrigações escolares, para que esse momento, especial e libertador que é o de se escutar uma estória, pudesse acontecer.

Há quem diga que a melhor forma de se contar uma estória para uma criança é colocando-a no colo, criando-se um momento de intimidade intensa entre contador e ouvinte. Nesse caso específico do colo, geralmente, o que temos é um momento entre pais e filhos ou avós e netos, porém, nas escolas infantis há também as crianças que reivindicam o colo do professor, quando este diz que vai contar uma estória à classe,

mas é válido lembrar que o professor-contador possui apenas um colo e muitos alunos – muitos mais do que seria o ideal para se ter –, logo, um esquema de revezamento costuma ser feito para atender a essa demanda de carinho. Independentemente de se ter um colo para se aconchegar ou não, o momento da narração é de **intimidade**, é uma atividade que **acolhe** – ou que pelo menos deveria acolher o ouvinte. E, a disposição costumeira de cadeiras, mesas e carteiras em sala de aula, não favorece muito essa intimidade nem esse acolhimento, mas me parece que o sentar-se em círculo ou semicírculo com o contador sim. Principalmente, quando a estória começa a ser narrada e percebe-se que o foco acolhedor dessa atividade é a estória, a vocalização desta, e não a pessoa nem o colo do contador em si; no entanto, a forma espacial onde se dá a prática pode intensificar essa atmosfera de intimidade e acolhimento.

Já vi contadores se recusarem a narrar para crianças sentadas no chão, dizendo ser esta uma posição desconfortável que não favorece a prática, que é ergonometricamente inapropriada, que as crianças vão se sujar, vão se dispersar... Enfim, colocam vários empecilhos, quando na verdade o que sinto os preocupar é que eles próprios não estão abertos para essa possibilidade de se sentarem no chão, pois irão se sujar e que essa é uma posição desconfortável para eles, pois para as crianças a possibilidade de se libertarem da obrigação de se sentarem em uma cadeira e de poderem se esparramar no chão à vontade é quase sempre uma enorme alegria. Se a atividade acontecer fora da sala de aula, a felicidade é redobrada, mas, de certa forma, vejo que os professores temem sair dos limites impostos pelas paredes de suas salas, temem perder o controle da turma, temem que os alunos não prestem atenção na atividade ou, ainda pior, temem que seus alunos não prestem a atenção nele, no professor, e no que ele está dizendo.

Considerando que a narração de uma estória é um convite que o ouvinte irá aceitar ou não, o espaço a ser delineado pela atividade deveria configurar-se de maneira espontânea e acordada por todos seus participantes. Com o narrador de pé num palco, diante de cinquenta ou mais pessoas, os resultados de uma narração costumam ser diferentes daqueles conseguidos com as narrativas que acontecem num círculo menor, onde o narrador pode olhar seus ouvintes nos olhos, estar na mesma altura que eles, próximo deles, sem precisar de microfones para que sua voz seja audível nem de gestos bruscos e amplificados para preencher os enormes espaços vazios de um palco ou para prender a atenção dos que estão distantes. A narração não precisa ser um espetáculo, ela depende, basicamente, de uma vontade interior de nos comunicarmos com as pessoas

que nos cercam, de entrarmos em comunhão com o outro partilhando com ele as coisas que sabemos. Ela depende de uma intenção clara ao se escolher narrar um determinado conto – e não um outro qualquer – para aquele público específico e da vontade de presentear a si mesmo e a quem o ouve com essa narrativa. Uma vontade de presentear com a nossa presença.

“A intenção, o ritmo e a técnica constroem passo a passo a possibilidade da presença, a capacidade de responder criadoramente a tudo que ocorre no instante da narração, com vivacidade e confiança. Confiança na potencialidade de seus recursos externos e internos, confiança na história como um presente que ele oferece a si mesmo e à sua audiência. Estar presente é poder presentear.” (Machado, 2004b: 81)

É com essa clara intenção de se contar uma estória, aquela que se acredita ser a melhor estória, e de ter um imenso prazer em dá-la como um presente aos seus ouvintes, que os contadores de estórias de pequenas cidades dos interiores desse Brasil, sem nunca nem mesmo terem freqüentado escolas ou lido um livro sequer, reúnem em torno de si uma platéia espontaneamente atenta para ouvirem seus ‘causos’, narrativas arrebatadoras tecidas com a voz, os olhares e os gestos simples desses homens e mulheres que sabem narrar, pois o sabem como um presente que se dá ao outro não como uma imposição escolar nem como uma forma de se conseguir aplausos para si mesmos.

“O aplauso dos admiradores nem sempre é muito grato aos que recebem. Há uma permanente amargura depois de um grande feito: a da incompreensão latente, no fundo dos espíritos, lá onde as palavras não chegam, onde os indivíduos se fazem incomunicáveis, – exceto por uma sutil intuição desligada de quaisquer aparências, palpitando apenas na essência de um mútuo acordo, nos tempos de um mesmo ritmo.” (Maireles, 2001: 88)

Se ouvir uma estória é um ato de descentramento, contá-la também o é, pois apenas desligando-se das vaidades vinculadas às aparências, o narrador pode entrar em comunhão com os que o ouvem e todos podem pulsar num mesmo ritmo, o da estória, dialogando com o que há de essencial nela.

A formação espontânea da roda

Sentar-se em torno de uma fogueira para se aquecer e compartilhar o alimento. Sentar-se ao redor de uma mesa para conversar com amigos ou discutir assuntos de interesse comum. Reunir-se em torno de uma tarefa a ser realizada em conjunto ou, ainda, dançar danças circulares para pedir, agradecer e celebrar. Esses são alguns hábitos que podemos encontrar entre os mais distantes e variados povos do mundo todo. Hábitos seculares que ninguém sabe precisar ao certo suas origens e que persistem até hoje nas mais variadas culturas humanas do nosso planeta.

Poderia arriscar aqui várias tentativas de explicação para essa recorrência circular em nossos hábitos culturais. Falar sobre o movimento do eterno retorno sugerido pelo círculo, da idéia de um tempo circular comum a vários povos antigos, além de dar outras explicações que podem ser encontradas em vários dicionários de símbolos ou outros livros e estudos sobre esses assuntos. No entanto, o que esses documentos não podem nos dar é a experiência dessa estrutura que está presente no universo, organizando-o e mantendo-o em movimento. Bachelard afirma em sua *Poética do Espaço* que “o ser é redondo” (Bachelard, 2000: 237), tecendo sua afirmação a partir das seguintes constatações: uma de Van Gogh - “Provavelmente, a vida é redonda” -; uma de Jöe Bousquet - “Disserem-lhe que a vida era bela. Não a vida é redonda” -; uma de Jasper - “Todo ser parece em si redondo” e, por fim, uma de La Fontaine - “Uma noz me faz redondinha” (Bachelard, 2000: 235). No final de seu capítulo sobre “A fenomenologia do redondo”, Bachelard nos coloca o seguinte:

“O mundo é redondo ao redor do ser redondo.” (Bachelard, 2000: 242)

Uma afirmação poética, decorrente de uma meditação fenomenológica sobre a redondeza do ser, preocupando-se com a verdade íntima – e não puramente exterior – dessa forma circular que, mais que envolver a vida, é a vida. No ser redondo, a vida está concentrada e centralizada, portanto na redondeza do ser a vida é absoluta e se propaga no seu entorno.

“E, na paisagem arredondada, tudo parece repousar. O ser redondo propaga a sua redondeza, propaga a paz de toda redondeza.” (Bachelard, 2000: 241)

A figura da árvore descrita por Cecília Meireles, que está no início desse capítulo, é uma figura redonda, uma figura centralizadora, que propaga paz, estendendo essa redondeza que está também em sua copa e na sombra que ela projeta no chão, acolhendo uma mulher contadora de histórias e um grupo de crianças que a ouvem. A figura da árvore é um duplo correspondente da figura feminina e dialoga com esse feminino desde alguns mitos de criação do mundo. Como exemplo, temos o mito cristão da criação, no qual a árvore do conhecimento do bem e do mal, que ficava no centro do Jardim do Éden, era o eixo do paraíso. Dessa árvore, Eva, a primeira mulher, persuadida pela serpente, colhe o fruto proibido, come-o e o oferece a Adão, na intenção de com este gesto ter seus olhos abertos para o conhecimento do mundo e de se igualarem a Deus – num desejo de se tornarem, eles próprios, criadores. Pela ousadia foram expulsos do paraíso, mas esta é uma outra história que fica para uma outra vez. Detendo-nos às questões da centralidade e da redondeza, a experiência de estarmos vivos nos mostra que somos quase sempre atraídos para um centro do qual emana o mistério, somos movidos por uma vontade de conhecer e, nesse sentido, a roda que se forma em torno desse mistério não pode ser uma exigência a priori; mas sim, ela surge com essa necessidade interna de se querer saber junto com o outro.

Certa vez, com um grupo de 13 crianças, entre 4 e 5 anos de idade, experienciei a seguinte situação: para finalizar a aula afastamos as mesas e cadeiras, o que eles fizeram alegremente, logo em seguida, começaram a se jogar no chão e a pular, fazendo uma enorme algazarra, então eu lhes disse: *“Vamos fazer uma roda?”* Posicionei-me em pé com os braços estendidos lateralmente, como quem espera que alguém segure em suas mãos. Resultado? Nenhum. Insisti: *“Anda gente, vamos fazer uma roda?”* Pelo menos obtive uma resposta: *“Ah, não!”*, me disse uma das meninas e concluiu: *“Brincar de roda é muito chato!”* E continuaram a pular e a correr e a se jogarem no chão... *“Mas quem disse que eu vou brincar de roda?”*, tentei argumentar. *“Vou fazer uma brincadeira bem legal com vocês...”* Alguns alunos identificaram um certo tom de mistério no que eu falei e se aproximaram; mas, então, iniciou-se uma nova guerra: fazer com eles algo que fosse, pelo menos, parecido com uma roda. Pedi que dessem as mãos, pois dessa maneira a roda se formaria, ainda assim não obtive um resultado nem mesmo razoável com essa tentativa, que se deu com alguns agravantes: fulano dizia que não dava a mão para beltrano e este se recusava a ficar, sequer, ao lado de sicrano. Além do mais, havia duas crianças brigando para pegar na minha mão direita, enquanto havia uma outra agarrada em mim do lado esquerdo para garantir seu

lugar. Imperava na classe um clima de interesses pessoais a serem garantidos a qualquer custo, posso e devo me incluir aí nesse grupo; afinal, a roda, até aquele presente momento era um interesse só meu, não do grupo. Com muito jeito, consegui me desvencilhar das crianças que me agarravam. Eu me afastei um pouco do grupo e o caos de ‘corre- para-lá’ e ‘pula-para-cá’ voltou a reinar, mas eu tinha uma arma secreta: uma mochila que eu havia resolvido levar naquele dia, para colocar dentro um objeto que eu utilizaria na brincadeira, com a qual eu pretendia encerrar a aula. A mochila que era muito colorida e divertida, pois mais parece uma boneca de pano que uma mochila, estava dentro de uma sacola de plástico. Abri a sacola, tirei a mochila, sentei-me no chão, tirei os sapatos e coloquei a mochila no meu colo. Logo, apareceram dois ou três interessados em saber o que havia dentro da mochila, então eu disse: *“Eu mostro, mas só quando todo mundo estiver aqui”*. A notícia da mochila se espalhou rapidamente e, em alguns poucos segundos, todos estavam ao meu redor, curiosos para saberem o que eu faria com aquela mochila. A roda estava praticamente formada, precisou apenas de alguns ajustes sugeridos pela própria turma: começou *“um afasta um pouco que eu também quero ver”* daqui, um *“chega mais pra lá”* dali e, também, houve algumas sugestões minhas, mas foi, sobretudo, com a colaboração de todos, que consegui a tão desejada roda, que havia sido formada graças a um interesse comum, um elemento centralizador, que não era nem eu nem a minha vontade individual, mas, sim, a vontade de um grupo inteiro. Como professora e mediadora da brincadeira, eu era o componente da roda que trazia o mistério para aquela turma; no entanto, era em torno do mistério que a roda se formou, não necessariamente em torno de mim. Eu não era o foco, pois a minha figura desprovida do mistério nada conseguiu com eles, logo, me percebi como mais um elo naquela roda. Um elemento muito importante sim, por ser o elo inicial desta, mas que também estava ali em função de algo que não era eu, que estava ali como o portador de um mistério.

Para os curiosos, digo que dentro da mochila havia uma bolinha colorida, com um guiso dentro – *mais uma vez o mundo se arredondando ao redor do ser redondo* –, um objeto que eu usei e uso para fazer uma das várias brincadeiras que se pode fazer em roda utilizando-se uma bola, brincadeiras que não vêm ao caso, no momento, se dizer quais são. O mais importante nesse episódio é que ele me havia aberto os olhos, a partir de uma vivência consciente, para o questionamento da formação espontânea da roda, da adesão, também espontânea, dos componentes dessa roda e da figura do professor – ou mesmo do contador de histórias – como elemento iniciador desta, além

da sua função de mediador do mistério, sendo este último o verdadeiro foco concentrador e centralizador do ‘se por em roda’ ou ‘do se estar em roda’ com outras pessoas.

No capítulo dois, eu já havia destacado, valendo-me de uma citação de Huizinga, a importância da separação espacial que há no jogo em relação à vida cotidiana e sobre a semelhança desta característica do jogo com a delimitação de um espaço sagrado, sendo esta um traço primordial dos atos de culto entre nós, os humanos. Retomo um trecho deste autor, no qual ele diz que: *“O mágico, o augure e o sacrificador começam sempre por circunscrever seu espaço sagrado. O sacramento e o mistério implicam sempre um lugar santificado”* (Huizinga, 1999: 23). Não raro, esse lugar circunscrito em torno do que é misterioso, do que é sagrado, o que pode ser uma espécie de templo, é um espaço circular. Um espaço destinado ao repouso, à busca de uma tranquilidade e de uma reorganização interna. Um espaço para a propagação da paz, onde a vida está concentrada e os mistérios que a cercam não estão ali para serem resolvidos, mas sim para serem vivenciados e profundizados.

Assim, aconteceu com aquela mulher que se sentou embaixo daquela mangueira e passava quase o dia todo a contar histórias para as crianças que a cercavam. Nesse ambiente centralizador, aos pés de uma árvore, a mulher trazia dentro de si mesma o mistério, em forma de histórias, criando a sua volta um espaço formado de corpos em adesão voluntária àquela prática. Um espaço de intimidade que, como todos os espaços dessa natureza, designa-se por uma atração (Bachelard, 2000: 31), e cujo ser essencial é o bem-estar, adquirindo, então, uma tonalidade de abrigo ou de ninho, onde se pode estar protegido. Gostaria de lembrar neste ponto de Chu e seu amigo que se abrigaram num templo, no exato instante em que uma tempestade iria desabar sobre suas cabeças. Eles foram transpostos para um espaço sagrado, por meio do convite de um sorridente monge que os recebeu acolhedoramente, para a vivência de uma experiência única e transformadora, uma vivência envolta em um halo de mistério. Para alguém que observa a cena de longe, como a pessoa na janela de Cecília Meireles, parece que aquele grupo reunido está falando um idioma difícil, incompreensível, mas basta que se observe a cena mais demoradamente, procurando ouvi-la com os ouvidos da imaginação, para se perceber nos gestos e nas expressões nos rostos dos ouvintes uma gesticulação que nos fala à alma, para passarmos a pulsar no mesmo ritmo do grupo e, então, nos sentirmos completamente felizes.

Aninhando-se para ouvir estórias

Bachelard dedicou um capítulo inteiro de sua Poética *do Espaço* para fazer uma meditação fenomenológica sobre o ninho, encontrando nessa figura da natureza a imagem de nossa casa primordial; mas, antes de se deter mais demoradamente nessa imagem, ele já havia prenunciado no capítulo “Casa e universo”, desse mesmo livro, algo sobre as características inerentes ela:

“A intimidade tem necessidade do âmago de um ninho.” (Bachelard, 2000: 71)

Reforçando mais adiante, o caráter de repouso e de tranquilidade associados a essa casa primordial, que os pássaros constroem para acolher e proteger a vida nova que vai nascer, sendo praticamente uma extensão do ventre materno – uma forma de manterem seus frágeis filhotes a salvo das ameaças externas, como vento, frio e predadores. Ninhos que, em geral, são redondos e, em alguns casos, como no do joão-de-barro, são esféricos. Uma redondeza que o pássaro costuma conseguir pressionando o próprio corpo contra o material que carrega, pacientemente, um a um em seu bico para a construção de sua simples morada, a qual Bachelard chama de imagem-conto, pois é “*uma imagem que sugere histórias*” (Bachelard, 2000: 111).

Eu diria que é uma imagem que além de sugerir estórias, também propicia a narração delas, pois não se deve negligenciar o potencial integralizador e intensificador que o espaço pode conferir a uma experiência.

“O espaço não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível. Quer dizer, em lugar de imaginá-lo como uma espécie de éter no qual todas as coisas mergulham, ou concebê-lo abstratamente com um caráter que lhes seja comum, devemos pensá-lo como a potência universal de suas conexões.” (Merleau-Ponty, 1999: 328)

Não se trata aqui de se ter obrigatoriamente, de maneira real ou lógica, pessoas dispostas em círculo para que uma narração de estórias possa acontecer. O fato é que quanto mais naturalmente a atividade transcorrer, maiores serão as chances desse arredondamento do grupo – nessa atividade que busca o repouso e a tranquilidade proporcionados pelo redondo – e da roda acontecer de um modo espontâneo e

verdadeiro. No entanto, precisamos resgatar esse hábito de estarmos sentados em círculo, olhando-nos olhos nos olhos, comunicando-nos diretamente com os outros, disponibilizando nossos ouvidos para o outro numa atividade que nos ensina a nos descentrarmos de nós mesmos e a procurar um foco de interesse comum. Para tanto, precisamos vivenciar essa estrutura plenamente.

“Ter a experiência de numa estrutura não é recebê-la em si passivamente é vivê-la, retomá-la, assumi-la, reencontrar seu sentido imanente.” (Merleau-Ponty, 1999: 348)

Nesse sentido é que digo que o estar em roda não pode ser só o desejo de um, de nós, professores ou contadores de histórias, mas uma necessidade de todos – o que não nos impede de tentarmos criar essa necessidade, de resgatá-la e mantê-la viva entre nossos alunos e ouvintes, pois esta é uma imagem interna arquetípica do humano que, se estiver dormindo em nós, pode ser despertada.

Rodas de verso: experimentando a vertigem

Promover trabalhos em grupo em que todos precisem trabalhar conjuntamente em torno de um interesse comum, seja na elaboração de um cartaz, na confecção de um *panô*, na construção de maquetes; enfim, em atividades colaborativas nas quais o individual trabalhe em prol do coletivo, são ações que podem resgatar e manter a importância do ‘estar em roda’.

Com alguns professores, em oficinas sobre Literatura Infantil, antes de narrar-lhes uma história, costumo fazer uma roda de versos com eles, uma atividade que aprendi com Regina Machado e Lydia Hortélio. Dependendo do clima da história, essa roda pode ser de versos líricos ou de versos engraçados.

A cantiga de uma Roda de Versos costuma ter um refrão, cujo ritmo costuma ser estendido para os demais versos desta, versos que cada um dos participantes da roda, na sua vez, canta ou recita sozinho, sendo depois seguido por todos os demais companheiros que cantam juntos o refrão, intercalando-o a cada novo verso que se adiciona à cantiga. Nesses casos, tanto o refrão quanto os versos são escritos em redondilhas menores, um tipo de versificação tipicamente popular, na qual cada estrofe ou refrão é composto por uma quadra de versos de cinco sílabas, como no clássico:

Batatinha quando nasce
Se esparrama pelo chão
Menininha quando dorme
Põe a mão no coração

Que, apesar de ser um clássico, já não podemos afirmar que toda e qualquer criança o saiba, pois há até professoras que nunca ouviram o verso sobre a ‘batatinha’, menos ainda, ouviram sobre o fato de que, em princípio, era: *Batatinha quando nasce / Espalha rama pelo chão*. O que houve com o verso? O que geralmente acontece com aquilo que viaja de boca em boca, num dado momento alguém devia não saber ao certo o que era ‘rama’ e, obedecendo à musicalidade, mais que à lógica, substitui ‘o espalha rama’ pelo ‘esparrama’ e o verso continuou assim sua jornada, esparramando-se de boca em boca.

Há também cantigas em que partes do refrão servem de resposta a cada verso da redondilha que se canta, em outras brincadeiras os versos são substituídos por movimentos corporais que devem ser imitados por todos da roda. Várias e variadas possibilidades que permitem até improvisações de versos e movimentos, pois a roda, bem como as brincadeiras relacionadas a ela, não é uma estrutura fechada: sempre cabe mais um – desde que este tenha vontade e disposição para cantar e dançar – e sempre se pode sair dela, quando alguém assim o quiser.

Com relação à atividade que realizo nas oficinas de literatura, para não correr riscos de ninguém não conhecer ou não lembrar um versinho popular sequer e garantir a execução da Roda de Versos, levo sempre comigo uma caixinha cheia de pedaços de papel com versos líricos e versos engraçados escritos, versos que fui recolhendo de coletâneas populares, das minhas memórias de infância e com professoras e alunos. Distribuo um papelzinho para cada pessoa, ensino-lhes o refrão e vamos rodando e cantando. No começo, as pessoas ficam um pouco tímidas, mas na medida em que vão internalizando a melodia dos versos, que vão incorporando-a, o cantar e o recitar vão fluindo com mais facilidade e, em geral, todos acabam por se entregar à atividade. Assim, eles experimentam a estrutura da roda de uma forma nada passiva, além de serem preparados física e emocionalmente para a vertigem e a voragem da experiência estética que a audição de uma estória pode lhes proporcionar.

Nas minhas buscas por refrões que trouxessem neles algo que remetesse à estória que eu gostaria de contar, acabei por me surpreender com adequabilidade e

coincidência de temas que há entre certas canções e algumas estórias tradicionais – como no caso da semelhança temática entre a brincadeira de roda “Linda Rosa Juvenil” e a estória da “Bela Adormecida no Bosque”, já citada anteriormente. Dentre meus achados, por exemplo, ao contar a estória “Maria e o peixe encantado” (Alcoforado & Albán, 1996), há um momento especial na narrativa em que Maria é avisada que debaixo da janela do príncipe, no exato lugar onde a menina havia enterrado os restos mortais de sua mãe, havia nascido, do dia para noite, uma roseira muito cheirosa, na qual havia uma única rosa que o príncipe queria para si. O próprio príncipe havia tentado apanhar essa rosa, mas esta fugia dele e de qualquer pessoa que se aproximasse dela, impossibilitando que alguém a colhesse. Então, o príncipe mandou um recado para todos os cantos do reino dizendo que se casaria com a donzela que apanhasse a rosa e a desse para ele. Diante de um quadro patético, no qual todas as moças do reino se engalfinhavam na vã tentativa de apanharem aquela linda flor, Maria se aproxima, espera que suas oponentes estejam já bem cansadas para poder se aproximar da roseira e se põe a cantar uma melodia. A rosa, que era sua mãe transformada de peixe encantado em flor, entende o chamado de Maria e vem pousar-lhe nas mãos. Essa canção de Maria poderia muito bem ser este refrão de origem popular que diz: *Flor, minha flor, flor vem cá / Flor minha flor, laiá-laiá-laiá* (Cerqueira, 1983) que pode ser incorporado numa Roda de Versos da seguinte maneira:

Refrão (todos) : Flor, minha flor, flor vem cá
Flor minha flor laiá-laiá-laiá

O anel que tu me deste , flor vem cá
Era vidro e se quebrou, flor vem cá
O amor que tu me tinhas, flor vem cá
Era vidro e se quebrou, laiá-laiá-laiá

A parte em negrito é cantada por todos do grupo, os versos a serem cantados são variados e qualquer estrofe escrita em redondilha menor cabe na melodia. Na minha narração, quando chego à parte em que a Maria se aproxima da roseira e digo que ela se pôs a cantar – isso quando a Roda de Versos foi feita antes da narração –, faço um pequeno silêncio, olho para as pessoas e logo eles entendem qual é a canção que Maria cantou e, em geral, consigo um belo coro de vozes para trazer a rosa para as mãos de

Maria. Depois de finda a narrativa, muitos me vêm perguntar se a música foi composta para a estória. Na verdade, não sei: pode ser que sim, pode ser que não... Pode ter sido a estória que foi composta para essa canção... Isso é algo bastante difícil de se precisar e não é tão importante para meus estudos no momento, o que é fundamental para mim é poder encontrar, nessas felizes **coincidências**, essas imagens que **incidem juntas**, como que atraídas umas pelas outras, para um mesmo ponto original, banhando-se num mesmo lago de águas primordiais, de onde, tais imagens, saem vivificadas e renovadas, vivificando-nos e renovando-nos com elas.

Alguns professores se queixam de que as crianças não querem mais brincar de roda, que os pequenos dizem ‘achar chato’ isso de ficar rodando de mãos dadas, que, quando estão no pátio, preferem correr, pular e utilizar os brinquedos do parquinho. Poderíamos interpretar isso de não se querer brincar de roda como uma falta de motivação interna para o redondo, algo que não é observado, por exemplo, nas atividades de desenho livre, no qual as figuras circulares são recorrentes, assim como nas brincadeiras com barro e areia ou em momentos em que uma atividade de interesse comum é posta em prática, como a narração de uma estória.

Quanto às cirandas e as outras brincadeiras de roda, muito provavelmente, inspiradas nas tradicionais e seculares danças e rituais circulares dos povos, talvez fosse válido assinalar que essas não são, exatamente, um brinquedo criado para crianças. O que se pode observar em regiões longe das grandes cidades, como no interior do Nordeste brasileiro ou em pequenas comunidades à beira-mar, é que os adultos é que são os cirandeiros e os brincantes, sendo tão apaixonados pelos seus brinquedos populares tradicionais que passam essa paixão para os pequenos. Não raro, nas festas populares, em que se dançam a ciranda, não muito longe da roda dos adultos, se pode ver as crianças brincando entre elas mesmas, tentando dominar as cantigas e os movimentos feitos pelos adultos para um dia, então, estarem preparadas e poderem fazer parte da ‘grande roda’.

A dança nessas comunidades é como um rito de passagem, na qual os pequeninos esperam ansiosos para quando poderão brincar com os adultos, sendo assim aceitos por eles em seu grupo. Na roda de versos, uma brincadeira tão do gosto feminino, há também a questão do namoro que acontece na roda, onde as jovens cantam seus versos demonstrando seu interesse em uma pessoa específica ou apenas declarando sua vontade de se casar ou namorar, enquanto os rapazes ficam de fora só

olhando as moças rodarem, escolhendo sua preferida. Nessas rodas, ocorrem também as brincadeiras de provocações entre homens e mulheres, na qual podemos encontrar versos como:

Borboleta não é ave

Borboleta ave é

Borboleta só é ave

Na cabeça de mulher

Não tenho medo de homem

Nem do ronco que ele tem

O besouro também ronca

Vai se ver não é ninguém

Provocações e declarações de amor que podem durar horas, num jogo coletivo no qual a vida é encenada e cantada em versos. Mediante o exemplo dos adultos, as crianças brincam suas cantigas de roda, uma brincadeira que tem uma motivação interna muito forte entre os membros de uma comunidade cirandeira e que por isso persiste, passando-se de pais para filhos, essa tradição de dançar ciranda. Uma vez mais, reforço a idéia de que a roda não é algo que se impõe, ainda que ela esteja em nós como uma imagem arquetípica, ela precisa ser vivenciada de modo corporal e comunitário para que se resgate seu valor imanente dentro de cada um de nós. Assim como uma estória, a roda também tem que nos ser dada como um presente, um presente dado com alegria para que possamos cantá-la, dançá-la, enfim, vivenciá-la juntos.

“Estava na beira da praia

Ouvindo as pancadas das águas do mar

Essa ciranda quem me deu foi Lia

Que mora na ilha de Itamaracá”

(Antônio Baracho da Silva,

mestre cirandeiro)

Olhos nos olhos

Uma última questão que eu gostaria de abordar sobre o ‘estar em roda’ é a possibilidade do diálogo olho no olho que ela possibilita, não só entre o contador de estórias e seus ouvintes, mas entre os próprios ouvintes se eles assim o quiserem.

Pelo número de alunos que geralmente se tem em sala de aula e pelo tamanho desta, colocar os alunos em um único grande círculo é uma tarefa quase que inviável. Como aluna tive alguns professores corajosos no ensino fundamental e médio que pelo menos tentaram executar tal proeza, mas as condições espaciais eram de fato bastante desfavoráveis. No entanto, como pesquisadora vi alguns professores conseguirem, com êxito, fazer pequenos grupos de trabalho e de leitura em sala aos quais eles davam assistência, um grupo por vez. Essas eram atividades bastante apreciadas pela maioria dos alunos dessas classes. Atividades que tiram o professor e a lousa como únicos focos de atenção no processo de aprendizagem, deslocando o centro da atividade para os pequenos grupos, onde todos podem contribuir de forma mais ativa nesse processo, no qual, ele, o aluno, deve ser o maior interessado e beneficiado.

De maneira geral, vejo uma grande parcela das crianças iniciando sua carreira estudantil de forma alegre e entusiástica, pois ao contrário do que escuto sendo dito por algumas pessoas, acredito que as crianças gostam muito de aprender. Então, o que acontece? Por que muitas delas se desinteressam pelo ensino e com o tempo passam a odiar ir para a escola? Não diria, exatamente, que elas passem a odiar ir para escola, pois, de certa maneira, eles adoram ir para escola para encontrarem seus amigos, conversar com eles, contar uns para os outros o que lhes aconteceu, conhecer gente nova; o que eles odeiam é assistir às aulas, fazer as lições e, principalmente, as provas. Dentro da sala de aula, em geral, o contato com o outro, um dos fatores essenciais que os fazem gostar da escola, é raro, por vezes completamente inexistente, quando, na verdade, poderia ser algo incorporado à estrutura de sala de aula para um melhor envolvimento dos alunos com o processo educacional.

Não quero restringir os vários problemas que assolam nossa estrutura escolar como um todo, desde há muito tempo até os dias atuais, com a questão espacial. Tampouco quero sugerir, como solução imediata para todos esses problemas, a prescrição de uma ou duas rodas diárias por aula. Contudo, acredito que a inserção de rodas nas rotinas escolares – desde que feitas de modo consciente pelos professores – poderia resgatar alguns valores humanos perdidos ao longo de anos e anos de grade escolar, quadros de horário, fileiras de carteiras e aprendizado passivo.

Numa atividade de roda podemos olhar nossos alunos nos olhos e conhecê-los melhor, na mesma medida em que eles podem olhar seus colegas nos olhos e conhecê-los melhor também.

Cada vez mais o diálogo direto entre pessoas, olho no olho, vai sendo suprimido em favor da interação mediada por meios de comunicação. Seja na sala de estar, seja nos horários das refeições, a televisão é que nos comunica como foi o dia no mundo. Por meio dela, ficamos sabendo tudo o que aconteceu de importante no mundo inteiro, mas ignoramos por completo como foi o dia de nossos pais, de nossos filhos ou de nossos amigos. Antes de a televisão entrar nos lares como elemento ‘centralizador’ da família, esse centro era variado, as pessoas se reuniam em torno de uma mesa ou se acomodavam nos sofás e cadeiras da sala para conversarem, para interagirem entre si. Se o dia estava quente, as cadeiras podiam ser levadas para fora e nessas rodas de conversa, os vizinhos costumavam ser bem-vindos, pois receber um vizinho era receber a visita de uma pessoa diferente que, por não pertencer ao núcleo familiar, traria novidades para serem discutidas em grupo. Com a chegada da televisão, a conversa passou a ser deixada de lado, afinal para se ouvir a televisão é preciso que todos fiquem em silêncio. O vizinho já não é mais tão bem-vindo, a não ser que este fique bem quietinho assistindo à televisão com os demais. Hoje em dia, nas casas de família com um melhor poder aquisitivo, cada um tem sua televisão em seu próprio quarto e de elemento, inicialmente, ‘centralizador’, ela passou a ser um elemento desagregador.

Enfim, pensando nessas questões, me vem à mente uma passagem de um texto de Dan Yashisky, um contador de histórias de Toronto, comumente citada por vários contadores de história e pesquisadores da área, uma passagem na qual ele narra o seguinte ocorrido:

“Eu soube de uma curiosa história através de meu amigo Roy Evans, filho de índio e branco e um homem de muitas histórias.

Contou-me de um antropólogo que trabalhava numa aldeia africana quando lá chegou o primeiro aparelho de televisão. Ele observou que durante duas semanas as pessoas não fizeram nada exceto olhar para aquela tela luminosa, fascinadas por todos os programas. E então, gradualmente, foram perdendo o interesse e voltaram ao seu costume de ouvirem o já idoso contador de histórias do vilarejo.

E o antropólogo quis saber: *“Por que vocês pararam de assistir televisão?”*

Um dos moradores do lugar respondeu que ouvir histórias era mais interessante.

“Mas”, retrucou o cientista, “você não acha que a TV conhece mais histórias do que o seu velho contador?”

“A televisão conhece mais histórias”, disse o aldeão, “mas o contador ME conhece.” (Yashinski, 1985)

A televisão não me conhece, ela me trata como massa, assim como a Internet e seus *sites* de busca e informativos. Esses recursos não sabem de mim, das minhas necessidades individuais, o conhecimento que adquiro por meio deles é um conhecimento descarnado, desprovido de uma experiência vivencial plena, na medida em que me priva da presença do outro que me ensina. Sem me adentrar em discussões sobre os méritos e deméritos do conhecimento que podemos obter por esses meios tecnológicos, de fato o que posso afirmar que o que eles não nos propiciam é o outro, um ser humano como eu, presente diante de mim como intermediador de um processo de aprendizagem humanizador, que se dá quando nos olhamos olho no olho e nos conhecemos.

“Uma vez que vemos outros videntes, não temos apenas diante de nós o olhar sem pupila, espelho sem estanho das coisas, este pálido reflexo, fantasma de nós mesmos, que elas evocam ao designar um lugar entre elas de onde as vemos: doravante somos plenamente visíveis para nós mesmos, graças a outros olhos.” (Merleau-Ponty, 1992: 139)

Segundo Merleau-Ponty, *“o mundo está no âmago de nossa carne”* (Merleau-Ponty, 1992: 133) e se não podemos olhar no olho de nós mesmos a única maneira de experimentarmos esse mundo de nossas entranhas é por intermédio de uma outra pessoa – e, se esta, for alguém que ME conhece, ou que pelo menos se interessa em me conhecer, a experiência será melhor e mais intensa.

Por meio de nosso olhar, somos capazes de apalpar o mundo e as coisas desse mundo, incorporando-nos a elas, como se esse nosso olhar fosse uma herança de nosso cordão umbilical que nos mantém ligados a um todo, que é o cosmo, o infinito. Olhando nos olhos de outros seres iguais a nós, podemos nos compreender em maior

profundidade, pois *“se os apalpa e vê, é unicamente porque, pertencendo à mesma família, sendo, ele próprio, visível e tangível, utiliza seu ser como meio para participar do deles, é porque cada um dos dois seres é para o outro o arquétipo, e os corpos pertencem à ordem das coisas assim como o mundo é a carne universal.”* (Merleau-Ponty, 1992: 134)

Nossos valores de humanidade só podem ser resgatados no humano e pelo humano. Portanto, reforço essa necessidade de exercitarmos esses nossos olhos que vêem, revêem e transvêem o mundo; reforço, sobretudo, a importância do conhecimento conquistado através do nosso diálogo com o outro, como no conto “Como o conhecimento foi obtido”, pois este é um conhecimento essencialmente humano que nos pertence desde sempre e que nos torna cada vez mais parecidos conosco mesmos, alcançando-se um objetivo que deveria ser o da educação. Um objetivo que pode ser propiciado pelo espaço-tempo de intimidade e aprendizado que é o de ‘estar em roda’, onde histórias e estórias nos são contadas e cantadas por alguém que nos conhece ou que quer nos dar a conhecer, por alguém que ousa, nem que seja por um instante, nos olhar bem nos olhos.

4.2. A Caixa de Pandora: uma caixa com todos os dons

Janela sobre a chegada

O filho de Pilar e Daniel Wainberg foi batizado à beira-mar.

E no batizado, ensinaram a ele o que é sagrado.

Recebeu um caracol.

- *Para que aprenda a amar a água.*

Abriam a gaiola de um pássaro preso:

- *Para que aprenda a amar o ar.*

Deram a ele uma flor de gerânio:

- *Para que você aprenda a amar a terra.*

E deram também uma garrafinha tampada:

- *Não abra nunca, nunca. Para aprender a amar o mistério.*

(Galeano, 1994: 98)

Portas que não devem ser abertas, mas que nos deram as chaves capazes de abri-las. Potes, caixas, gavetas e baús que nos proibiram de abrir, sob pena de algo terrível nos acontecer, mas que estão ao alcance de nossas mãos. Ter que ir embora sem olhar

para trás, senão podemos ser transformados em estátuas de sal ou perder o grande amor de nossas vidas para sempre, mas a questão é: como não olhar para trás? Belas maçãs perfumadas que não devemos comer, mas que o desejo de sabê-las e de saber nos impele para mordê-las. Desde os mitos de criação, essas tentações estão a nos provocar e nós, humanos, desde então, estamos sucumbindo à nossa curiosidade, violando as proibições, sendo desobedientes a ordens superiores ou divinas e pagando o preço pelo nosso intenso desejo de querer saber.

Curiosidade é isso: um desejo intenso de se querer saber. Um desejo intenso que acometeu Eva, fazendo-a provar do fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal e oferecê-lo a Adão - na intenção de se igualarem ao seu Criador e, assim, foram expulsos do Paraíso, devendo então habitar a Terra e conseguir o seu sustento com o suor de seu trabalho. Parece que a curiosidade e a danação da raça humana estão, com uma certa frequência, ligadas miticamente à ação do feminino – acredito que os homens jamais perdoaram as suas mães por os terem expulsado do paraíso do ventre materno, para serem, então, condenados aos infortúnios de uma vida de difíceis e dolorosos rituais de crescimento e morte.

Na mitologia grega também temos, atrelada ao surgimento da primeira mulher, a curiosidade feminina que leva à danação toda a raça humana. A primeira mulher, segundo a tradição grega, foi criada por Hefáisto, a pedido de Zeus que queria se vingar da humanidade, raça criada e protegida por Prometeu, que, no intuito de beneficiar sua criação, pregou uma peça em Zeus, este o deus supremo que, por sua vez, exigia que os homens lhe pagassem tributos muito pesados, em forma de honras e sacrifícios, em troca de sua prometida proteção. Prometeu, desafiando o poder de clarividência dos deuses, armou o seguinte embuste: sacrificou um enorme, belo touro e dividiu-o em duas partes, propondo a Zeus que uma das partes caberia aos deuses e a outra aos homens, mas que Zeus poderia escolher a parte que lhe aprouvesse mais. Zeus sem pestanejar escolheu a parte maior sem saber que ela era composta, basicamente, dos ossos e do sebo do animal, sendo que a melhor parte, composta de carne, entranhas e gordura, estava no monte menor, coberta pela pele do touro sacrificado. Quando percebeu que havia sido enganado, Zeus ficou furioso e se recusou, então, a dar aos homens o último dos dons que lhes faltava para que estes se mantivessem vivos na Terra: o dom do fogo. Prometeu teve pena de seus protegidos e resolveu descer a Terra para ensiná-los as várias coisas que necessitavam aprender para sobreviverem, mostrou-lhes como utilizar os recursos naturais em seu próprio benefício, mas ainda

lhes faltava o dom do fogo para que dominassem a arte dos metais; logo Prometeu subiu aos céus e roubou uma centelha do fogo divino e a deu aos homens. Zeus, irado, decidiu punir Prometeu, mandando que Hefáisto fabricasse correntes inquebráveis e acorrentasse aquele que o havia enganado a uma montanha, no Cáucaso, onde uma águia devoraria diariamente o fígado de Prometeu, que, se reconstituindo na manhã do dia seguinte, tornava esse castigo um suplício sem fim. Depois de muito tempo, Hércules salvou Prometeu, acertando a águia com uma flecha, mas esta já é uma outra estória.

Para nós importa que, em sua sede de vingança contra Prometeu e a humanidade, Zeus pediu que o exímio ferreiro Hafaísto moldasse uma bela criatura à semelhança das deusas e, para garantir que essa mulher fosse irresistível, exigiu que cada um dos deuses e deusas do Olimpo concedessem a ela um dom, assim foi criada *Pandora*, a primeira mulher, cujo nome significa ‘todos os dons’. Algumas versões do mito narram que Pandora recebeu de Hermes o dom da curiosidade, além dos dons da fala e da persuasão e que para punir os homens Zeus enviou Pandora como um presente a Epimeteu, cujo nome significa ‘aquele que pensa tardiamente’, que era irmão de Prometeu, ‘aquele que pensa antes de agir’. Epimeteu havia sido avisado, por seu irmão, de que ele não deveria receber nenhum presente vindo dos deuses, prevendo a vingança de Zeus, mas Epimeteu ficou completamente encantado pela beleza e demais atributos de Pandora e a aceitou por esposa. Como presente de casamento ao seu futuro marido, Pandora trazia nas mãos um jarro – *pithós* – que estava fechado e no qual os deuses haviam colocado as piores maldições e pragas que poderiam acometer à humanidade. Por curiosidade, Pandora destampa o jarro, cumprindo seu destino traçado por Zeus, e deixa escapar todos esses males que se espalharam pelo mundo fazendo com que a humanidade sofresse eternamente; no entanto, ao perceber o que acabara de fazer, Pandora torna a tampar o jarro, deixando presa dentro deste o dom da *Esperança*.

Dotada de excelentes dons encantadores, dentre eles, a beleza, a graça, a música, a voz suave, o dom de usar as palavras e de tecer, Pandora foi enviada ao mundo dos homens, com seu duplo feminino, o jarro – por suas formas curvilíneas e capacidade de guardar algo em seu interior –, em suas mãos, ambos em forma de presente. Juntos, jarro e Pandora, eles me lembram a árvore do conhecimento do bem e do mal, sendo também a árvore um duplo feminino por possuir, dentre outras características, uma forma exterior verticalizada, semelhante à forma humana, apresentando em seu topo uma vasta cabeleira e por sua capacidade de dar frutos.

Acrescentamos aos indícios – que aproximam os mitos judaico-cristão e grego da criação da primeira mulher –, a vontade feminina de conhecer, de desvelar, de desvendar aos homens aquilo que está oculto. Eva e Pandora são presentes divinos que vêm a uma Terra, habitada apenas pelo masculino, para completar o bem com o mal e dá-los a conhecer aos homens, que antes viviam no Paraíso, protegidos por seu criador, para, então, serem expulsos e obrigados a crescerem, a conhecerem os malefícios e durezas da vida; mas, no caso específico de Pandora, a esperança nos resta como um elemento chave para nos permitir enfrentar e superar os reveses desse nosso viver.

Acredito que a partir desses mitos e outras estórias tradicionais, nas quais a curiosidade, não só feminina, mas também masculina, vêm, freqüentemente, acompanhada de uma desgraça – em especial nas estórias tradicionais populares, onde o curioso, quase sempre, precisa penar muito até conseguir restabelecer o equilíbrio e a harmonia que seu ato de curiosidade quebrou – ajudaram a celebrar o ser curioso como algo ruim, algo a ser dominado, domado no ser humano. Quem nunca ouviu: *“não seja curioso menino, porque é feio!”* ou *“a curiosidade matou o gato”* e outras reprimendas semelhantes a essas. No entanto, foi exatamente a tal curiosidade, um desejo intenso de se saber mais e sempre, que levou a humanidade a descobertas e feitos surpreendentes, apesar disso foi no sentido negativo que se popularizou o termo “caixa de Pandora”. Abrir a caixa de Pandora significa: mexer onde não se deve ou causar grandes males a todos a partir de um gesto inocente ou, ainda, que algo, aparentemente muito belo e inocente, pode ser portador de algo terrível, abominável.

Entretanto, se nos esforçamos para ver em Pandora – ou mesmo em Eva – aquele ser que cumpre seu destino; pois, como seres criados por um deus, por princípio um ser onisciente e onipresente ou dotado de clarividência, a essas criaturas não seria permitido agir sem a aquiescência divina. Esse cumprimento de um destino, creio, que fica mais claro no mito da criação de Pandora, pois ela fora talhada com uma missão especial, mesmo sem que esta fosse de seu conhecimento consciente, pelo menos não me lembro de nenhuma versão do mito que diga que ela fora instruída para causar mal à espécie humana. Há apenas algumas versões que dizem que ela fora proibida por Epimeteu de abrir um jarro, que era dele, e que continha os males que ele, como responsável de distribuir os dons divinos entre os homens e os animais da terra, havia deixado preso em uma ânfora tudo o que de pior poderia existir no mundo, incluindo-se aí as catástrofes naturais como furacões e tempestades arrasadoras. Epimeteu pede a Pandora que não abra o jarro, pois algo de terrível aconteceria ao mundo, mas ela, sem

poder refrear sua curiosidade, abre a jarro, vê o que fez, arrepende-se e o fecha rapidamente, mas todos os desastres e males já haviam escapado, sobrando no fundo do jarro apenas a esperança. Aquela que possuía todos os dons, dentre eles os mais encantadores, não poderia deixar de ter dons ruins, mas também não poderia nos deixar a mercê de nossa sorte e guarda para nós a esperança; contudo, vejam bem, esta continua dentro do jarro... Logo, para conhecê-la e experimentá-la é preciso arriscar-se a abrir o jarro.

As estórias e seus dons

Mais de uma vez, devo confessar, que duvidei do poder centralizador e concentrador das estórias. No começo, duvidava, principalmente, da minha capacidade de contá-las de um modo que as pessoas, em especial, as crianças, tivessem interesse na narração que eu lhes propunha. E, então, o que me permitiu começar a contar estórias? Primeiro de tudo, havia em mim uma enorme vontade de começar a fazê-lo, isso foi aliado a um voto de confiança, incondicional, que o Professor Marcos Ferreira Santos me deu ao me propor contar estórias a um grupo de crianças, da comunidade 1º. de Maio, em Carapicuíba. Ele havia tido uma reunião com o grupo de alunos da USP, coordenado por ele, que desenvolviam, já havia algum tempo, uma atividade, todos os domingos, no centro comunitário daquele bairro, com crianças, em média entre 7 e 10 anos de idade, juntamente com os pais destas crianças, se estes quisessem participar, o projeto de nome Carapuruhy Mirim. As atividades visavam restabelecer os vínculos das pessoas daquela comunidade com seu meio ambiente. Apesar do entorno não ajudar muito – pois o lugar fica numa baixada, de acesso ruim, sem asfalto, próximo a um rio, sendo que na margem oposta do rio havia uma favela –, propostas como: fazer um jardim suspenso num dos muros do bairro, cobrindo esse muro com mosaicos, tudo isso realizado com as próprias pessoas do lugar, auxiliadas pelo grupo da USP; além da criação e cultivo de um jardim em um espaço próximo ao centro comunitário; cultivo de *bonsais*; modelagem com argila, realizando-se uma queima no estilo indígena, e confecção de *ikebanas* eram algumas das atividades que ajudavam nesse restabelecimento do vínculo entre moradores e seu meio ambiente, um encontro mediado pelo fazer artístico. O grupo, na referida reunião, havia cogitado a presença de um contador de estórias no projeto e o professor Marcos Ferreira Santos me procurou dizendo que havia pensado em mim, por saber do meu interesse em literatura infanto-juvenil e da minha preocupação em promover o hábito da leitura entre crianças e jovens

por meio da narrativa de estórias. Adorei a idéia e, apesar de não me julgar a mais qualificada das criaturas para a incumbência, acabei aceitando essa oportunidade com alegria, afinal o pior que poderia acontecer era a narração ser um desastre completo e eu passar a maior vergonha, mas valia a pena arriscar, pois a idéia de contar estórias me agradava muito.

Até aquele momento, eu havia participado de inúmeras narrações de estórias como ouvinte e como pesquisadora e tinha, um tanto quanto definida, a forma de narração que eu gostaria de realizar. Não queria nada muito teatral – logo, o uso de marionetes, o recurso de fazer mil vozes diferentes, bem como calorosas e elaboradíssimas interpretações estavam fora do meu projeto narrativo. Certa vez, havia assistido a uma narração de estórias, em uma livraria bastante conhecida de São Paulo, na qual a contadora narrava o conto de fadas “O lago dos cisnes”. Nessa estória, uma princesa, de nome Odete, é enfeitiçada por um bruxo terrível que a amaldiçoou, condenando-a a ser princesa de dia e cisne à noite. Este feiticeiro adotava a forma de uma agourenta coruja preta para ficar vigiando a princesa, de longe, num lago, onde ela ficava a nadar junto com outras garotas enfeitiçadas como ela. Para iniciar a narração, a contadora soprou um apito de pássaros que fazia um agradável som, o qual as crianças identificaram como sendo um chamado para se ouvir a estória e calaram-se, prestando atenção no que viria a seguir. Enquanto contava a estória, a narradora se valeu de um pedaço de estopa branca e manipulando-o com a mão, mostrava que ele era ora a princesa, quando este era segurado por apenas uma de suas pontas, ficando, então na posição vertical, ora cisne quando a narradora dava a ele uma forma de ‘s’. Para simular o feiticeiro, ela usou um enorme guarda-chuva preto, que quando estava fechado era o feiticeiro em sua forma humana, quando aberto era a ave agourenta na qual ele se transformava e, ainda, quando queria simular o vôo dessa coruja preta, a contadora abria e fechava o guarda-chuva, produzindo um ruído que impressionava por, de fato, sugerir o vôo de um grande pássaro.

Com relação à estopa, apesar da leveza do material, não achei que ele era muito apropriado para simbolizar uma princesa e um cisne, seres que primam pela beleza, elegância, por possuírem algo de nobre, e aquele pedaço de estopa não era exatamente belo nem elegante nem nobre, pelo menos não para mim – talvez um pedaço branco de cetim poderia cumprir esse papel de ser princesa e ser cisne com maior veracidade –, mas com relação ao bruxo agourento não poderia pensar em melhor objeto para sugerir sua presença nefasta que aquele enorme guarda-chuva todo negro. O efeito conseguido

pela contadora ao abrir e fechar o guarda-chuva por nossas cabeças era realmente impressionante, além de convincente. Adorei a idéia de utilizar objetos que sugerissem a presença dos personagens numa estória, aquele me parecia um interessante jogo com a imaginação, no qual as imagens a serem imaginadas pelo auditório não eram dadas prontas, como num filme ou numa peça de teatro tradicional, em vez disso, os objetos pediam a ação de uma imaginação ativa e criativa que completassem o personagem a maneira daquele que vê, ouve e imagina. Do modo como estavam sendo utilizados naquela narração, os objetos não eram uma mera ilustração das imagens da estória, que visava facilitar a visualização dos personagens, mas eram elementos importantes por trazerem algo de essencial dos personagens, pelo menos sob o ponto de vista de quem elegeu tais objetos, algo essencial que seria incorporado à imagem a ser criada por quem vê aquele objeto em um determinado contexto – tratava-se de um ‘detonador’, uma imagem dada como ponto de partida para a imaginação, não um direcionador desta.

Pensando que não me sentia confortável em aparecer frente às crianças sem nada nas mãos, apenas com algumas estórias no coração, resolvi fazer o exercício de estudar bem os personagens das estórias, que havia escolhido para lhes contar naquele dia, e tentei pensar em objetos e instrumentos musicais que pudessem sugerir a presença e as qualidades daqueles personagens durante minha narrativa. Tendo separado o meu material para a narração – que era, basicamente, composto de panos de diferentes cores e tecidos, chapéus que eu tinha em casa, além de instrumentos musicais como pandeiro, pau-de-chuva, apitos etc., um equipamento que eu acondicionei num baú de vime, que eu decorei com fitas coloridas de cetim –, esquematizei toda minha narração num papel e ensaiei bastante. Apresentei a proposta ao professor Marcos e a duas pessoas do grupo do projeto Carapuruhy, eles aprovaram e fui-me embora para a comunidade 1º. de Maio, acreditando que eu era contadora de estórias.

Para o dia da narração, haviam separado um salão enorme que tinha um palco e algumas cadeiras para a gente acomodar as crianças. Assim que cheguei, surpreendentemente, as crianças sabiam quem eu era: “*você é a contadora de estórias, né?*”. Naquele momento, eu estava convencida de que eu era a contadora de estórias, mas ainda não estava bem certa de que o conseguiria ser até o final daquele dia. Mal tirei o baú do porta-malas de meu carro, já apareceram dois meninos, muito solícitos, para me ajudar a carregá-lo – o que eu não sabia era que, por trás de tanta gentileza, havia algo mais: uma curiosidade enorme em saber o que eu estava trazendo no baú e

não se intimidaram, todas as crianças que estavam no salão avançaram em direção ao baú e começaram a tirar de lá de dentro tudo o que havia, fazendo a maior algazarra do mundo. O caos tomou conta do salão e, por um minuto, que pareceu uma eternidade, eu achei que jamais reaveria minhas coisas novamente. Sem me deixar contaminar pelo desespero e contando com a ajuda de duas componentes do grupo Carapuruhy, organizei algumas cadeiras em frente ao palco, formando com elas um grande círculo. Eu não pretendia subir no palco, como de fato não subi, decidi que o usaria de apoio para colocar meu baú, para facilitar na hora de procurar os elementos que eu havia posto lá. Enquanto eu posicionava as cadeiras, os meninos que haviam me ‘ajudado’ com o baú se aproximaram de mim, cada qual portando um de meus adereços:

- *O que você está fazendo?* – perguntou um deles.

- *Arrumando as cadeiras para contar histórias para vocês. Vocês gostam de histórias?* – perguntei eu a eles.

- *Sim!* – foi a resposta que obtive –, *mas você vai usar essas coisas para contar histórias?* – o menino que me perguntou isso parecia intrigado.

- *Sim, eu vou contar histórias usando todas as coisas que eu trouxe no baú* – disse isso sem parar de arrumar as cadeiras – *vocês querem ver isso?*

- *Claro que a gente quer!* – foi a resposta que ouvi para meu grande alívio.

Então, ocorreu-me uma idéia e lhes disse:

- *Mas se vocês querem saber como vou fazer isso, primeiro vocês vão ter que recolher todas as coisas que eu trouxe, colocá-las dentro do baú novamente e deixá-lo ali em cima do palco, aí é só se sentar que eu começo as histórias.*

Tão rápido quanto o caos havia se instalado naquele lugar, a ordem foi restabelecida. Em questão de segundos, meu baú estava no exato lugar que eu havia sugerido aos meninos, com todas, absolutamente todas, as minhas coisas dentro dele. Além disso, todos estavam sentados, uns preferiram o chão à cadeira, mas a roda estava formada e a narração poderia acontecer e esta transcorreu sem problemas até o final. Se por um lado, a ávida curiosidade daquele grupo abriu aquele meu baú, trazendo o caos para aquele recinto, essa mesma ávida curiosidade restaurou a paz – que, depois da guerra, parecia até mais doce e mais presente do que nunca. Se eu tivesse perdido o controle, não sei o que seria de meus instrumentos musicais e lenços de seda –

provavelmente, estariam perdidos, assim como minha narração –, mas no fundo do baú ainda restava uma esperança: estava lá dentro a promessa de uma estória, que pode ser um baú muito mais interessante que aquele meu todo adornado de cetim cheio de objetos diferentes, agradáveis de se ver e de se tocar.

Saí de lá como Pandora, sentindo que meu destino tinha sido cumprido, que a tarefa que haviam confiado a mim tinha sido executada, da melhor forma possível. Voltei para casa, depois de distribuir os dons das estórias que contei, trazendo no meu baú a mesma esperança que restou naquela ânfora mítica, uma esperança que nos faz acreditar na nossa capacidade de superar nossos limites e as limitações impostas pela vida.

E, muitas outras vezes, esse baú, depois substituído por uma caixa mais fácil de transportar, me acompanhou em minhas narrações, servindo-me de elemento centralizador do interesse do público que se dispunha a me ouvir contar estórias, atiçando-lhes a curiosidade; pois se esta já não está tão ávida e desperta como na maioria das crianças pequenas, que ainda não foram convencidas de que ser curioso é ruim e feio, colocando-se diante de uma platéia um baú ou uma caixa fechada, essa nossa curiosidade, tão peculiar a nossa espécie, costuma a dar sinais de que não está completamente morta. Basta um pouco de suspense e, logo, ela dá sinais de que está bem viva dentro de nós. Há os que são mais resistentes, que conseguiram desenvolver um modo de soterrar, muito bem soterrada, essa curiosidade dentro de si, os que desenvolveram um aparente desinteresse geral pela vida, mas mesmo esses seres mais ‘endurecidos’, quando um baú é aberto perto dele, raramente resistem em dar uma ‘espiadinha’ rápida, nem que seja de ‘rabo de olho’, nem que seja para depois falar mal do viu, mas que eles olham, eles olham.

Para Bachelard, gavetas, cofres, armários e baús são móveis que trazem em si a estética do oculto (Bachelard, 2000: 21), eles são tidos como espaços de intimidade e como tais exercem um poder de atração em quem os vê (Bachelard, 2000: 31). Nossa capacidade imaginativa, praticamente, se recusa a imaginar um desses móveis completamente vazios – senão para que abri-los? –, antes de serem abertos, são infinitas as possibilidades do que eles guardam secretamente em seu interior, mas ao se abrir “*um cofre, uma caixa, desvela-se a dimensão da intimidade que pode*”, também, “*ser infinita*” (Bachelard, 2000: 98). Esse poder atrativo do mistério que envolve uma caixa fechada dispensa a colocação de cadeiras em forma circular para se ter um grupo

em roda, como aconteceu espontaneamente com aquele meu grupo de crianças que se recusavam a estar em roda, vi muitas vezes essa ação ocorrer nos lugares mais improváveis. Em aniversários, em festas, em eventos barulhentos que têm tudo para dispersarem a atenção de público, num meio de um jardim próximo ao passeio público, o mistério de uma caixa fechada nas mãos de alguém que promete desvendá-lo tem sido para mim a garantia de um público curioso.

Talvez, um potencial ouvinte ou contador de histórias não consiga identificar na própria figura de um narrador, esteja ele munido de um baú ou não, uma caixa cheia de segredos, de dons, que lhes podem ser revelados, dados, quando este começar suas narrativas – essa foi uma das grandes revelações que tive ao seguir contando histórias, após aquela primeira vez no Carapuruhy. Talvez, muitos ouvintes e contadores, não consigam identificar nas histórias uma caixa cheia de dons que lhes são presenteados, no momento em que a narrativa está acontecendo – ou mesmo depois de muito tempo, que a narração ficou acontecida em nós, só esperando o momento em que vamos reconhecer os valores e os sentidos de tais presentes que ela nos deu. Talvez, a maioria de nós não consiga identificar nós mesmos como sendo, cada qual, uma caixa cheia de dons, – uns mais aparentes que outros, uns bons, outros ruins –, mas uma caixa que deve sempre estar entreaberta, pronta para fazer trocas com o mundo e com as demais caixas do mundo, mantendo-nos e mantendo-as vivificadas. Não devemos ser caixas trancadas nem caixas escancaradas e estarmos à completa mercê do mundo; devemos ser seres entreabertos para que possamos exercitar nossa capacidade de velar e de revelar mistérios, sobre nós mesmos e sobre a vida que nos cerca.

Essa curiosidade que nos leva a abrir caixas, baús e afins, muito provavelmente, é alimentada pela *anima*, princípio feminino – assim designado por Bachelard em suas várias meditações fenomenológicas sobre a matéria –, e, como tal, esse princípio tem em sua essência uma ligação estreita com o oculto, pois a mulher é aquele ser que oculta dentro si o mistério da vida e nos revela esse mistério sem, no entanto, nos explicá-lo. *Anima* é também a palavra latina usada para designar o que chamamos de *alma*, uma palavra que traz em si a marca do que nos é essencial e da essencialidade de tudo o que existe, pois, então, uma busca de conhecimento, imbuída de *anima*, tenderá a ser uma busca em direção ao que é essencial, não na intenção de esclarecer um mistério, mas de profundizá-lo (Ferreira-Santos, 2004: 186).

Nesse sentido, devemos nos redescobrir curiosos, cultivando esse intenso desejo de se saber o que há no interior das coisas, de ver o que está além das aparências.

Cultivar um olhar curioso e perscrutador que investiga o visível, que ilumina aquilo o que vê, iluminando-se. Um olhar que não se contenta com as perguntas pré-estabelecidas pela sociedade. Um olhar imaginativo, portanto libertador. Entendendo-se que revelar um mistério é fazer como Pandora, abrir o jarro e fechá-lo novamente, pois agindo dessa forma deixaremos sempre, a salvo na caixa, a esperança. Entenderemos, inclusive, que ‘*re*’-velar mistérios, não se trata de esvaziar completamente os baús; trata-se de velar de novo, ocultar novamente esse mistério – envolvendo-o com as carnes de nosso próprio olhar (Merleau-Ponty, 1992: 128) –, sabendo-se, então, que ele é, em sua essência, uma garrafa fechada, que existe e nos é dada para que possamos aprender a amar o oculto tanto quanto devemos aprender a amar tudo aquilo que podemos ver.

4.3. O conto “A escolha da princesa”

“As pessoas não morrem, ficam encantadas.”
(Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas)

A Escolha da Princesa

Era uma vez uma linda princesa, filha de um rei bom e justo, que era muito amada por seu pai e seus súditos. Esta bela jovem era única em seu encanto e na delicadeza de sua índole, mulher entre as mulheres. Quando ela estava em idade de se casar, seu pai começou a procurar cuidadosamente aquele que iria merecer desposar sua amada filha, que era tida como a mais preciosa jóia daquele reino.

Depois de muito procurar o rei acabou por fim encontrando três jovens, aparentemente, cheios de grandes qualidades e promessas, que se mostraram muito interessados em se casar com a princesa. O rei avaliou os três pretendentes muito bem e chegou a seguinte conclusão:

-Qualquer um dos três dará um excelente marido para minha filha e a fará muito feliz.

Havendo decidido que todos tinham iguais condições para ganharem a mão da princesa o rei chamou sua filha e disse-lhe:

- Minha amada filha, você já está em idade de se casar, encontrei-lhe três do melhores jovens do reino, acredito que qualquer um deles,

aparentemente, tem grandes qualidades e poderá fazê-la muito feliz. Então, deixarei que a escolha seja sua.

Meses e meses se passaram sem que a princesa conseguisse se decidir por nenhum dos três jovens, sem dúvida trata-se de jovens excelentes com muitas boas qualidades. No entanto, um dia, sem mais nem menos, a princesa adoeceu gravemente e, antes de que qualquer coisa pudesse ser feita em seu favor, ela caiu de cama e morreu em poucas horas.

Uma enorme tristeza se apossou do reino e os três pretendentes, unidos em sua dor, levaram o corpo daquela que poderia ter sido a esposa de um deles, para o cemitério e o enterraram em profundo silêncio e dor.

Logo após a morte da princesa um dos jovens decidiu que aquele túmulo seria também sua morada, fez daquele cemitério o seu lar e lá passava suas noites, chorando e velando pela alma de sua amada, sem conseguir entender o porquê do destino tê-la levado.

Outro, dos três jovens, decidiu que passaria seus dias ao lado do pai da princesa, consolando-o e ajudando-o a administrar o reino em tudo que fosse necessário, transformando-se no braço direito daquele monarca tão entristecido.

Por fim, o último dos três pretendentes à mão da princesa, indignado com um destino tão cruel, decidiu-se lançar nos caminhos do mundo em busca de uma maneira de reverter aquela questão. Ele dizia:

- Esse é um mundo de muitos mistérios. Existem muitas coisas que desconhecemos. Tenho certeza de que deve haver uma forma de trazer a princesa da morte e não irei descansar enquanto não encontrar essa maneira.

A maioria das pessoas do reino achou que aquele pobre homem havia enlouquecido de dor. Afinal, *“onde já se viu querer trazer alguém de volta do mundo dos mortos? Isso era completamente impossível!”*, era o que essas pessoas diziam.

Mas sem mais demora, esse jovem saiu em busca do conhecimento que necessitava conseguir e vagou pelo mundo durante muito tempo. Ele perambulava incansavelmente pelas cidades em busca de um sábio que soubesse uma forma de trazer alguém de volta à vida, mas parecia que nada nem ninguém o podiam ajudar.

Até que um dia, esse jovem buscador, que estava descansando recostado numa árvore, ouviu um chamado:

- *Socorro, alguém me ajude pelo amor de Deus!*

Ele olhou em volta, mas não viu ninguém. O chamado continuou:

- *Socorro, alguém me ajude pelo amor de Deus!*

Ele, então, levantou-se, ficou bem quieto para perceber de onde vinha aquela voz, até que identificou que ela vinha do chão. Havia um buraco fundo no chão, próximo à árvore que o viajante tinha escolhido para descansar e cear. Lá dentro, havia um homem, pela voz, um homem velho que parecia já quase sem forças para pedir ajuda. Pegando uma corda que trazia consigo, o jovem amarrrou uma das pontas desta na árvore, jogou o restante para o velho, pedindo-lhe que ele a amarrasse em torno de si e, dessa forma, içou-o para fora do buraco.

O velho estava visivelmente cansado, com fome e com sede. Sem muito esperar, o jovem ajudou-o a se limpar e deu-lhe da comida e da bebida que ele tinha em sua bolsa de viagem. Após comer e beber, o velho recuperou suas forças e com um certo brilho nos olhos disse ao jovem:

- *Sou-lhe muito grato pelo o que fez por mim. Anda, diga o que quer em troca. Peça e eu o darei. O que você mais quer na vida?*

- *Imagine, ajudei-lhe de bom grado, não quero receber nada em troca* – respondeu-lhe o jovem -, *mesmo porque, aquilo que mais quero na vida... acredito que o senhor não o pode me dar...*

- *Diga-me ao menos o que é. Quem sabe não posso, pelo menos, ajudá-lo.*

- *Acho difícil, mas enfim...*

E, o jovem narrou ao velho tudo o que lhe havia passado até então, desde o momento em que o pai da princesa o havia selecionado para ser um dos pretendentes à mão de sua filha, a morte repentina desta e de seu desejo de encontrar uma forma de trazê-la de volta à vida.

- *Trazar alguém de volta à vida... De fato há uma maneira de se conseguir isso...*

O jovem mal podia crer em seus ouvidos, depois de tanto tempo buscando, alguém finalmente lhe dizia que havia um jeito de realizar aquilo que ele mais queria.

- Para conseguir o que quer – continuou o velho – você deverá tomar essa estrada que leva para além daquelas montanhas, caminhar por ela durante sete dias e sete noites. Logo avistará um penhasco negro feito de pedras, no topo do penhasco há um dragão que guarda um amuleto no fundo de sua caverna. Para consegui-lo, você deverá entrar na caverna e matar o dragão. Em posse do amuleto, você deverá ir até onde essa princesa está enterrada, balançá-lo três vezes por sobre o túmulo dessa jovem, recitando essas palavras sagradas que lhe confidenciarei agora.

O jovem prestou atenção a tudo o que o velho lhe dizia, decorou bem as palavras sagradas que ele lhe revelou e, na manhã do dia seguinte, partiu. Andou por sete dias e sete noites e, como o velho havia lhe dito, avistou um penhasco negro todo ele feito de pedras. Escalou o penhasco e encontrou a caverna. Entrou na caverna e deu de cara com o dragão. Matou o dragão, pegou o amuleto e retornou para seu reino de origem.

Lá chegando, foi direto ao cemitério onde a jovem estava enterrada. Aproximou-se de onde estava o corpo da princesa e, conforme havia aprendido com o velho, balançou o amuleto por sobre o túmulo por três vezes, recitando as palavras sagradas que havia memorizado.

Em menos tempo que se pode contar, a princesa se levantou de sua tumba, como quem desperta de um sono, nada mais, e voltou para o castelo de seu pai. O pai ficou radiante de felicidade, assim como todo o reino, mas ainda havia um problema a ser resolvido. Diante de todos, estavam os três pretendentes à mão da princesa e cada qual achava que tinha o direito de se casar com ela.

- Muito bem, disse ela, estou diante de homens de muitas qualidades, mas antes que revele minha decisão, gostaria de ouvir de vocês o que fizeram durante esse período em que eu não me encontrava no mundo dos vivos.

- Eu, disse o primeiro, fiz do cemitério minha morada e passei todas as minhas noites em vigília junto ao seu túmulo, chorando e velando por sua alma.

- Eu, disse o outro, como um bom genro e esposo da princesa fiquei ao lado de seu pai, consolando-o e ajudando-o em todas as questões do reino.

- *Eu, disse por fim o terceiro pretendente, fui eu quem lhe trouxe de volta à vida. Percorri o mundo todo em busca do conhecimento necessário para acordá-la de seu sono que poderia ter sido eterno.*

A princesa ouviu os relatos daqueles homens, atentamente, e em seguida proferiu as seguintes palavras, em alto e bom som, para que todos pudessem conhecer a sua decisão:

- *Você que me trouxe de volta à vida é um homem humanitário, agiu para comigo como um pai ao restituir-me o dom da vida, e é um amor de filha que eu lhe devotarei enquanto viver. Você que ficou ao lado de meu pai consolando-o e ajudando-o com as questões do reino, agiu, para com ele, como um verdadeiro e amantíssimo filho, portanto, devotarei a você um amor de irmã. Você, que ficou ao meu lado cuidando de minha alma e chorando a minha ausência, agiu, para comigo, como um verdadeiro esposo e amante e é com você que eu me casarei.*

Essa é a forma como costumo recontar a estória dessa princesa, que foi baseada num conto de tradição sufi chamado “A jovem que voltou da morte”. Mesclo a este conto, que pode ser encontrado no livro *O Sufismo no Ocidente: preparação do buscador* (Anônimo, 1988), elementos provenientes da minha primeira audição dessa estória, que por sua vez me foi contada por um amigo. Quando esse amigo contou essa estória, estávamos num grupo de cinco ou seis pessoas. Ele não narrou a estória até o fim, ele parou no momento em que a princesa iria revelar seu veredicto, olhou-nos bem nos olhos e nos perguntou, quem, em nossa opinião, deveria ser o eleito da princesa, quem era o mais merecedor, pelo o que acabaram de relatar a ela, de receber sua mão em casamento. Exceto por uma pessoa, que achou que aquele que havia ficado ao lado do pai da princesa como sendo quem demonstrou ter as melhores qualidades para se casar com ela, todos os demais achavam que o mais justo era ela se casar com aquele que correu o mundo para conseguir a fórmula a fim de ressuscitá-la. Esse parece ser o mais óbvio, a mão da princesa como prêmio ao herói que mata o dragão para salvá-la. Quando a decisão da princesa é revelada não é tão fácil aceitá-la, na verdade esse desfecho é bastante desconcertador e pede reflexão, ao mesmo tempo que ele parece lógico, quando consideramos a maneira que a princesa expõe seus motivos para ficar com um e não com os outros. Uma jovem que faz uma escolha semelhante é Terezinha de Jesus da cantiga infantil que é também um brinquedo de roda, cuja letra diz:

Terezinha de Jesus
De uma queda foi a o chão
Acudiram três cavalheiros
Todos três chapéu na mão
O primeiro foi seu pai
O segundo seu irmão
O terceiro foi aquele
Que a Tereza deu a mão

Diz-se, que esta é uma cantiga de origem européia, mas não se sabe exatamente de que país ela vem, pois há versões dela por toda a parte da Europa e também do Brasil (Horta, 1999: 56). A coincidência de tema, dessa cantiga com a estória de tradição sufi, que, portanto, é de origem oriental, chamou minha atenção. Temos uma moça em uma situação difícil, vítima de um acidente ou uma fatalidade, que deve escolher entre três cavalheiros a qual deles dará a sua mão. De modo aparente, os pretendentes se apresentam a ela em iguais condições – ‘*todos três chapéu na mão*’, ou seja, todos os três eram educados, pois tiraram o chapéu para cumprimentá-la e prestativos, ao se oferecerem para acudirem-na. Ela precisa fazer uma escolha e não dá sua mão nem ao primeiro nem ao segundo, respectivamente, identificados por ela como sendo, seu pai e seu irmão, ela dá a sua mão ao terceiro. Dessa maneira revivíamos, nos tempos de infância, sem que soubéssemos da existência da princesa de origem sufi, o drama de se ter três boas opções diante de si e, ainda assim, saber escolher, identificando o que há por trás dessa aparente igualdade de condições. Coincidências como estas me fazem repensar os, tidos como ‘inocentes’ e ‘sem maiores conseqüências’, brinquedos infantis, pois como diz Lydia Hortélio:

“As mais das vezes, porém, estamos como que adormecidos. Os caminhos do mundo têm se tornado áridos, há o risco de esquecer. Mas, de vez em quando, a gente se lembra e sorri: é o sentimento do “olho d’água” que aflora, e a gente se ilumina. É preciso atentar para o valor da Infância. Ela não é apenas o momento em que somos pequenos, antes, porém, é a hora reveladora do nosso destino.” (Hortélio, 2004)

Desde que ouvi essa estória pela primeira vez, o que mais chama a minha atenção nela é que sempre que eu a conto a alguém, interrompendo a narrativa um pouco antes do final, e perguntando, a quem a ouve, quem dos três eles escolheriam para marido se fossem a princesa, quase que, invariavelmente, obtenho como resposta: ‘o buscador do conhecimento’. Uma decisão, quase sempre, feita sem muita reflexão e que costuma vir acompanhada por um sonoro “*é lógico*” ou “*é óbvio*”. Detalhe importante: não peço a eles para dizerem quem eles acham que a princesa escolheu, mas sim, quem eles próprios escolheriam se estivessem vivendo a situação da moça. Não gostaria de obter uma resposta de quem observa a situação da princesa de fora, sem maiores compromissos, quero receber uma resposta de quem procura vivenciar aquela situação, de quem se imagina na pele dessa princesa que acabou de ressuscitar. Depois da explicação da princesa, a maioria se conforma e aceita a decisão dela sem maiores questionamentos, mas eu me interessei em perguntar o porquê dessas escolhas. Por que a princesa escolhe aquele que ficou ao lado de seu túmulo chorando e velando por sua alma e por que as pessoas escolhem quase sempre o buscador do conhecimento e nunca o ‘chorão’?

Em sua crônica “Vida e educação”, Cecília Meireles diz que:

“Temos um deslumbramento constante de heroicidade. Mesmo debaixo de certos requintes de silêncio, de renúncia, de desinteresse, é esta a superação infinita que estamos sonhando. É este gozo de afirmar um poder enérgico, inspirado, radioso, esta espécie de coragem misteriosa de que se é capaz de dispor para a definição de uma atitude excelente.” (Meireles, 2001: 48)

A figura do herói costuma deslumbrar-nos e despertar em nós uma grande admiração por seus feitos. Identificamo-nos com essa figura arquetípica e a temos como um exemplo de vida a ser seguido. Sonhamos em ser como os grandes heróis, em sermos corajosos e bravos como eles, capazes de uma atitude excelente, como o pretendente que decide correr mundo para encontrar um meio de ressuscitar a princesa e que para isto salva um velho em apuros e mata um dragão, cumprindo assim a tarefa que ele próprio lhe havia imposto: trazer a princesa de volta à vida. No entanto, em nenhum momento os mitos nos dizem que ser herói implica em conseguir uma vida

feita de glórias e recompensas, muito pelo contrário, muitos dos heróis acabam morrendo em prol de uma causa humanitária – o que acaba por dificultar-lhes a sua realização pessoal no âmbito amoroso. Considerando os heróis mais famosos da atualidade – herdeiros em maior ou menor grau dos heróis míticos –, dentre eles Super-Homem, Batman e Homem Aranha, pelo menos em suas histórias originais, nenhum deles consegue ter uma vida amorosa como os demais mortais, pois suas eleitas sempre acabam por representar uma presa fácil para seus arquiinimigos, o que os fazem abdicar, ainda que muito dolorosamente, do viver ao lado de suas amadas.

O verdadeiro herói é aquele que se sacrifica por uma causa humanitária que se dedica ao bem-estar dos outros em prejuízo de seu próprio bem-estar, ser herói implica uma vida de sacrifícios, de doação – os caçadores de recompensas são seres de uma outra categoria. Outro ponto interessante a ser considerado é que geralmente não se escolhe ser herói, eles é que são reconhecidos como tais pelas outras pessoas, como no caso do herói desse conto – a princesa é que revela ao buscador que ele é um homem humanitário.

Aparentemente, todos os pretendentes eram homens de muitas boas qualidades; logo, qualquer um poderia fazer da moça uma esposa feliz. Muitos de nós, diante de três boas opções, fecharíamos os olhos e deixaríamos a sorte escolher por nós – talvez brincando de ‘minha mãe mandou’ –; afinal, se qualquer uma das opções é boa mesmo, então para que se preocupar, opta-se por qualquer uma delas e pronto. A nossa princesa também fechou os olhos, não para escolher qualquer um dos três sem maiores reflexões, mas sim para ver o que estava além das aparências – pois, se nas aparências estavam os elementos que deixavam os candidatos em iguais condições para se casar com ela e fazê-la feliz, fechando os olhos para o que estava aparente a princesa conseguiu ver as qualidades mais internas de cada um de seus pretendentes, sendo estas, então, os elementos que revelariam a ela qual era a escolha a ser feita.

Essa ‘morte e ressurreição’ da princesa pode ser entendida como um ritual de passagem, uma iniciação para uma nova vida: a menina que não era capaz de escolher morre, para que a mulher que sabe bem o que quer e precisa nasça, podendo, assim, escolher aquele que deveria ser seu marido. Após passar por esse ritual de renascimento a princesa consegue ver além das aparências e consegue distinguir com clareza o amor de filha e o amor fraternal, do amor devotado entre amantes. A palavra amante, aqui empregada, deve ser destituída do sentido pejorativo, que normalmente lhe é atribuída,

devendo ser entendida como a qualidade daquele que ama, no conto, alguém capaz de um amor profundo e verdadeiro, como o que deveria haver entre os pares que se casam.

O elemento que revela esse amor verdadeiro no conto, “A escolha da princesa”, são as lágrimas da dor da perda do ser amado e a dedicação, daquele que permanece vivo, para com o bem-estar da alma daquela que partiu de maneira inesperada e incompreensível. Sem resistirem à tentação de rimar amor com dor, Campbell e Moyers nos dizem que:

Moyers: *Alegria e sofrimento se reúnem no amor.*

Campbell: *Sim. O amor é o ponto de combustão da vida; como a vida é dolorosa, assim é o maior. Quanto maior o amor, maior o sofrimento.*

Moyers: *Mas o amor resiste a tudo.*

Campbell: *O amor em si é dor, você poderia dizer, a dor de estar verdadeiramente vivo.* (Campbell, 1990: 215)

Diz-se que nenhuma dor se compara à dor da perda do ser amado, à dor de ter sido separado dele por uma fatalidade do destino. Falou-se da grandeza das qualidades e das promessas dos pretendentes e do interesse destes em se casarem com a princesa, mas nada foi dito sobre a grandeza do amor que eles devotavam a ela. A partir da morte da amada, cada qual deixou vir à tona uma qualidade interna muito particular que foi decisiva para a identificação daquele que era capaz de amá-la como um verdadeiro amante. A morte da princesa, ademais de um ritual de passagem para ela, funciona também como um teste para os candidatos à sua mão. Os testes de amor parecem ser bastante populares e recorrentes entre as mais diversas culturas do mundo, algo que podemos atestar a partir de contos tradicionais de diversas nacionalidades. Em especial, no período da Era Medieval, idade da cavalaria e do cavaleirismo, entre as damas pertencentes à nobreza européia, era costumeiro que estas testassem o temperamento de seus candidatos para descobrirem qual deles possuía um coração gentil, ou seja, qual deles era possuidor de um coração capaz de amor e não só de luxúria. Para Campbell, a idéia de coração gentil está associada ao sentimento da compaixão. A compaixão, para esse autor, consistiria na capacidade de se *sofrer com*, de *se sofrer junto com o outro* – sendo essa palavra de origem latina composta de *com* que significa companhia e *paixão* que significa sofrer (Campbell, 1990: 204). Logo, ao testarem seus candidatos as damas estariam verificando, se se entregariam a alguém capaz de sofrer por amor, pois assim

este estaria provando sua real capacidade de sentir um amor sincero e intenso, um amor relacionado à vida e capaz de resistir a tudo.

Talvez sob a luz de uma racionalidade e mantendo nosso pensamento atrelado a uma certa obviedade, o candidato que conseguiu a fórmula para trazer a princesa de volta à vida seria aquele que, dos três, mostrava-se como o mais merecedor do prêmio de se casar com ela. Ainda mantendo o pensamento dentro de uma lógica racional, nesse caso, mais funcionalista, aquele que se colocou ao lado do rei para confortá-lo e ajudá-lo na administração do reino, seria a melhor opção, pois, em termos de interesses públicos e sociais, estaríamos diante de um excelente administrador; logo, um futuro bom rei para aquela nação. Sob a clara luz da razão jamais escolheríamos o chorão que ficou rezando no cemitério, pois este trata-se de um fraco, de um ser que se deixou paralisar diante da dor, pondo de lado suas obrigações sociais.

Na verdade, é bom que tenhamos sempre em mente que todos os três, em princípio, eram merecedores do privilégio de receber a mão da princesa; no entanto, foi a capacidade de *sofrer com*, ou ainda, a compaixão que nos leva às lágrimas, que indicou à dama aquele que deveria ser o seu consorte. Para chegar a tal decisão, a princesa precisou se ausentar do mundo, ou pelo menos do mundo aparente, para buscar uma outra lógica, uma lógica mais interna e mais sensível, que poderíamos nomear de ‘lógica sensível’ ou ‘lógica do coração’. Diante da incapacidade de escolher valendo-se apenas de uma lógica racional, a lógica do sensível vem em nosso socorro para complementar a primeira e indicar-nos o melhor caminho a ser seguido. Para encontrá-la precisamos voltar os olhos para dentro de nós mesmos, buscar as respostas para os problemas no mais íntimo de nós – ou fazer como a princesa desse conto, que à semelhança da mitológica ave Fênix, que morre e é capaz de renascer de suas próprias cinzas, precisamos morrer para então renascer mais fortes e decididos.

Voltar dessa morte, capaz de identificar no seu salvador a essência de um homem humanitário, que com seu ato heróico lhe concedeu mais uma vez o dom da vida – um dom que ela já havia recebido um dia de seu próprio pai. Capaz de reconhecer, nesse seu pretendente, a atitude de um mestre, que graças à força de sua fé na grandeza do mistério da vida, acreditou que deveria existir um meio de trazer as pessoas de volta à vida, por isso correu o mundo, salvou uma vida, resgatou um talismã de grande valia para a raça humana, que estava em posse de um monstro que não sabia como utilizá-lo nem permitia que ninguém desfrutasse de seus benéficos recursos e acordou a princesa, como havia prometido que faria. Com essa atitude, ele se revelou

um mestre sabedor das palavras sagradas que despertou aquela moça de um sono que poderia ter sido eterno.

Ela despertou desse sono capaz de reconhecer, naquele que ficou ao lado de seu pai, um verdadeiro irmão, que até então ela não tinha, quiçá até um excelente substituto para o rei seu pai. Mas ela não estava presa a um casamento de conveniências, se seu pai fosse um déspota, preocupado apenas com o bem do reino e não o de sua filha, não teria dado a ela o direito de escolher seu marido. De fato, como pai amantíssimo que era, o rei assegurou que sua adorada filha tivesse diante de si as melhores alternativas, mas deixou que ela tomasse sua própria decisão, agindo como um autêntico educador e permitindo, assim, que ela crescesse como ser humano, que ela vivesse – afinal, viver consiste em fazer escolhas, de preferência, em fazer suas próprias escolhas e ser capaz de lidar com as conseqüências destas.

“Ora, se de um lado educação *é* vida e *para* a vida, e se viver *é* agir, e se agir *é* escolher, decidir, então a educação *é* o exercício *da* e a preparação *para* a escolha, a decisão, a opção – o que requer a cultura (regime interno vital). Eis aí. E se, por outro lado, a posse da humanidade só se opera no universo da cultura (ou da história), a atividade educativa (formal ou informal) *é* o preciosíssimo instrumento que o grupo humano (e *só* ele – até onde se saiba...) possui para promover a autoconstrução da humanidade de seus membros e da individualidade de seus homens.” (Fétizon, 2002: 178)

O pai educa sua filha e o conto nos educa, na medida em que este *é* um objeto cultural, que *é* experiência de vida articulada em forma de narrativa e que como tal nos prepara para vida, ajudando-nos na autoconstrução de nossa humanidade e de nossa individualidade.

Quanto à princesa, que se revela uma excelente ‘educanda’, por não se deixar levar apenas pelos indícios aparentes e por ter conseguido entrar em contato com o mais íntimo de si e, depois acordar, conseguiu reconhecer nas lágrimas e nas orações daquele pretendente, não a atitude de um fraco, mas a de um verdadeiro esposo e amante. Talvez, felizmente, já esteja ‘fora de moda’ defender a mentira de que ‘homem não chora’; no entanto, a idéia que associa o chorar a um ato de fraqueza, só admissível em mulheres e crianças, ainda *é* bastante comum em nossa sociedade.

Chorar é, sem dúvida, um ato que podemos associar à feminilidade, por ser uma atitude de *anima*, não de *animus*, o que não isenta de forma alguma os homens de verterem suas lágrimas, muito pelo contrário. De acordo com Bachelard as manifestações de *anima*, não são devem ser associadas a uma fraqueza, pois:

“A *anima* não é uma fraqueza. Não é encontrada na síncope do *animus*. Tem seus poderes próprios. É o princípio interior que rege nosso repouso.”
(Bachelard, 1996: 65)

A *anima* rege um princípio de repouso, não de uma paralisação covarde ou preguiçosa frente ao que não se compreende ou não se sabe como lidar. O repouso solicitado pela *anima* é mais como uma parada para se tomar fôlego, um deixar-se ficar boiando na superfície das águas para recuperar suas forças. No conto, não nos é pintada a figura daquele que chora como sendo a de um desesperado que faz um escândalo diante do túmulo da princesa. Ele, junto com os demais, enterra o corpo da princesa em profundo silêncio e dor, mas ao enterrá-lo, ele não consegue se separar de sua amada, logo faz do cemitério sua morada. Diz Bachelard que “*quem enterra um tesouro enterra-se com ele*” (Bachelard, 2000: 100), e, assim, o fiel amante fica ao lado de sua amada, sem conseguir entender o porquê de ela ter partido tão repentinamente; então, acreditando que não havia mais nada a fazer, ele fica ali, junto dela, rezando por sua alma e chorando sua ausência, externando, dessa maneira, toda sua dor e seu amor, toda sua capacidade de sofrer junto.

Sabe-se que tanto nosso planeta Terra quanto nosso corpo é composto por 70% de água e supõe-se que a vida surgiu das águas. Sabe-se, também, que muitos mitos de criação do mundo, dentre eles o judaico-cristão, fazem alusão a um mundo, a priori, todo encoberto pelas águas e do homem feito a partir de uma porção de barro, ou seja, terra e água misturados. A água é uma substância vital para a nossa subsistência e a de nosso ecossistema. Trata-se de uma substância essencial à vida. Ao chorarmos a trazemos à tona, deixamos em evidência aquilo que é a essência de nossa composição vital. Em termos mitológicos temos que:

“As lágrimas detêm poder criativo. Nas mitologias, o surgimento de lágrimas provoca uma criação imensa e uma união sincera. No folclore das ervas, as lágrimas são usadas como um aglutinante, para prender elementos,

unir idéias, reunir almas. Nos contos de fadas, quando as lágrimas brotam, elas espantam ladrões ou provocam inundações nos rios. Quando são salpicadas, invocam os espíritos. Quando derramadas sobre um corpo, curam lacerações e restauram a visão. Quando tocadas, causam concepção.

Quando se chegou até esse ponto no relacionamento com a natureza da vida-morte-vida, a lágrima vertida é a lágrima da paixão e da compaixão combinadas, por si mesmo ou pelo outro. É a lágrima mais difícil de ser derramada, especialmente para os homens e certos tipos de mulheres ‘calejadas pela vida urbana’.” (Estés, 1999: 196)

De acordo com Estés, uma lágrima de paixão e de compaixão, como a que ela identifica no conto “A mulher-esqueleto”, que é de origem *inuit* (Estés, 1999: 168), acontece num momento de exaustão, quando nossas defesas contra um grande mal que nos acometeu, logo após pensarmos que havíamos encontrado um grande bem, nos derruba, derrubando também nossas defesas. Esse é um momento, segundo ela, de fazermos um exame de nós mesmos, de nos despirmos até os ossos, num ato que exprime tanto o nosso desejo de conhecimento quanto de alívio. “*Tudo isso faz com que a pessoa investigue o que a alma realmente quer e chore pela perda e pelo amor de ambos.*” (Estés, 1999: 196)

Aliada aos sentimentos alegres e tristes, assim como o amor descrito por Campbell, a lágrima é vida que salta aos olhos, um testemunho da existência desta vida interna que se põe à mostra. Aquele que chora a ausência da princesa é uma figura ligada à substância água e, para que entendamos melhor essa ligação, vou recorrer ao seguinte trecho da *Poética do Devaneio* de Bachelard:

“Reconhecerá na água, *um tipo de intimidade*, intimidade bem diferente das que as “profundezas” do fogo ou da pedra sugerem. Deverá reconhecer que a imaginação material da água é um tipo particular de imaginação. Fortalecido com esse conhecimento de uma profundidade num elemento material, o leitor compreenderá enfim que a água é também um tipo de destino, não mais apenas o vão destino das imagens fugazes, o vão destino de um sonho que não se acaba, mas um destino essencial que metamorfoseia incessantemente a substância do ser.

Por isso o leitor compreenderá com mais simpatia, mais dolorosamente, umas das características do heraclitismo. Verá que o mobilismo heraclitano é uma filosofia *concreta*, uma filosofia *total*. Não nos banhamos duas vezes no mesmo rio, porque, já em sua profundidade, o ser humano tem o destino da água que corre. A água é realmente o elemento transitório. É a metamorfose ontológica essencial entre o fogo e a terra. O ser votado à água é um ser em vertigem. Morre a cada minuto, alguma coisa de sua substância desmorona constantemente.

A morte cotidiana não é a morte exuberante do fogo que perfura o céu com suas flechas; a morte cotidiana é a morte da água. A água corre sempre, a água cai sempre, acaba sempre em sua morte horizontal. Em numerosos exemplos veremos que para a imaginação materializante a morte da água é mais sonhadora que a morte da terra: o sofrimento da água é infinito.”
(Bachelard, 1989a: 6-7)

A princesa está enterrada, foi acometida por uma morte de terra, que segundo Bachelard, não é tão sonhadora quanto a morte relacionada à água, mas traz em suas origens um desejo de renascimento, pois a palavra ‘cemitério’ tem na sua raiz a ligação com a palavra ‘semente’, logo o cemitério seria um lugar de sementes.

Vejo nas lágrimas do amante um elo que mantém a moça ligada com o mundo exterior, como se ela estivesse ainda atrelada à morte cotidiana, a um destino não cumprido que não ganha um ponto final com aquela morte aparente. Rezando por sua alma, ele reafirma o caráter transitório dessa morte, mantendo-se em comunicação com ela por intermédio de um diálogo em forma de preces. Vejo também nessas lágrimas a possibilidade do renascimento do ser humano, numa atitude que mistura a terra e água para a formação de um barro que significa vida. Uma vida que remete ao destino essencial metamorfoseante da água que, por sua vez, traz em sua materialidade a força que metamorfoseia incessantemente a substância do ser, garantindo, assim, a sua sobrevivência. Se por um lado o rio, água que corre, está ligado ao símbolo do transitório, ele carrega consigo também o signo da permanência, uma permanência cantada pelo poeta Moacir Amâncio nas primeiras linhas de seu poema “Os exemplos da casa”:

Rio é permanecer – além do fluxo impõe-se a gota
Sempre que cai a para lá retorna, ciclo de maravilhas.

Se a parede é fronteira, também o rio, imóvel

Prende o passo, explica o vôo.

(Amâncio, 1992)

Os rituais fúnebres estão entre os ritos mais antigos da humanidade e todas essas lágrimas, dolorosamente vertidas pelos nossos mortos nesses milhares de anos de nossa existência no mundo, não foram águas que correram ou correm em vão, elas podem ser o testemunho da nossa crença numa vida que permanece metamorfoseada e da nossa ligação com o mistério do infinito. Elas são o nosso rio interior, são como gotas que retornam para um oceano primordial, de onde provêm toda a vida, alimentando-o.

Aos olhos dessa princesa que experienciou a metamorfose, aquele que cumpriu o rito de chorar sua ausência, aquele que se manteve em contato com sua essência – dialogando com sua alma –, aquele que soube entregar-se a um momento que pedia a manifestação de *anima* sem temer ser acusado de fraco pelos demais, apesar de não ter sido capaz de um grande feito heróico, apesar de não ter se revelado um possível futuro grande rei pela sua capacidade administrativa, foi ele que cumpriu o destino daqueles que amam, portanto era com ele que ela deveria se casar.

Uma estória de ensinamento como esta, nos interroga todo o tempo, não apenas no final. As questões que ela pode suscitar em nós são inúmeras e, ainda mais inúmeras, são as possibilidades de respostas a serem encontradas para cada uma dessas perguntas. Desprendendo-me um pouco dos símbolos articulados nessa narrativa e voltando para as minhas perguntas, com as quais iniciei essa reflexão e que falavam sobre a diferença da escolha da princesa e da maioria das pessoas que ouvem essa estória, “A escolha da princesa”, posso dizer que aprendi com essa menina que se transforma em mulher a lição de que estamos muito presos às obviedades do mundo, às qualidades daquilo que está aparente. Não precisamos nem devemos ser altamente profundos e reflexivos o tempo todo, para a maior parte de nossas tarefas cotidianas básicas, as ações automáticas dão conta do que temos para fazer. Talvez, o problema esteja em estendermos essa atitude automática para todos os campos da vida, sem restrições, sem percebermos que existem decisões que exigem mais atenção e mais cuidado. Algumas decisões pedem aprofundamento, pedem que fechemos os olhos para o visível, para investigarmos o que é visto pelos olhos do coração. Não menosprezando

a poeticidade dessa afirmação, gostaria de destacar nela a possibilidade de um exercício de autoconhecimento e de um conseqüente reconhecimento de quem realmente somos e do que realmente queremos. Lembro-me, então, das ‘árvores da frente’ das quais fala Regina Machado em seu *Acordais*:

“É como se todos tivéssemos dentro de nós uma floresta cheia de árvores enfileiradas (eu vejo esse bosque na altura do peito). No dia-a-dia, nós utilizamos apenas as árvores da frente para cumprirmos nossas tarefas sociais. A música popular expressa essa situação de repetição tarefaira. Quando Paulinho da Viola canta uma conversa no trânsito: “Olá, como vai?”, “Eu vou indo, e você, tudo bem?”, ou Chico Buarque de Holanda: “Todo dia ela faz tudo sempre igual, me sacode às seis horas da manhã...”, entra pelos nossos ouvidos a mesmice e a monotonia do cotidiano. As regras da boa educação, saber guiar um carro e as demais convenções culturais são exemplos de árvores da frente da floresta. A propaganda e todo o tipo de condicionamento social dirigem-se apenas a essas árvores, afinal não é preciso ir muito fundo no ser humano para fazê-lo desejar comprar um sanduíche especial. Mas existem muitas outras árvores, que o condicionamento não atinge, cada vez mais para dentro da floresta, que são as imagens significativas por meio das quais guardamos o que realmente importa para nós, ao longo de nossa vida. É para essas árvores que as histórias tradicionais se dirigem quando entramos em contato com elas. Sua luz, melodia, brilho e graça atravessam as árvores da frente, sem se importar com elas, e fazem ressaltar e acordar as árvores mais significativas, mas ao fundo dentro de nossa floresta interior. As árvores da frente são *prêt-à-porter*, estão sempre à mão para serem utilizadas, de modo mecânico, com eficiência prática. Já as do fundo guardam a seiva da possibilidade de transformação humana, embora muitas vezes estejam dentro de nós emboloradas e quase secas, como coisas velhas empilhadas em prateleiras no sótão, porque nem sempre sabemos que temos esse tesouro dentro de nós. Os contos tradicionais acordam essas imagens internas, de qualquer modo guardadas, mas esquecidas. Não são roupas *prêt-à-porter*, são roupas de gala que vestem nossos mais preciosos sonhos.” (Machado, 2004b: 27)

As histórias tradicionais foram feitas para nos preparar para a vida, para nos ajudar a enfrentar nossos medos, superar nossas limitações, para crescermos e, nesse sentido, são verdadeiros rituais de passagem que nos preparam para sermos humanos;

pois, nos dão a conhecer e nos ajudam a lembrar de nossa humana condição. “Para que cheguemos lá”, é para isso que estórias como essas são narradas desde sempre, algo que foi dito sabiamente, por aquele ancião da tribo *sioux*, citado no capítulo dois desta dissertação.

Essa é uma das imagens principais que as estórias tradicionais podem despertar em nós: a imagem de nossa própria humanidade. As palavras que compõem essas narrativas e dão vida a suas imagens não são da mesma ordem das palavras das quais nos valemos em nosso cotidiano - não são palavras *prêt-à-porter*. A luz, a melodia, o brilho e a graça dessas palavras faz delas ‘palavras sagradas’ que, quando recitadas, especialmente para nós, por um contador de estórias, vão soar e ressoar lá no fundo nós, nos despertando e nos salvando de um sono que pode ser eterno.

4.4. A palavra sonora: uma voz que soa e ressoa dentro de nós

Janela sobre a palavra (I)

Os contadores de história, os cantadores de história,
só podem contar enquanto a neve cai.

A tradição manda que seja assim.

Os índios do norte da América têm muito cuidado com essa questão dos contos.

Dizem que quando os contos soam,
as plantas não se preocupam em crescer e os pássaros
esquecem a comida de seus filhotes.

(Galeano, 1994: 9)

“O som é um objeto subjetivo, que está dentro e fora,
não pode ser tocado diretamente,
mas nos toca com uma enorme precisão.”

(Wisnik, 1999: 28)

Quando um conto se faz canto, ele consegue transmitir mais do que as palavras simplesmente faladas e seus sentidos comuns podem nos comunicar. Na ‘palavra sonora’, que é a seiva de um conto tradicional, reside o encantamento da narração em ato que restabelece os liames míticos ancestrais – sem ela não há ensinamento possível que se perpetue na sensibilidade humana.

“É, prioritariamente, através do canto que os mitos de origem, os feitos dos deuses, a significação profunda dos nomes, a revelação do devir, a memória do passado primordial são ensinados. É através do canto que as ladainhas d’alma (expressão do filósofo Gaston Bachelard) se perpetuam na sensibilidade das pessoas e as coloca em contato com a dimensão numinosa da existência, dando-lhe sentido e significado. O escritor Rubem Alves diz que não é a dor que desestrutura a personalidade humana, mas a falta de sentido de sua existência. Nestes termos, o canto é a forma como este sentido invade a existência e a coloca em diálogo com as forças da natureza, do entorno da comunidade e com a própria comunidade. O canto é a estruturação musical da palavra, portanto, organização temporal de ritmos, frequências e timbres que demonstram a profunda tessitura da palavra.” (Ferreira Santos, 2004d: p.18)

Segundo Levi-Strauss, “*a música e o mito são simétricos, como se fossem duas imagens espelhadas, correspondentes e complementares.*” (Wisnik, 1999: 161). Ainda de acordo com esse antropólogo, foi nos séculos XVI e XVII que “*a narrativa mítica, deslocada pelo discurso científico, perde a seu vigor estrutural, investido na trama das suas correspondências, e se divide em literatura e música*” (Wisnik, 1999: 166); a partir dessa cisão do mito, essas duas artes afins passam a ser metades que estão sempre a dialogar, talvez numa tentativa de restabelecer sua integralidade mítica.

O Som e o Sagrado

Os contos tradicionais, por pertencerem a um tempo imemorial, têm origens que coincidem com as do mundo modal da música, no qual o som, assim como a idéia de tempo, está relacionado a um movimento circular e repetido, mantendo uma ligação direta com os ciclos de vida e morte:

“Pois bem, no mundo modal, isto é, nas sociedades pré-capitalistas, englobando todas as tradições orientais (chinesa, japonesa, indiana, árabe, balinesa e tantas outras), ocidentais (a música grega antiga, o canto gregoriano e as músicas dos povos selvagens da África, América e Oceania), a música foi vivida como uma experiência do sagrado, justamente porque nela se trava, a cada vez, a luta cósmica e caótica entre o som e o ruído. Essa luta, que se torna também uma troca de dons entre a vida e a morte, os deuses e os homens, é vivida como um *rito sacrificial*. Assim como o sacrifício de uma vítima (o

bode expiatório, que os gregos chamavam *pharmakós*) quer canalizar a violência destruidora, ritualizada, para a superação simbólica, o som é o bode expiatório que a música sacrifica, convertendo o ruído mortífero em pulso ordenado e harmônico. Assim como o *pharmakós* (a vítima sacrificial) tinha para os gregos o valor ambivalente do veneno e do remédio (a palavra é da mesma raiz de “farmácia”, fármaco, droga), o som tem a ambivalência de produzir ordem e desordem, vida e morte (o ruído destruidor, invasivo, terrível, ameaçador e deles se extraem harmonias balsâmicas, exaltantes, extáticas). A música primitiva trava antes de mais nada uma relação com o corpo indiviso da terra: seus fluxos germinais intensos são inscritos ruidosamente, dolorosamente, no corpo dos homens e das mulheres, e dessa inscrição se extrai o canto sonoro, o vapor barato da música (...).

A música modal é ruidosa, brilhante e intensa ritualização da trama simbólica em que a música está investida de um poder (mágico, terapêutico e destrutivo) que faz com que a sua prática seja cercada de interdições e cuidados rituais. Os mitos que falam da música estão centrados no símbolo sacrificial, assim como os instrumentos mais primitivos trazem a sua marca visível: as flautas são feitas de ossos, as cordas de intestinos, tambores são feitos de pele, as trompas e as cornetas de chifres. Todos os instrumentos são, na sua origem, testemunhos sangrentos da vida e da morte. O animal é sacrificado para que seja convertido em som, para que possa sobrevir o som (a violência sacrificial é a violência canalizada para a produção de uma ordem simbólica que a sublima).” (Wisnik, 1999: 34-35)

Desse mundo modal, os contos tradicionais trazem em sua estrutura uma forma circular, que pode ser encontrada na saga heróica de quem parte para enfrentar os desafios do mundo e retorna ao seu lar glorificado ou no restabelecimento de uma harmonia inicial que foi quebrada, trazem também a repetitividade, seja de temas ou de personagens, bem como o aspecto somático do som que mantém relações com o corpo da terra e com o nosso próprio corpo. Dessa indivisa relação do corpo da terra – e seus ciclos de vida e morte que realimenta a vida – com o nosso próprio corpo é que se extrai o ‘canto sonoro’ que resulta da interpenetração desses corpos.

“Os sons são emissões pulsantes, que são por sua vez interpretados segundo os pulsos corporais, somáticos e psíquicos. As músicas se fazem

nesse ligamento em que diferentes frequências se combinam e se interpretam porque se interpenetram.” (Wisnik, 1999: 20)

Interpretam-se, porque se reconhecem. Assim como nós interpretamos os sons que ouvimos, pois fazemos parte de uma Natureza que é sonora e, portanto, somos seres sonoros e nossa sonoridade nos permite conhecer e reconhecer os sons do mundo. Características sonoras e musicais como ‘pulsação’ e ‘andamento’ são movimentos inscritos em nossa corporeidade que nos permitem sentir a música para além do que nossos ouvidos podem captar, permitindo que até mesmo quem tem alguma deficiência auditiva possa sentir o ritmo de uma música e a vibração de um som.

“Há mais essa peculiaridade que interessa ao entendimento dos sentidos culturais do som: ele é um objeto diferenciado entre os objetos concretos que povoam o nosso imaginário porque, por mais nítido que possa ser, é invisível e impalpável. O senso comum identifica a materialidade dos corpos físicos pela visão e pelo tato. Estamos acostumados a basear a realidade nesses sentidos. A música, sendo uma ordem que se constrói de sons, em perpétua aparição e desapareção, escapa à esfera tangível e se presta à identificação com uma outra ordem do real: isso faz com que se tenha atribuído a ela, nas mais diferentes culturas, as próprias propriedades do espírito. O som tem um poder mediador, hermético: é o elo comunicante do mundo material com o mundo espiritual e invisível. O seu valor de uso mágico reside exatamente nisto: os sons organizados nos informam sobre a estrutura oculta da matéria no que ela tem de animado. (Não há como negar que há nisso um modo de conhecimento e de sondagem de camadas sutis da realidade). Assim, os instrumentos musicais são como mágicos, fetichizados, tratados como talismãs, e a música é cultivada como o maior cuidado (não se pode tocar qualquer música a qualquer hora e de qualquer jeito).” (Wisnik, 1999: 28)

A vocalização dos contos tradicionais partilham, assim como a música ritual e seus instrumentos, dessa aura mágica que envolve tudo o que é sagrado. Há várias restrições, também chamadas de superstições, que envolvem o narrar histórias, uma delas se refere ao contá-las com o dia claro. Há quem diga que a crença de que contar histórias sob a luz do dia atraía desgraças foi a invenção de pais, mães, avôs e avós que não queriam ser perturbados em seus afazeres diários pelas crianças, mas se pensarmos

na sacralidade associada ao ato de narrar em suas origens, percebemos que tais crenças não são gratuitas nem mera invenção de um cansaço. Podemos apreciar na ‘Janela sobre a palavra (I)’ criada por Eduardo Galeano, deixada linhas atrás nesse mesmo capítulo, algumas dessas crenças populares, acrescentando a ela mais as seguintes:

Janela sobre a palavra (II)

No Haiti, não se pode contar histórias de dia.

Quem conta de dia merece desgraça: a montanha jogará uma pedra em sua cabeça, sua mãe só conseguirá andar de quatro.

Os conto são para ser contados de noite,
porque na noite vive o sagrado,

e quem sabe contar conta sabendo
que o nome é a coisa que o nome chama.

(Galeano, 1994: 21)

Essas são as crenças recolhidas por Galeano, a elas podemos somar a idéia de azar, que os irlandeses – e outros povos europeus – costumavam associar ao ato de contar estórias de fadas durante o dia (Philip, 1998: 29). Hoje, apesar de tachadas de superstições populares ou frutos da ignorância do povo, essas restrições reforçam e restituem os vínculos com sagrado que os contos tradicionais originalmente possuem. Um sagrado aos moldes de Mircea Eliade:

“O sagrado não implica a crença em Deus, nos deuses ou em espíritos. É repito-o, a experiência de uma realidade e a fonte de consciência de se existir no mundo. O que é esta consciência que nos faz homens? É o resultado desta experiência do sagrado, desta partilha que se opera entre o real e o irreal.”
(Eliade, 1987: 114)

Por essa ligação com o sagrado, com esta experiência de uma realidade e com a fonte de consciência de se existir no mundo que ocorre quando real e o irreal se tocam e partilham suas realidades, é por isso, acredito eu, que Estés diz que:

“Sempre que se conta um conto de fadas, a noite vem. Não importa o lugar, não importa a estação do ano, o fato de uma história estar sendo contada faz com que um céu estrelado e uma lua branca entrem sorrateiros pelo beiral e

fiquem pairando acima da cabeça dos ouvintes. Às vezes, ao final de um conto, o aposento enche-se de amanhecer; outras vezes fragmento de estrela fica para trás, ou ainda uma faixa de luz rasga o céu tempestuoso.” (Estés, 1999: 567)

As histórias não são seres diurnos – sob a intensa luz do sol da razão, elas perdem seu brilho, ficam ofuscadas –, mas também não são seres puramente noturnos, nos quais apenas a escuridão prevalece. Elas são seres crepusculares, pois estão sempre trazendo um pouco de noite para nosso dia – para que possamos descansar, distender as tensões –, mas também nos trazem luz para os nossos escuros, nos iluminam. Pode ser a lua e as estrelas, pode ser uma fogueira ou uma lanterna, a simples chama de uma vela ou a luz de abajur no quarto de dormir, as histórias iluminam nossa noite escura fazendo com que encaremos nossos fantasmas e medos com a coragem dos heróis, com a sabedoria dos mestres, com a lealdade dos amigos, com a ternura das princesas. Não por acaso, Thomas Mann diz, que a estrela do contador de histórias é a lua, senhora dos caminhos (Machado, 1989: 407). Eu diria que ela é a estrela-guia do contador de história, não só por ser errante, por mover-se em estações libertando-se de si mesma a cada uma delas, mas também por cumprir no céu um ciclo de vida e morte e por ser mediadora da luz sol, por ser espelho da luz da razão. Nesse sentido, sua imagem seria a da estrela da razão-sensível ou da razão-poética. Vê-la no céu, não é ver um sol noturno, uma versão amenizada ou diluída de um sol; cientificamente, ela pode ser um astro sem luz própria – o que não nos permitiria denominá-la estrela –, mas, poeticamente, ela se apropria da luz geradora de vida, transformando-a em uma luminosidade que é só sua, que só ela possui, por isso é a rainha da noite.

Nem só noturna nem só diurna, a narração de histórias é uma atividade que acontece numa região que podemos denominar de **entre mundos**, uma região de crepúsculos, que estaria no limiar do real e do irreal. Um lugar onde ocorre um intenso tráfico e tráfego de significações e sentidos, onde nos descobrimos e nos tornamos mais humanos. Uma **região de passagem**, de ritos de passagem, de mitos e imagens primordiais, habitar essa região, o que nos é possibilitado no momento da narração em ato, é descobrir um lugar só nosso, o nosso canto no mundo, é ser **en – cantado**.

Uma ponte que (re)liga

Dentre as várias coisas que podemos aprender contando e ouvindo histórias, uma das mais importantes é o próprio ouvir – ouvir o outro, numa atitude altruísta de total desprendimento, deixando-se habitar pela voz dele, e, também, ouvir-se, prestando-se atenção nas ressonâncias dessa voz que ecoa em nós, quando emprestamos nossos ouvidos a um contador e às histórias.

“No ato de contar desenvolve-se a escuta. Saber ouvir depende de um estado que Benjamin mostrou ser cada vez mais ausente na nossa sociedade atual. As crianças não param para ouvir. Por que é importante escutar? Benjamin mesmo mostra o quanto a história se grava na memória do ouvinte, quando ele se esquece de si mesmo, quando está envolvido no ritmo do trabalho artesanal. A escuta traz um tipo de concentração extremamente necessário para as crianças de hoje, formadas na dispersão característica da nossa sociedade. Além disso, não se diz também que o ouvido é a porta do espírito?” (Machado, 1989: 187)

Seja contando ou ouvindo uma história, exercitamos aquela concentração típica do brincar, uma concentração que nos centraliza e nos permite estar inteiros naquele momento, no qual ação-pensamento-sentimento são em nós, com o mundo, uma única e só coisa.

As palavras que compõem um conto – ou um canto – quando não pronunciadas estão mortas, ou aos moldes rosianos, estão encantadas. A voz de um contador – ou de um cantador – despertam essas palavras, libertam-nas desse encantamento, tal qual um herói faz com uma princesa adormecida. A palavra que faz ou desfaz um encantamento pertence à mesma estirpe das palavras criadoras dos mitos de criação, são **palavras sonoras** que em seu cerne têm o **dom de ser ação**:

“Vamos acompanhar o percurso de Schneider pelas mais diversas mitologias (indianas, árabes, chinesas, africanas, esquimós) e ver até aonde nos leva uma concepção do mundo como investidura sacrificial do som. Na origem do universo, o deus se apresenta, se cria ou cria outro deus ou cria o mundo, a partir do som. Um jacaré batendo na barriga com a própria cauda, como num tambor, num mito egípcio. O deus profere o mundo através do sopro ou do trovão, da chuva ou do vento, do sino ou da flauta, ou da oralidade em todas as

suas possibilidades (sussurro, balbucio, espirro, grito, gemido, soluço, vômito).
(...)

No hinduísmo, que é, como já disse, uma religião intrinsecamente musical, toda constituída em torno do poder da voz e da relevância da respiração (onde o próprio deus, Brama, significa originalmente força mágica, palavra sagrada, hino, e onde todas as ocorrências míticas e eventos divinos são declaradamente recitações cantadas com caráter sacrificial, mantra), atribui-se à proferição da sílaba sagrada *OUN* (ou *AUM*), o poder de ressoar a gênese do mundo. O sopro sagrado de Atman (que consiste no próprio deus) “é simbolizado por um pássaro cuja cauda corresponde ao som da consoante *m*, enquanto a vogal *a* constitui a asa direita e o *u* a asa esquerda”. A música ocupa um lugar entre as trevas e a luminosidade da aurora, entre o silêncio e a fala, o lugar do sonho, “entre a obscuridade da vida inconsciente e a clareza das representações intelectuais.”

(...)

Num contexto ritual e mítico como este, a música é um espelho de ressonância cósmica, que compreende todo o universo sob a dimensão – demasiado humana – da voz. O canto nutre os deuses que cantam e que dão vida ao mundo (os deuses, por sua vez, são seres mortos que vivem da proferição do canto dos homens). Mas o homem que canta profundamente, e realiza interiormente ao sacrifício, acede ao mundo divino na medida em que se investe da energia plena do ser, ganhando como homem-cantor a imortalidade dos deuses-cantores.” (Wisnik, 1999: 37-39)

A **palavra sonora** é doadora de vida e como tal é também ação. Pronunciá-la em voz alta é ter a consciência que “*o nome é a coisa que o nome chama*”, como nos diz Galeano.

Janela sobre a palavra (III)

Em guarani, ñe ~ e significa “palavra” e também significa “alma”.

Crêem os índios guaranis que os que mentem a palavra,
ou dilapidam, são traidores da alma.

(Galeano, 1994: 22)

O que Regina Machado nos fala, a respeito de se dizer que o ouvido é a porta do espírito, vai ao encontro da crença guarani de que a palavra é a alma da coisa nomeada.

A musicalidade inerente à palavra sonora nos permite repercutir na sensibilidade do outro, nos permite entrar em contato e interpenetrar a intimidade anímica da matéria, que para Wisnik também pode ser chamada de espiritualidade da matéria (Wisnik, 1999: 29).

Há uma passagem da *Estética* de Hegel, que Wisnik pinçou das páginas iniciais da parte dedicada à música, que me parece bastante pertinente incluir aqui:

Graças ao som, a música desliga-se da forma exterior e da sua perceptível visibilidade e tem necessidade, para a concepção das suas produções, de um órgão especial, o *ouvido*, que, como a vista, faz parte não dos sentidos práticos, mas dos teóricos, e é mesmo mais ideal que a vista. Porque, dado que a contemplação calma e desinteressada das obras de arte, longe de querer suprimir os objetos os deixa, pelo contrário, subsistir tal qual são e onde estão, o que é concebido pela vista não é em si ideal, mas preserva pelo contrário, a sua existência sensível. O ouvido, sem praticamente exigir a menor alteração dos corpos, percebe o resultado desta vibração interior do corpo pela qual se manifesta e revela, não a calma figura material, mas a primeira idealidade da alma. Como, por outro lado, a negatividade na qual entra a matéria vibrante constitui uma supressão do estado espacial, a qual é por sua vez suprimida pela reação do corpo, a exterioridade desta dupla negação, o som, é uma exteriorização que se destrói a si mesma e no próprio momento que nasce. Por esta dupla negação da exterioridade, inerente ao princípio do som, este corresponde à subjetividade; a sonoridade, que é já por si mesma qualquer coisa de mais ideal que a corporeidade real, renuncia até a esta existência ideal e torna-se assim um modo de expressão da interioridade pura [...] Ela (a música) dirige-se à mais profunda interioridade subjetiva; é a arte de que a alma se serve para agir sobre as outras almas.” (Hegel, 1974: 181-182)

Hegel confirma esta idéia do ouvido como sendo a porta do espírito e da materialidade do som – temos, então, a palavra sonora, como sendo análoga à substância diáfana do espírito e o som como um objeto subjetivo “*que está dentro e fora, não pode ser tocado diretamente, mas nos toca com uma enorme precisão*”, como está dito em uma das epígrafes.

Nesse sentido, penso que os contos tradicionais, quando vocalizados com cadência, ritmo, trazem para dentro de quem os ouve um pouco da alma do mundo. A

voz do contador é a ponte que permite que a alma do mundo ou do outro se comunique com a nossa, num **diálogo de coração para coração**, um diálogo entre essências e não apenas entre aparências. Um diálogo capaz de acordar nossas imagens internas – ademais de nutri-las e valorizá-las (Machado, 2004b: 32) – usando palavras que são como aquelas palavras sagradas que o pretendente à mão da princesa, um autêntico buscador da verdade, utilizou para despertá-la da morte. Fico me perguntando: quais seriam essas palavras sagradas que o velho, que ele havia tirado do poço, lhe segredou? Vem-me à mente uma cantiga tradicional coletada por Lydia Hortélio :

Ô rosa lira lirais,
Quem tá dormindo acordais
Quem tá dormindo acordais
Quem tá dormindo acordais

Essa é uma cantiga de batalhão para uma festa de trabalho, cantada pelas mulheres da zona rural do município de Serrinha, na Bahia. Esse é uma batalhão de tranças que as mulheres organizam para ajudar uma outra mulher da comunidade que está precisando de ajuda para tecer palha para o fabrico de chapéus, cestos e outros objetos feitos desse material para que então essa amiga possa conseguir dinheiro para seu sustento e de sua família. O batalhão pode acontecer de surpresa ou até mesmo combinado, as mulheres se reúnem um pouco antes do amanhecer, ao chegar à porta dessa mulher que pretendem ajudar elas se põem a cantar essa cantiga de despertar. Ainda quando combinado, o batalhão encontrará a porta da casa sempre fechada, a senha, a chave que desperta a dona da casa e faz com que a porta se abra, é essa cantiga de natureza crepuscular. As mulheres são recepcionadas com um café fresquinho, passado na hora por aquela que receberá a mais que bem-vinda ajuda de suas companheiras e, aí sim, todas se sentam e se põem a tecer.

Com os versos dessa cantiga, Regina Machado inicia seu livro *Acordais*, talvez na tentativa de nos resgatar desse estado de sonolência que nos anestesia os sentidos e nos impede de ver as verdadeiras cores da vida e nos convidar para amanhecemos junto com dia para a realização de um trabalho coletivo que é uma festa, que é vida e garantia de vida.

Palavras sonoras e sagradas também são aquelas que saem da boca de Maria, do conto “Maria e o Peixe Encantado”, quando esta traz para suas mãos com seu canto a rosa encantada que ninguém mais conseguia apanhar. Palavras que saem também da boca do monge sorridente quando este lembra Chu que já era hora dele voltar para perto de seu amigo, que já era hora dele sair daquele lugar entre mundos, onde ele acabara de ter uma vivência transformadora.

Palavras sonoras e sagradas que estão em todos os contos tradicionais que quando auscultados e perscrutados por nós acabam por revelá-los como metáforas do próprio ato de narrar e de seu poder de organizar o ser, de restabelecer vínculos com nossa ancestralidade, desenvolvendo e despertando em nós nossa sonora e sagrada humanidade.

A natureza tátil e corpórea do som

A materialidade sutil do som faz da narração uma atividade de alto poder de alcance do outro. Posso alcançar esse outro com minha voz, com a melodia de minha voz, como se esta fosse a extensão de meu próprio corpo que interpenetra a corporeidade daquele que me ouve. Por outro lado, ouvir o outro, ouvi-lo atentamente, é permitir que ele me habite, é permitir-se ser a morada do outro, é trazê-lo para dentro de nossa casa e deixa-lo me (re)conduzir ao centro de mim mesmo.

“A música é capaz de distender e contrair, de expandir e suspender, de condensar e deslocar aqueles acentos que acompanham todas percepções. Existe nela uma gesticulação fantasmática, que está como que modelando objetos interiores.

Isso dá a ela um grande poder de atuação sobre o corpo e a mente, sobre a consciência e o inconsciente, numa espécie de eficácia *simbólica*. Os hindus a vêem (e o hinduísmo é talvez a mais musical das religiões) como algo da ordem da materialidade sutil, quase tátil, modelagem modeladora, toque em regiões corporais e psíquicas, psicossomáticas. O vazio e a plenitude, dos quais o som emerge e nos quais mergulha, são o próprio duplo, e espelho, de ordem cósmica regida pela dança da criação e da *destruição*.”
(Wisnik, 1999: 29-30)

Com minha voz, eu posso tocar o outro e se ele me ouve como quem responde, nesse diálogo, o som, matéria sutil, pode ser modelado pelo ouvinte – uma modelagem

que nos remete àquele carpinteiro e sua conversa significativa com a árvore que se tornará a sua mesa. Trata-se de um diálogo essencialmente transformador, no qual o objeto é moldado na mesma medida em que ele me molda; logo é uma conversa que pede disposição e flexibilidade de ambas as partes.

Assumindo sua objetividade subjetiva, a voz encarna o poder da palavra de ser um discurso vivo, um discurso corpóreo, que permite que o narrador exercite sua presença, qualidade indispensável a um contador de histórias, pois esta é “*a capacidade de responder criadoramente a tudo que ocorre no instante da narração, com vivacidade e confiança*” (Machado, 2004b: 81). Uma qualidade que pode ser observada em uma das mais conhecidas narradoras de todos os tempos: a jovem, inteligente e bela Sherazade, que com sua narração – um exemplo de discurso vivo – consegue penetrar na intimidade de um sultão, tomado pela ira e desconfiança, consegue ressoar na sensibilidade desse homem, que a havia desposado para depois da noite de núpcias matá-la como fizera com tantas outras antes dela. Contando-lhe histórias, como quem recita ou canta palavras sagradas, a sábia filha do grão-vizir transforma o ressentido sultão Xeriar – ou como preferem alguns contadores e estudiosos, ela o cura, além, é claro, de salvar sua própria vida e a vida de muitas outras mulheres. O som da voz da narradora de *As mil e uma noites* atravessa as barreiras impostas pelo seu marido, após este ter sofrido uma grande decepção com as mulheres, tocando-o com uma enorme precisão e de maneira irrefutável. A transformação que esse toque, que resgata o coração do sultão de um abismo feito de ódio e dor, acontece de dentro para fora, de forma sutil, mas evidente. Sherazade, como as demais esposas, também oferece seu corpo ao sultão, mas o que a diferencia delas – que foram cruelmente mortas – é que após esse coito nupcial ela faz uso de sua corporeidade sutil, de sua *anima*, para penetrar os ouvidos do sultão, fecundando-o, permitindo que vida nova nascesse dele num momento de revelação do Si-Mesmo.

“A descoberta de Si-Mesmo através do Outro no diálogo e na intercorporeidade é a vivência e o cultivo de uma *gravidez*.” (Ferreira-Santos, 2004a: 41)

Em seu texto “Do poder da Palavra”, Adélia Bezerra de Meneses, nos fala da carga corporal das palavras usadas na narração de Sherazade:

“Não podemos esquecer da carga corporal que a palavra falada carrega. Na narrativa oral a Palavra é corpo modulada pela voz humana e, portanto, carregada de marcas corporais e de valor significante. Que é a voz humana senão um sopro pneuma espírito que atravessa os labirintos dos órgãos da fala, carregando as marcas cálidas de um corpo humano. A palavra oral é isso: ligação de soma e soma, de signo e corpo. A palavra narrada guarda uma inequívoca dimensão sensorial.

“*No princípio era a Ação*” diz o Fausto de Goethe, mas entre a Ação e a Palavra em “As mil e uma noites” a escolha está feita. “*No princípio era o Verbo*”, parecem dizer-nos elas, retomando o início do texto do mais visionário dos Evangelistas. No entanto, esse texto não para aí: “*e o verbo se fez carne*”, restaura-se, assim, a dialética soma/soma, inscrita no cerne da palavra – a palavra é também, inapelavelmente, corpo.” (Meneses, 2000)

A palavra nasce do homem para o homem, como uma forma dele se comunicar, de entrar em comunhão com o mundo e, em especial, com outros seres humanos. Ela tem uma fundamental importância na vida do ser humano, haja vista que nos mitos primordiais de inúmeras culturas, antes de serem pronunciadas as palavras, nós não existíamos – nem nós nem o mundo no qual vivemos. Muito da cultura dos homens se dá no universo das palavras – sejam elas faladas, caladas ou escritas –, elas fazem e são cultura. Quando vocalizadas, sua sonoridade soa e ressoa em mim e no outro, trazendo consigo marcas de humanidade, ou ainda, resgatando essas marcas inscritas em nossos corpos e é em nós que o verbo se faz carne –, num ciclo eterno de vida-morte-vida que está presente no ‘era uma vez’ de toda a criação humana.

Um processo que acentua e vivifica o caráter agrário da cultura, pois semeia o outro possibilitando que ele fique grávido de cultura para que ele próprio floresça e dê frutos – um processo que semeia e propaga a alegria cultural, felizmente, presente em algumas práticas pedagógicas:

“Seguindo o conselho de George Snyders (1991), grande educador francês, ousamos proclamar a existência da “alegria cultural”. Alegria no sentido que lhe atribuiu Spinoza – alegria como paixão por meio da qual o espírito chega a uma perfeição maior, um sentimento que permite que a capacidade de ação do corpo seja aumentada na inteireza da entrega ao jogo da alegria. Alegria como processo que vem do enriquecimento da existência na

sua totalidade, quando do casamento do conhecimento cultural com um tema essencial da vida. (Snyders, op.cit.).

Alegria que temos constatado explodir em risos, choros, cantos, gestos, prosa e verso ao trabalharmos com grupos de professores por este Brasil afora. Alegria que se manifesta à medida que o desejo de conhecer encontra acolhimento e reconhecimento no grupo, transformando-se em alimento cultural à altura da necessidade presente. Alegria do encontro entre as pessoas, do encontro com a cultura e principalmente consigo mesmo.

“A corpo é a carne e o sangue metamorfoseado pelas palavras que aí moram”, nos ensinam Rubem Alves (2000, p.66). É esse processo de “metamorfose” do ser humano que ocorre nas relações interpessoais carregadas de afeto, alimentadas pela “palavra”: literatura, desenho, música, dança, teatro, ciências, história, política e estética – “alegrias culturais” que nos fascinam e têm-se constituído em objeto de nossa ação e pesquisa.

(...)

Trata-se, na verdade, de herança preciosa, deixada a todos nós como patrimônio essencial para construção de nossa própria história.” (Dias, 2003: 233)

Gestos pedagógicos que se valem da palavra sonora – presente não apenas na linguagem, mas também no mito, na religião, nas artes, nas ciências e na história – e que a utilizam como fonte transmissora de cultura, são gestos que entram em consonância com uma educação de sensibilidade e com uma, conseqüente, formação de um ser mais humano – que seria um ser que encontra acolhimento e reconhecimento em um grupo, pois passou por um processo de formação que se dá de dentro para fora; logo, trata-se de um processo que resgata seus valores de humanidade, os quais fazem dele parte desse grupo, mas que, ao mesmo tempo, não solapa as diferenças, permitindo que ele encontre sua própria identidade. Permitindo que encontremos nosso próprio canto, nossa própria voz, nessa orquestração de vidas únicas e pulsantes, na qual essa nossa voz encarnada soa e ressoa, restabelecendo vínculos ancestrais ao entrar em um profundo acordo com a voz dos outros e com a voz do mundo.

5. A narrativa como metáfora na formação de um ser mais humano

5. 1. A arte em obra e o ser em constante formação: diálogos com uma educação de sensibilidade

“O senhor... Mire veja:
o mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas –
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam e desafinam. Verdade maior.”
(Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas)

Ao afirmar que o ser humano, ao longo de toda sua existência individual e coletiva, não apenas na infância, é um ser em constante formação, que até o momento de sua morte, enquanto permanecer vivo e atento às experiências de vida, este ser é um ser incompleto e entreaberto, o que o possibilita estar em constante troca com os outros seres e com o mundo, estou salientando que o ser humano é um aprendiz nato que estará sempre em busca de um conhecimento que lhe seja necessário.

Partindo dessa incompletude do humano, vendo-o como um ser entreaberto, Ferreira Santos faz uma comparação da pessoa, ser em constante formação, com a obra de arte. Não com o objeto de arte assim nomeado pelo simples fato de estar circunscrito nos limites de um museu ou galeria ou por valer milhões, mas com um objeto que, como uma pessoa, exerce sua qualidade de ser *prosopon* – que é o equivalente da palavra ‘pessoa’ em grego e que significa aquele que afronta com sua presença (Ferreira Santos, 2004a: 57).

“Um romance, um poema, um quadro, um trecho de música são indivíduos, isto é, seres em que não se pode distinguir a expressão do exprimido, cujo sentido só é acessível por um contato direto e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes.” (Merleau-Ponty, 1971: 162)

Sustentado, ou melhor dito, nutrido por Merleau-Ponty e por filósofos ligados à tradição da Antropologia Filosófica Personalista – como Nikolay Berdyaev, Emmanuel Mounier e Paul Ricouer –, Ferreira Santos destaca a Arte como sendo um processo e não um produto pronto e acabado (Ferreira Santos, 2004a: 108). Nesse sentido, temos as Artes e suas obras como metáforas do ser humano, numa relação que implica em um ser que, como o objeto artístico, é mais precisamente uma ‘arte em obra’ que de fato uma ‘obra de arte’ (Ferreira Santos, 1997: 31).

“Como prática simbolizadora, as Artes são a mais perfeita tradução da construção humana. Significa e aponta um sentido, nos reclama um olhar e uma ação. O olho e mão de uma corporeidade em processo.” (Ferreira Santos, 1997: 37)

Num processo contínuo de afinar e desafinar, o ser humano e o ser da obra dialogam entre si, buscando sentidos para suas existências, interpenetrando-se, conhecendo-se e se dando a conhecer. Diálogos essencialmente transformadores, nos quais criamos nossa própria experiência frente o objeto artístico e testemunhamos, no instante da observação deste, seu momento de criação, recriando-o (Dewey, 1974: 261), envolvendo-o e vestindo-o com as carnes de nosso próprio olhar (Merleau-Ponty, 1992: 128). Experimentamos, desse modo, um aprendizado estético que se realiza no ato de ‘fazer junto’, ação que pede de nós o olho e a mão de uma corporeidade, que resulta em um exercício de nossa sensibilidade como fator primordial no ato de conhecer o mundo, conhecendo-se.

Tendo, diante de si, seres que o enfrentam com sua presença, o homem tem um mundo que o provoca pela sua facticidade – ou seja, pelo seu caráter duro, opaco e resistente –, uma resistência que o leva a conscientizar-se de sua própria corporeidade e a querer transcender sua humana condição, construindo-se como pessoa. Quando entramos em contato com um objeto de arte, um ser de uma natureza semelhante a nossa, a experiência estética, proporcionada por esse encontro, faz com que nos reconciliemos conosco mesmos, por meio de uma experiência com o Si-Mesmo.

“O objeto estético resume e exprime numa qualidade afetiva inexprimível a totalidade sintética do mundo: ele me faz compreender o mundo

ao compreendê-lo em si mesmo, e é através de sua mediação que eu nele me reencontro antes de me ter encontrado.” (Dufrenne, 2002: 53)

A atitude contemplativa em relação ao mundo é o primeiro passo de um ato criador. Tal atitude, diante de um objeto artístico, nos faz testemunhas da ação criativa do artista, possibilitando-nos assumir a posição de co-autor da obra e não a de um mero espectador passivo. Vivenciar o processo criativo permite que nos experienciemos como seres dotados de profundidade, incompletos e entreabertos, justificando a nossa existência, na mesma medida em que lhe confere sentidos e significados, por ser um ato que nos *“faz sonhar para além do mundo e para quem das realidades humanas estabelecidas”* (Japiassú, 1976: 107). As Artes nos oferecem imagens passíveis de serem materializadas, o que constitui em um estímulo para um imaginar criativo – que constitui em uma outra forma de pensar o mundo –, uma imaginação em ato que se apropria dessas metáforas de nós mesmos, re-elaborando-as, re-elaborando-nos. Exercitando nossa inata capacidade de sermos criação em ato, ou seja, de sermos crianças, aprendizes e por consequência poetas. Sobre o fato de as crianças serem poetas natos, diz Freinet:

“São poetas, porque está na natureza do homem investigar incessantemente, para além do conhecido e do positivo, um mundo que é preciso dominar e sujeitar; são poetas como é poeta o pensador em busca duma verdade fugidia, como o homem de ciência que vai sempre mais longe e mais profundamente na procura do conhecimento dos elementos; como o construtor de máquinas-voadoras que visa subir sempre mais alto, para as estrelas dos nossos sonhos.” (Freinet, 1977: 281)

E, volto a uma questão deixada no capítulo anterior: por que nossas crianças começam sua jornada escolar tão empolgadas com essa promessa de se aprender mais e sempre, mas depois, como passar dos dias letivos, essa empolgação vai se desvanecendo, até que reste dela apenas um esmaecido traço de alegria do encontro com outro que a escola pode proporcionar? Complemento essa questão com mais duas para ajudar na minha reflexão: por que o poeta nato perde esse seu impulso investigativo ante ao mundo? Por que eles se tornam esses seres desmotivados que se contentam a ficar boiando eternamente na superfície irisada da água, esperando que

alguém lhes diga o que há lá baixo, aceitando as perguntas e as respostas que lhes são inculcadas?

Certa vez, ouvi de uma professora do ensino fundamental, em uma de minhas oficinas, que as crianças vão crescendo e perdendo o gosto pela escola porque “*não gostam de aprender, preferem só brincar*”. Para meu susto, muitas outras colegas professoras, que estavam naquela oficina, concordaram com esse parecer dizendo que de fato, o problema é que os alunos têm “*preguiça de pensar*” (sic). Ouvi atentamente aquele desabafo daquelas professoras sobre a falta de interesse dos alunos em suas aulas, mas retomei com elas o ponto referente ao fato de as crianças *não terem preguiça de brincar*. Será que a chave de uma possível solução para essa crescente falta de interesse pela escola não estaria aí? Será que a escola não estaria negligenciando a maneira natural pela qual as crianças estabelecem seus vínculos com o mundo e com os outros? Uma maneira pela qual eles vão aprendendo, na medida em que interagem diretamente com esse mundo que a rodeia e que reclama dela, a todo instante, uma resposta em forma de ação que será transformada em pensamento e que, por sua vez, para acontecer, reclama de nós, educadores, uma atitude de encorajamento de nossos alunos.

“A mãe empresta seu corpo, seu peito e sua voz para que a criança, rompendo o cordão umbilical, possa crescer e transformá-lo em vínculo simbólico amoroso com a vida, permitindo o encorajamento para a exploração e a ampliação do mundo: mundo dos afetos das pessoas, das relações interpessoais, que vão significando a realidade; mundo das sensações e percepções das cores, dos cheiros, dos sons, das texturas; mundo da imaginação material, que convida à exploração e à ressignificação por meio do brincar; mundo como provocação e resistência a solicitar a intervenção ativa e modificadora do homem. Mundo da imaginação em ação, que possibilita à criança segurá-la na mão e transformá-la em pensamento. Mundo da cultura, dos valores, dos costumes, das tradições, das comidas, das músicas, das danças, das histórias, das canções, dos rituais de celebração que nos ensinam que, apesar de tudo, a vida é bela e merece ser celebrada.” (Dias, 2003: 232)

Na cultura *quéchua*, há uma crença que diz que “*o ser é um ser-aprendente, aprendiz. Está, continuamente, aprendendo. E, na medida em que aprende, se constitui como mestre. Mestre-aprendiz*” (Ferreira Santos, 2004d: 17). Portanto, ao contrário do

que se possa pensar, o que percebo é que, em princípio, as crianças gostam muito de aprender; então, por que será que nem sempre se mostram dispostas a aprender na escola? Lembro-me de um depoimento dado por Lydia Hortélio no curso que fiz com ela no Teatro Escola Brincante, que estando ela envolvida num projeto de educação em um parque público de Salvador, no estado da Bahia, após várias tentativas frustradas de fazerem as crianças se envolverem nas atividades propostas pelas educadoras do projeto, estas resolveram deixar as crianças brincarem livremente no parque, já que elas estavam fazendo isso mesmo, de um modo um tanto ‘bagunçado’, individual e violento. Lydia Hortélio encontrou uma corda, um resto de uma construção, ali abandonada. Ofereceu-a a um menino que imediatamente pegou essa corda, escalou uma árvore e montou um balanço. De repente, as educadoras se depararam com um fato inédito até então: filas foram organizadas, pelas próprias crianças, para a realização de uma brincadeira. Todos queriam experimentar aquela nova possibilidade que a corda lhes trouxe. Nos próximos dias que se seguiram, a equipe de educadoras, algumas delas muito a contra gosto, resolveu não direcionar as atividades do grupo, mas sim **mediar** as brincadeiras, oferecendo às crianças elementos para serem incorporados em suas atividades, ou melhor dito por Lydia Hortélio: *“favorecendo os meninos no exercício de ser criança”*. Passado um tempo, um dos meninos foi entrevistado por um repórter que perguntou se ele gostava de freqüentar as atividades do parque. O menino disse que sim e, ao ser interrogado sobre o porquê desse gostar, ele disse algo mais ou menos assim:

“Porque aqui a gente faz e aprende o que queria e sabia.”

“Favorecer os meninos no exercício de ser criança”, para mim equivaleria a dizer que devemos favorecê-los no exercício de serem **criação em ato**. Para tanto, devemos respeitar a maneira como esse ‘menino’ aprende, pois se trata de um aprendizado que não se dá fora de sua corporeidade e de seu enfrentamento com a facticidade do mundo. Quais são os espaços que a escola oferece para que esse exercício aconteça? Quais são os espaços que a sociedade ou mesmo a família disponibilizam para que esse aprendizado se dê de maneira efetiva – e, por que não dizer, afetiva? Andamos preocupados demais só com o pão que nutre o corpo e estamos nos esquecendo de ofertar a esse menino as rosas às quais ele tem necessidade e direito.

Educação de sensibilidade: um processo de humanização do ser

Acredito que uma educação de sensibilidade está diretamente relacionada com esse aprender ‘algo que se quer e que se sabe’, aprender algo que eu ainda não sabia o que era ou nem mesmo sabia se queria aprendê-lo; no entanto, quando esse contato acontece, travamos um reencontro conciliador conosco mesmo, um reencontro travado antes mesmo de nos encontrarmos, como sugere Dufrenne.

A educação ainda praticada na maioria de nossas salas de aula é pautada num ensino conteudista e fragmentado, que além de oferecer apenas migalhas de conhecimentos para seus alunos, também os impede de ter acesso a um conhecimento contextualizado, inviabilizando desse modo a criação de vínculos entre o ser-aprendente e seu objeto de aprendizado, bem como inviabiliza que se estabeleçam vínculos entre as várias migalhas que lhe são ofertadas. Esse aprendizado mais que tornar ‘preguiçosos’ os aprendizes, dissemina nos espaços escolares um visível e já um tanto antigo **desencanto de aprender**, algo constatado por Cecília Meireles em suas “Crônicas de sobre Vida e Educação” (Meireles, 2001: 63), um desencanto que nos impossibilita de crescer e progredir como humanos, no exercício básico de nossa humanidade, e, por conseguinte, impede o próprio mundo de progredir.

Diferente do que é feito, em grande parte das escolas, a educação deveria ajudar o ser a integralizar-se e não a se dispersar, perdendo-se nos fragmentos de disciplinas que é obrigado a estudar. Deveria aguçar e aprimorar o impulso investigativo dos alunos, estimulando-lhes e despertando-lhes a curiosidade, faculdade importantíssima em nosso percurso educativo.

Devíamos recuperar o sentido de educação como é entendido e explicitado por Beatriz Fétizon:

“Formalmente, entendo que a *educação* é o processo e o mecanismo da construção da humanidade do indivíduo, ou da pessoa (como preferirem). Enquanto processo, a educação é pertença do indivíduo (ou da pessoa) – isto é, é o processo pelo qual, a partir de seu próprio equipamento pessoal (biofisiológico / psicológico), cada indivíduo se autoconstrói como homem. Enquanto mecanismo, a educação é pertença do grupo – é o recurso (ou o instrumento) que o grupo humano – e só ele – possui, para promover a autoconstrução de seus membros em humanidade (ou como homens).” (Fétizon, 2002: 230)

Sob essa perspectiva, é de suma importância a corporeidade do ser estar envolvida nesse processo educativo que é uma prática humanizadora, é uma educação de sensibilidade e está relacionada ao conceito de *amor fati* de Nietzsche.

“... *amor fati* (amar o seu próprio destino), que por sua vez, é tributário de Arthur Schopenhauer: “*minha fórmula para a grandeza do homem é amor fati: não querer nada de outro modo, nem para adiante, nem para trás, nem em toda a eternidade. Não meramente suportar o necessário, e menos ainda dissimulá-lo (...), mas amá-lo.*” Tanto “*assim como o fatum pairava sobre os deuses dos antigos*”.

Entendida dessa forma, a educação de sensibilidade perpassa as práticas iniciáticas à Cultura (mundo simbólico), através da cultura (no sentido agrário e hermesiano) das várias culturas (de grupos sociais num determinado espaço-tempo). Valendo-se das Artes (plásticas, musicais, literárias, videográficas e fílmicas) em que imagens e os símbolos, articulados em narrativas, articulam por sua vez o patrimônio histórico-cultural do humano e sua memória com o repertório cultural cotidiano dos alunos e suas trajetórias individuais, tornando-os *significativos*, e possibilitando-lhes a sua apropriação, perlaboração e re-elaboração poética. O conhecimento retorna, então, ao coração, cumprindo seu destino.” (Ferreira Santos, 2004a: 53)

A educação de sensibilidade não é um processo que sufoca, domestica, oprime e reprime enquanto ‘educa’, ela respeita a *experiência* como modo de vida do humano, não supervalorizando as operações cognitivas, e tem o nosso corpo como fator indispensável em nossa formação afetiva, como sugere Wallon, e que, também, entende que o ser conhece o mundo e se autoconstrói na medida em que se move por esse mundo, pois a motricidade é sempre psicomotricidade e a ação precede o pensamento, como sugere Piaget. Por meio desse processo educativo, nosso corpo não é simplesmente apropriado pela cultura, mas sim ele é visto como o meio pelo qual nos apropriamos da cultura, ou seja, será por meio de meu equipamento biofisiológico e psicológico que me autoconstruirei como ser humano, permitindo que eu possa desenvolver um sentimento de pertença a um determinado grupo cultural e social, além de auxiliar na construção de minha identidade humana.

“A gesticulação cultural compreende um ato físico preñado de significados. Assim sendo, é a forma e um sentido que se interpenetram, configurado por uma determinada estrutura de sensibilidade. Nesse sentido, é através da própria corporeidade que iniciamos as representações mais primitivas: as primeiras imagens são guiadas por condicionantes reflexológicos – ora por nosso impulso ascensional, ora pelas práticas digestivas, ora pelos movimentos rítmicos e cíclicos da sucção ou do coito. São formas específicas de simbolização dinâmica que organizam o real, pois são expressões de nosso relacionamento com o mundo e com o Outro numa *imagem arquetipal* ancorada no próprio corpo.” (Ferreira Santos, 2004a: 33)

Por outro lado, faz-se necessário deixar claro que a educação de sensibilidade não subestima o valor das operações cognitivas, ela apenas não acredita na aquisição efetiva do conhecimento apenas pelo intelecto; pois, numa concepção educativa sensível, para que haja incorporação de conhecimento, este deve passar pelo nosso corpo, sendo capturado por nossos sentidos, o que resultaria num desenvolvimento de nossa percepção, de nossa sensibilidade e também de nossos pensares racional, emocional e imaginativo.

Educação de sensibilidade e as Artes

Perpassando as práticas iniciáticas à Cultura, a educação de sensibilidade encontra nas Artes um material rico para o desenvolvimento e formação de um ser sensível. Sensível, principalmente, no sentido de ser capaz de sentir, perceber o mundo e perceber-se como sendo pertencente a este mundo. Nos objetos criados pelas Artes, o ser humano pode se reconhecer como ser criativo, que mais que captar sentidos e significados, mostra-se capaz de transformar esses sentidos e significados, ou mais que transformá-los, transcendê-los. Ter uma obra de arte diante de nós, equivaleria a termos uma presença humana diante nós e estando diante de uma matéria de essência semelhante à nossa, isto será o que permitirá que esses dois seres se interpenetrem, numa ação de conhecimento e reconhecimento mútuo que ressoará nas estruturas de sensibilidade de ambos, resgatando imagens arquetipais ancoradas em nossa corporeidade e no corpo da obra e desencadeando uma ação imaginativa.

Por isso, ao perguntarmos o que aprendemos em contato com as Artes, poderíamos dar como uma resposta possível a esta questão, ou melhor, podemos dar

como uma **pista**, o fato de **aprendermos com** as Artes a sermos mais humanos, a reconhecer valores essenciais de humanidade, incorporando-os pela experiência estética de criar e recriar a obra no momento em que estamos em contato com ela.

Educação de sensibilidade e a narração de contos de tradição oral

Nesse sentido, a narração de contos tradicionais, como obras de arte conscientes de tempos imemoriais que são, se traduzem perfeitamente em uma educação de sensibilidade.

Ao contrário do que se imagina, não é necessário transformar essas obras em instrumentos pedagógicos nem criar mirabolantes artifícios para introduzi-las como recursos educativos em sala de aula, para assim justificá-las dentro de uma estante rotina escolar, pois, em sua essência, os contos de tradição oral são fontes de ensinamento – um recurso milenar que dispensa sofrer qualquer tipo de pedagogismo ou processo de pedagogização.

Trabalhar com a narração de contos como uma atividade em si, sem nos preocuparmos em instrumentalizá-la, significa reafirmar que o próprio processo de educação ao qual submetemos o ser humano tem um fim em si mesmo que seria o seguinte:

“Numa concepção antropológica que coloca o ser humano no centro dos processos, podemos, então, reafirmar que a educação possui um fim em si mesma: trata-se de exteriorizar e objetivar o potencial humano das pessoas submetidas ao seu processo. Ou seja, contribuir para que estas pessoas sejam elas próprias e não alguma outra coisa que não sejam elas próprias. No sentido instrumental, se transforma a pessoa em algo que ela não é. Dificilmente, em algo que ela deseja ser ou que ainda não sabe que é. Este trabalho *parturiente* é, sem dúvida, o grande desafio (*socrático*) de qualquer educador digno desta estatura.

A educação como fim em si mesma valoriza o conhecimento de si mesmo através do conhecimento do mundo e, neste sentido, necessita de nossos conhecimentos, informação e, sobretudo, de nossa interlocução, para auxiliá-la na autoconstrução de sua própria pessoa.” (Ferreira Santos: 2004c: 33-34)

Consonante com essa colocação de Ferreira Santos, temos a voz da contadora de histórias e educadora Regina Machado que nos acorda para a possibilidade da narração

de histórias e o trabalho com os contos tradicionais como uma atividade em si que, ademais de ser um excelente exercício imaginativo, permite que entremos em contato com constelações de imagens que nos revelam as imagens internas que estão em nós como configurações de experiência (Machado, 2004b: 27). Uma atividade que nos possibilita, dentre outras coisas, um momento que ela chama de recordação que está intimamente relacionado a um sentimento de pertença.

“Eu pertenço a uma instância maior do que a vida que vivo todos os dias, habito um lugar com todos os seres humanos de todos os tempos. Que como eu também se indagam sobre a significação de questões fundamentais. Os rituais de todos os tipos nos lembram disso, as histórias tradicionais também.

É como acordar de uma lembrança. As histórias podem nos presentear com a possibilidade de recordação.

(...)

Recordar – quem eu sou, mas não me lembro que sou.

Recordar – quem eu posso ser.” (Machado, 2004b: 180-181)

Toda história tradicional, assim como nós, não apenas tem um corpo, ela é um corpo, no qual experiências de vida estão organizadas em forma de narrativa. Entrar em contato com o corpo de uma história significa entrar em contato com nossa própria estrutura somática e poder vivenciar nosso ciclo de nascimento, crescimento e morte, pois esses materiais artísticos feitos *pelo* humano *para* o humano – para a educação do ser humano – contêm, em seu âmago, saberes relacionados à experiência de estarmos vivos.

Não devemos ser pretensiosos em nossas tentativas inúteis – por vezes até desastrosas - de instrumentalizar as histórias, pois à semelhança do que faríamos com nossos alunos submetidos a uma educação instrumentalizada, transformaríamos as histórias em algo que elas não são.

“Queria eu, empertigado idealista *mazombo* e cultor de inutilidades como a Arte e a cultura, sugerir a transformação (talvez *transmutação* mesmo!) da sala de aula em um espaço de iniciação? Não... Ela já é este espaço. Mui provavelmente, nos falte a sensibilidade e o coração verde de um ramo ainda tenro para admitir este espaço de iniciação que subverte os programas e

currículos para desgosto dos administradores e tecnocratas empenhados na construção de escolas quartéis que alinham carteiras e espíritos na uniformidade insípida da insipiência. Falte-nos o reconhecimento recíproco de nossos papéis nestas poucas horas que marcarão uma existência: alguém expõe um conteúdo e outro tenta apropriar-se dele. Um professa, outro se disciplina. Vez ou outra, os papéis se invertem e aquele que pretendia ensinar, se ensina prazeroso na lição recebida pelo aluno que ousou dizer a sua pequena verdade cambaleante. Então o mestre com a alma satisfeita manifesta com o sorriso dos olhos, a sua verdadeira nota naquela avaliação momentânea e abissal.” (Ferreira Santos, 1997b: 2)

Pensando o momento da narração de uma estória como sendo análogo ao momento da aula, o contar e ouvir estórias pode cumprir sua função de despertar fazendo com que nós nos recordemos da sala de aula como sendo este um espaço iniciático, assim como as próprias estórias são e propiciam esse espaço de iniciação. Tanto a aula como a narração de estórias configuram uma relação pedagógica que atualiza conhecimento e cria aprendizagem (Machado, 1989: 192), elas podem configurar um momento de *“aprendizagem genuína em que a qualidade da experiência – dos alunos e do professor – seja preservada”* (Machado, 1989: 182-183).

Respeitar a natureza de uma estória é predispor-se a vê-la com a *“sensibilidade e o coração verde de um ramo ainda tenro”* para, então, poder reconhecê-la como sendo um instrumento musical a ser tocado... um acorde sonoro que nos acorde... acordais! No entanto, para tocarmos bem esse instrumento, tirando dele o que ele pode nos dar de melhor, devemos deixar que ele nos toque, que ele nos mostre como quer ser tocado. Lembro-me de uma história que o Professor Marcos Ferreira Santos gosta de contar em suas aulas, a respeito de um músico que se mudou para uma aldeia indígena no intuito de aprender a tocar um determinado tipo de flauta que existia naquela tribo. Depois de muitos dias tentando, sem sucesso, tirar um som melodioso daquele instrumento, uma pessoa da tribo se aproximou e disse que o problema era que ele estava tentando tocar a flauta, quando o certo seria deixar-se tocar por ela...

Se resolvemos impor nossa vontade ao instrumento, sem antes perguntar a ele o que ele tem para nos oferecer, dificilmente conseguiremos tirar dele o seu melhor, dificilmente o faremos soar e ressoar na sensibilidade de quem nos ouve. Logo, seja nas

aulas, compromissadas com uma educação de sensibilidade, seja na narração de contos, o que ocorre é uma educação que se dá por ressonância e pela abertura de pistas, na qual as potencialidades humanas, existentes nas histórias e nas pessoas envolvidas nessa relação pedagógica, são preservadas e reveladas.

“Ressonâncias são aproximações do mistério. Pistas são sinalizações que nos convidam a continuar pela estrada. Não há respostas. Mas as histórias, sem responder, perpetuam a curiosidade e animam o movimento na direção do mistério. (Machado, 2004b: 183)

Portanto, devemos tomar muito cuidado em não transformar as histórias em mais um ‘brinquedo pedagógico’ em sala de aula, ou seja, transformá-las em um brinquedo destituído de seu caráter fundamental que é o de não servir para outra coisa que não seja o próprio ato de brincar – que seria uma forma de criar **vínculos** entre nós, o Outro e o mundo.

As histórias não devem ser exclusivamente usadas como um recurso pedagógico para ensinar e ampliar o vocabulário do ouvinte, familiarizando-o com a sintaxe e a gramática de sua língua materna. Não devem ser utilizadas, exclusivamente, como um pretexto para uma outra atividade, quase sempre usada como um meio de justificar a narrativa ou avaliá-la, pois dessa forma estaremos desprezando o que de melhor essas histórias podem nos oferecer.

“As fábulas servem à matemática como a matemática serve às fábulas. Servem à poesia, à música, à utopia, à política, em suma, ao homem inteiro, e não só ao fabulista. Servem exatamente porque na aparência não servem para nada: como a poesia, a música, como o teatro e o esporte (caso não se tornem uma profissão).

Servem ao homem completo. Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (e na realidade do lucro) precisa de homens pela metade, fiéis executores, diligentes, reprodutores, dóceis instrumentos sem vontade própria – é sinal de que está mal feita, é sinal de que é preciso mudá-la. Para mudá-la são necessários homens criativos, que saibam usar a imaginação.” (Rodari, 1982: 139-140)

Dizendo que as fábulas, ou seja, as histórias tradicionais, servem ao homem completo, Rodari reforça o que já foi dito nesta dissertação sobre o poder integralizador da estrutura narrativa de um conto; pois, nessas estruturas, intelectual e emocional, razão e sensibilidade estão perfeitamente integrados num pensar imaginativo que interliga real e imaginário numa composição essencialmente humana.

O contar e ouvir histórias nos põe em contato com uma estrutura somática integralizadora e organizadora por excelência, na qual as experiências de vida humana estão articuladas em forma de narrativa. Por ressonância, essa estrutura resgata em nós nossas imagens internas, imagens arquetípicas ancoradas em nossa própria corporeidade, permitindo-nos que, ao realizar a jornada exemplar dos personagens dos contos, tais experiências de vida sejam por nós vivenciadas e incorporadas. Nesses diálogos culturais com os objetos de arte criados pelo humano para o humano, somos educados *na* vida e *para* a vida, obtemos conhecimento. Por meio da narração de contos tradicionais, nos aproximamos de uma autêntica Pedagogia do Imaginário na qual:

“A ‘comunicação entre as almas’ deixaria de ser uma possibilidade ‘literária’ para se dar concretamente como fundante de um processo educativo.

A cigarra cantaria trabalhando e a formiga trabalharia cantando, as duas juntas fabulando a realidade, servindo na mesma mesa feijão e sonho.”

(Machado, 1989: 406)

Esse saboroso banquete proposto por Regina Machado me remete, uma vez mais, ao projeto Carapuruhy, no qual, ao final das atividades culturais – que alimentavam a imaginação criativa daquelas crianças, resgatando e mantendo viva nelas a vontade de saber, bem como a capacidade de sonhar –, era servido às crianças um gostoso e nutritivo lanche da tarde para assegurar que a felicidade dos corpos devidamente alimentados pudesse garantir uma nutrição completa que, por sua vez, servisse ao homem completo, capaz de pensar e sonhar alternadamente (Bachelard, 1986). Uma nutrição completa que garante e fortifica nosso direito de sonhar, pois “*é o poder de sonhar, alimentado pelo saber cultural – tesouro acumulado ao longo do tempo por distintos povos – que nos torna humanos*” (Dias, 2003: 237).

5.2. O contador de estórias e o professor: seres hermesianos conciliadores de contrários

“O educador tem de ser um acordador de energia.”

(Cecília Meireles, 2001: 15)

“É o sonho que liberta. De tudo: do mundo, dos outros, de nós.
É necessário crer no sonho. E salvá-lo sempre. Para nos salvarmos.
Para deixarmos a face radiosa da nossa alegria no último ermo,
e na última sombra, onde outras vidas,
depois, vierem um dia perguntar
as coisas que hoje andamos todos perguntando.”

(Cecília Meireles, 2001: 41)

Da analogia entre o momento de contar e ouvir estórias e o momento da aula, parto para a analogia entre o contador de estórias e o professor, bem como a relação pedagógica existente entre os pares: contadores – ouvintes e professores – alunos.

Numa prática pedagógica inserida em um contexto de educação de sensibilidade, as semelhanças entre essas duas figuras são bastante evidentes e já foram prenunciadas em alguns trechos dessa dissertação. Reconhecidos como mediadores, condutores, conciliadores e portadores do mistério, professores e contadores exercem sua função de ensinar, garantindo que por meio das trocas e da circulação dos saberes que o conhecimento chegue até as pessoas.

Mas qualquer professor pode ser contador de estórias? Qualquer um que perceba em si uma **vocação** para exercer essa função, sim. Falo de uma vocação não no sentido de se ter um dom dado pronto e acabado que, portanto, dispensa qualquer esforço para que se usufrua dele, mas no sentido mesmo de um **chamamento** (*vox anima*), ao qual não se pode ignorar porque ele grita em nós, clama por nós, reclamando-nos uma ação. Há de se ter dentro de si uma grande vontade de se comunicar com o outro, de partilhar ações comuns que resultem no aprendizado, no ensinamento desse outro.

Nem todo professor há de sentir vontade de se tornar um contador de estórias, mas o que não se pode perder de vista é que todo professor é um narrador em potencial, pois, assim como o contador de estórias, ele também é um portador da palavra, aquele

que leva a palavra que ensina até aquele que o escuta. Acredito que todas as pessoas tenham esse narrador em potencial dentro de si, pois o narrar é típico do humano, mas o professor exercita com maior frequência esse expressar-se por meio de palavras e gestos culturais que ensinam; logo, penso que eles poderiam estar mais próximos desse narrador ancestral que habita em nós.

A partir de uma prescrição dos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil de que a narração de histórias é uma atividade que deve fazer parte do currículo escolar, a demanda em se ‘aprender’ a ser contador de histórias entre os professores do ensino infantil cresceu sobremaneira. Muitos professores me perguntam o que eles devem fazer para se tornarem bons contadores de histórias. Em minhas oficinas sobre “Literatura Infantil” ou nas de “Rodas de Versos e Histórias”, noto que, não raro, aparece alguém desesperado por uma fórmula, e engana-se quem pensa que eles querem uma fórmula ‘mágica’ para a solução de seus problemas, pois o que procuram é uma fórmula ‘cientificamente provada e aprovada’, que seja infalível.

Para esses buscadores de fórmulas o que posso lhes dizer – e acabo por mostrar-lhes nas oficinas, (para a decepção de alguns e alegria de outros) – é que não há fórmulas nem receitas infalíveis a serem seguidas: o que precisa, em geral, ser feito é acordar esse narrador ancestral que existe em nós, um alguém que sabe narrar histórias levando em consideração seu próprio equipamento pessoal, suas potencialidades para se comunicar com as pessoas.

Certa vez, após uma belíssima narração, na qual uma colega contadora de histórias conta, canta e dança divinamente, uma professora de educação infantil virou-se para mim e me disse: *“Não tenho uma voz linda como a dela nem os movimentos delicados de uma bailarina, como posso contar essas histórias para minhas crianças?”* Então, eu disse a ela: *“Você deve fazer isso mesmo que está fazendo: você deve **perguntar-se**. Primeiro, pergunte-se se você quer mesmo contar essas histórias para suas crianças, depois pergunte-se **como** VOCÊ pode contar essas histórias para elas, valendo-se de suas qualidades como narradora. Esse que você acabou de presenciar é o modo dessa narradora contar suas histórias, você tem que encontrar o seu próprio jeito de fazê-lo, um jeito que a deixe confortável e feliz, não precisa nem deve imitar ninguém, utilize seus próprios recursos.”* No caso desta educadora em particular, ela é uma pessoa muito expressiva ao falar. Sempre que ela nos contava algo que lhe passou, ela nos divertia com as várias caras, bocas e gesticulações corporais que fazia. Ela já possuía uma forma toda sua de narrar histórias, apenas não havia se dado conta disso

ainda – mas, depois de um tempo, ela acabou descobrindo seus recursos narrativos e, por conseqüência, descobriu a si mesma como uma excelente contadora de histórias.

Educar o outro implica em educar-se também. Devemos ser generosos com nossos alunos abrindo-lhes pistas e descortinando-lhes possibilidades, ao invés de enfatizar suas limitações e engrandecer os obstáculos de seus caminhos. Como educadores, devemos fazer o mesmo com relação à construção de nossa identidade como ser humano e educador, devemos ser generosos conosco mesmos, precisamos descobrir-nos belos e capazes de realizar algo bom.

“E afinal o sentido da educação é o prover o homem das forças que lhe sejam necessárias para essa realização de si mesmo.

Facilitar-lhe tudo seria empobrecê-lo. Seria mesmo, amesquinhá-lo. Seria confessar a sua insuficiência de recursos próprios para a conquista de si e o domínio das circunstâncias.

Dificultar-lhe tudo, porém, seria, inversamente, tolher desde logo a ação, aprisioná-lo, fechá-lo entre muros estéreis, com a suprema crueldade de lhe mostrar ao longe, inacessível e maravilhoso, um mundo que ele sabe que nunca chegará a atingir.

Assim, é ainda entre os extremos que desta vez se encontra a melhor verdade.

Precisamos de um ambiente de estímulos vários, onde todas as grandes aspirações humanas se sintam acordar, e tenham o encantamento de si mesmas. Há nesse narcisismo uma virtude extraordinária. O homem gosta de ser belo. Por que não se lhe há de proporcionar uma oportunidade para que se sinta assim? Por que há de o mundo ter esse empenho de estar sempre diminuindo as criaturas, detendo-as, afligindo-as, fazendo com que tenham de si mesmas uma impressão dolorosa de fracasso e incapacidade?

Esses caminhos das alturas costumam ser feitos de grandes pedras amargas. Mas, se há que animar os caminhantes para a escalada, convém que não lhes prendam os pés no chão. Ele irá se despedaçar em tentativas audaciosas. Mas estará cumprindo seu destino admirável de vencedor, ainda que não chegue ao fim.

Os campos rasos são um tédio tristíssimo. Os níveis estão certos, os horizontes são vistos de qualquer ponto. Nenhum perigo desafia o sonho. É apenas andar. Para quê?

A não ser alguma criatura espantosa que seja capaz de um milagre, em tal cenário o comum é monotonia e desgosto. Uma obrigação passiva de viver, que tira à vida o brilho de todos os seus dons e o gosto ardente de suas fecundas amarguras.” (Meireles, 2001: 48-49)

Costumo dizer que ensinar é acender uma luz na escuridão da ignorância do outro, que é cultivar flores no caminho desse outro, para que ele aprenda a brilhar sozinho e a cultivar seus próprios canteiros, criando oportunidades para que ele exerça sua capacidade inata de ser aprendiz – de ser mestre-aprendiz –, tendo a chance de aprender o que ele queria e sabia, experimentando os saberes e os sabores da alegria cultural.

Somo, à voz de Cecília Meireles, a voz da educadora Marina Célia Moraes Dias que, em seu texto “O direito da criança e do educador à alegria cultural”, nos fala, dentre outras coisas, sobre a importância do exercício deste direito no processo educativo e da escola como sendo um espaço iniciador de cultura, onde a alegria cultural deveria estar presente animando e devolvendo a poesia ao ato de aprender e ensinar.

“O sentido da unidade da cultura e o fascínio pelo conhecimento mais elaborado precisam ser recuperados em nossa sociedade de comunicação de massa cuja ênfase está no consumo e num saber descartável e utilitário, que contaminou a própria escola. O encontro com tudo de mais bonito, profundo e relevante que a cultura pode nos oferecer é essencial para respondermos de maneira profunda e adequada à necessidade da alegria de ser – a que todos temos direito – e para podermos enfrentar as vicissitudes da vida que precisa ser cotidianamente reinventada no confronto de nossas forças e fragilidades (Sousa, Tessler e Slavutzky 2001).

“No mundo atual, são os momentos de alegria, mesmo parciais, mesmo limitados, que se destacam em uma vida tão difícil... A privação e a dor não podem ser as palavras finais da história... é preciso apontar, apesar de tudo, caminhos para a sua superação...” (Snyders 1991, p. 12). Nesse caminho, destaca-se a escola como centro irradiador da cultura. A cultura contribui para que tenhamos confiança em nossas próprias forças e impede-nos de fugir e desistir – uma vez que tantos homens já realizaram tanto e visto que ainda resta tanto a realizar.

Num momento em que os espaços públicos – que possibilitavam a criação dos grupos informais, onde as crianças reelaboravam a herança cultural de maneira significativa e democrática – se restringem, é preciso mais do que nunca investir na escola. A escola deverá ser esse espaço de convivência com as diferenças, com a diversidade cultural, espaço de troca, assimilação, diferenciação e integração. Espaço de construção da identidade pessoal e cultural. Espaço onde as crianças possam viver com autonomia experiências indispensáveis à realização de suas potencialidades criativas.” (Dias, 2003: 233-234)

Sem querer proclamar a escola como o espaço de iniciação cultural, mas reconhecendo-a como um espaço de iniciação cultural, no qual aprendemos sobre nossos direitos e deveres como seres pertencentes a uma sociedade, mas onde, infelizmente, acabamos por perceber que nossos deveres se sobrepõem aos nossos direitos. Dentre estes, está o direito que educadores e aprendizes têm à alegria cultural que está, estreitamente, ligada à alegria de se descobrir e de se tornar humano. Um direito que, quando suprimido, faz dessa instituição um triste campo raso de concentração de massas de alunos e professores que passam por anos e anos letivos sem saberem ao certo qual o sentido de estarem ali, habitando aquele espaço, a não ser pelo automático hábito de se ter ir à escola para obtenção de um diploma e de se ter que trabalhar para ‘viver’. No entanto, para reconhecer a necessidade de alegria no processo educativo teremos que recorrer à *sensibilidade e ao coração verde de um ramo ainda tenro* mencionados, anteriormente, numa citação de Ferreira Santos, um educador de educadores que vai um pouco mais além dessa falta de uma alegria que motive professores e alunos, nomeando outras faltas também bastante preocupantes que ocorrem no espaço escolar, mas sem deixar de destacar algumas presenças essenciais que ainda iluminam e perfumam esse mesmo espaço:

“Falta vida na sala de aula. Falta poesia, falta imagem, falta diálogo, falta o Ser, falta existência. Sorte nossa que, crepuscularmente, ainda haja alguns Mestres por aí, trilhando o caminho da Noite para o Dia e do dia para Noite e deixando-nos flores nos montes de pedras que, por vezes, encontrarmos por estes caminhos. Aqueles que acendem as fogueiras convocam os vagalumes e sabem o nome da centelha que salta da crepitação, cometa de um universo diminuto. E histórias em outras bocas, imagens em outras imaginações, obras

em outras pessoas, realizações em outras culturas, a destinação do próprio humano. Onde minha mão é a de Deus, isto é, a de um colossalmente, velho vagabundo com o olhar posto nas sendas com a memória aberta à única riqueza que espera.

Ali saberemos: uma *pessoa* esteve ali. (Ferreira Santos, 2004a: 43)

Presenças humanas que ensinam por estarem e serem, de fato, presentes.

Professores e contadores para quê?

Dentro desse contexto de uma educação de sensibilidade, que recupera a alegria, a vida, a poesia, a imagem, o diálogo, o Ser e a existência no âmbito escolar, lembro-me do livro de Gusdorf, que nos traz em seu título a pergunta *Professores para quê?*, e penso na função do professor e do contador de histórias e na relação pedagógica que eles estabelecem com seus parceiros naturais, ou seja, alunos e ouvintes. A função de ambos está ligada a essa questão da presença humana que intermedia o encontro do ser como conhecimento do qual necessita. Uma presença que nada tem a ver com um vidro sem estanho que apenas nos separa daquilo que é visível, impossibilitando-nos de tocá-lo e, então, termos uma verdadeira experiência com ele, mas sim uma presença que é a do límpido espelho d'água, no qual nos miramos e nos reconhecemos, provocando-nos quanto a existência de profundidades a serem descobertas e exploradas, reafirmando em nós a necessidade da figura humana num processo que se diz educativo. *“Precisamos do espelho do educador como representante da cultura para podermos ver o mundo com novos olhos, para aprender a ver. É nesse sentido que a educação é um processo de iniciação...”* (Dias, 2003:236). Afinal, não há iniciação sem mestres, bem como não há mestres sem aprendizes nem futuro possível sem que a nossa herança cultural vivifique e ressignifique nossas experiências do presente.

Para diminuir as distâncias que separam alunos e ouvintes de suas identidades culturais, para diminuir as distâncias que os separam de sua essência de humanidade, é que a presença de professores e contadores de histórias se revela fundamental nas relações de ensinamento do outro.

Tendo um pouco mais de consciência sobre o que contar e ouvir histórias representa para o humano, o professor que conta histórias irá se desobrigar a ficar inventando pretextos para a ‘Hora do Conto’, desobrigando-se inclusive de ter uma

hora marcada para oferecer um conto a seus alunos, ‘devidamente’ inserido numa estante rotina escolar, pois saberá que essa é uma prática educativa em essência, que por si dispensa atividades que partam dela para justificá-la como tal. Esse educador saberá também que contar histórias não implica em exigir de si o impossível, mas de **descobrir em si** suas possibilidades como narrador – possibilidades que descobrimos com as histórias, compartilhando-as com outros narradores, professores e todo o tipo de ouvintes.

Nesses partilhamentos e compartilhamentos de caminhos e saberes, nos deparamos com a figura de Hermes “*deus grego que patrocina a troca de informações, a comunicação, a condução e a mediação entre mundos distintos, os caminhos e a conciliação de contrários*”, além de exercer a função de *psychopompo*, ou seja, uma função “*mediadora que conduz o psiquismo humano ao contato com a sacralidade, efetuando a tarefa de re-ligare: religação com o Sagrado*”, realizando a tarefa de “*reconduzir o ser humano ao centro de si-mesmo para tornar-se o que ele é*” (Ferreira Santos, 2004a: 91). Nesses termos, Hermes revela-se como sendo o mito pessoal de professores e contadores de histórias que, comprometidos com uma educação de sensibilidade, revelam-se, por sua vez, como sendo seres, essencialmente, crepusculares, capazes de estabelecer e restabelecer diálogos entre os Dias e as Noites. Capazes de iluminar o outro sem ofuscá-lo com a luz intensa de uma racionalidade pura nem abandonando-o, à própria sorte, nas trevas de uma noite escura sem estrelas nem luar. Capazes da delicadeza de depositar flores nas encruzilhadas dos caminhos, sinalizando aos futuros viajantes com a florida certeza de que não caminham sós, que muitos vieram antes deles e muitos outros virão, portanto deixar flores pelo caminho é sempre um ato de delicadeza, que faz valer as penas da jornada e anima o seguir caminhando.

“Que me importam o pensamento e o espírito de todos os pastores que passaram,
antes de mim, pela montanha,
se nenhum deles deixou a sua marca nem no atalho que sobe, nem nos hábitos das ovelhas
que seguem pelos trilhos?
(...) Colocamos a nossa pedra.
Sabemos que irá ajudar e guiar os que vierem depois de nós
para continuar o caminho.”
(Freinet, 1973: 119)

5.3. Cultura e cultivo da esperança

“Amanhã, para sobrevivência da espécie,
vamos implodir os prédios para construir os jardins da infância.”

(Maria Amélia Pereira, 2004)

Desde que tomei consciência da possibilidade de uma educação de sensibilidade que se preocupa em ensinar, mas entendendo esse ensinamento como uma *“tentativa de colocar o Outro em sua própria sina, despertando-o, para que parafraseando Kierkegaard, não siga o nosso caminho, mas pelo contrário, insistindo para que ele siga o seu”* (Ferreira Santos, 2004a: 64-65), acordou-se em mim uma grande aspiração humana, que estava lá escondida bem no fundo, querendo sair, mas que, no entanto, não existia de fato para mim, pois ainda não tinha ganhado nome. Ela tinha forma, mas ainda faltava o sopro divino que conferisse o dom da vida. Assim que ganhou nome, essa aspiração ganhou também vida e me encantei dela.

Dividir a palavra ‘ensinar’ em *en-sinar* – remetendo-nos ao sentido relacionado a ‘aquele que en-sina’ – e poder pensá-la como o ato de colocar o outro **em** sua própria **sina**, reacendeu em mim um velho fascínio que sempre tive pelas palavras e por suas infinitas potencialidades poéticas. Os vícios etimológicos, como o professor Marcos Ferreira Santos nomeia essa sua predisposição de extrair das palavras o que elas podem nos oferecer de melhor, de desbravar os múltiplos sentidos inscritos em suas formas e suas origens, fez com que eu me lembrasse do motivo primordial que me levou a ingressar em uma Faculdade de Letras: o amor pelas palavras. Um amor que os academicismos universitários quase matou, mas que alguns encontros proporcionados por essa mesma academia – que se revelou para mim como veneno e antídoto tudo junto no mesmo frasco – trataram de vivificar. Assim, esse meu amor ganhou vida nova, rejuvenesceu e ficou mais forte ao ficar mais consciente de si.

Despertei, então, para a poesia, ou melhor, para a *poiésis*, para a criação. Voltei a ser criação em ato, criança. Redescobri o prazer estético como *aesthesis*, ou seja, um fazer junto, assim, passei a percorrer os caminhos da criação trilhados pelos autores das obras de arte. Um passeio no qual eu ai recolhendo pistas e deixando minhas próprias pegadas nesses seres de arte em obra que são meus semelhantes, portanto têm muito a me ensinar sobre mim mesma.

Brincando com as palavras, “*como se brinca com bola, papagaio, pião*”, como bem sugere José Paulo Paes em seu poema “Convite”, que está no livro *Poemas para Brincar*, e sabendo que os brinquedos mencionados se gastam quando brincamos com eles, mas que “*as palavras não: / quanto mais se brinca / com elas / mais novas ficam. / Como a água do rio / que é água sempre nova. / Como cada dia / que é sempre um novo dia.*” (Paes, 2000), fui tentando dar vida nova às palavras, que o uso cotidiano e banalizador haviam envelhecido e desgastado para mim.

Foi quando acordei para o sentido agrário da palavra **cultura** e do quanto ele pode ser revitalizante quando inserido no contexto educacional. Passou a ser inaceitável para mim um educar que é, simplesmente, um preencher o outro com cultura, quando esta poderia ser uma ação de cultivar esse outro, revelando-se, dessa forma, como um movimento que se dá de dentro para fora e não de fora para dentro como ainda é, costumeiramente, feito na maioria de nossas escolas.

Nesse cultivar do outro, vi na *pa-lavra* um instrumento, uma **pá** capaz de **lavar** esse outro que é *homem*, portanto **húmus**, terra fértil, apropriada para o plantio, terra boa para receber cultura em forma de sementes que germinarão ou não, conforme as condições climáticas às quais forem submetidas e os cuidados que lhes serão despendidos. O professor, o contador de histórias ou qualquer outro agente de cultura serão semeadores de campos – semeadores de homens – que com suas palavras e gestos culturais abrirão sulcos na terra e depositarão lá suas sementes para serem gestadas, tendo em mente que nem todas florescerão, mas nem por isso deverão desistir de seu trabalho, pois:

“O camponês não detém o gesto lendário com o pretexto de a árvore que planta e a semente que lança à terra, sofrerem, amanhã com as intempéries. Dá-lhes, sem reserva, toda a sua ciência e tradicional solicitude. A vida fará o resto.” (Freinet, 1973: 100)

Nesse plantio, confiar na vida equivaleria encontrar, nessa nossa brincadeira com a palavra cultura, um outro nome seu: **esperança**. Um nome encontrado por Gusdorf ao afirmar que: “*A cultura é um outro nome da esperança*” (Gusdorf, 1987: 205). Se educar é prover o homem das forças que lhe sejam necessárias para a realização de si mesmo, como vimos em uma citação de Cecília Meireles, se aprender “*é sempre adquirir uma força para outras vitórias, na sucessão interminável da vida*”

(Meireles, 2001: 64) e se ambas as ações, ensinar e aprender, se dão *na cultura e pela cultura*, percebemos que esta cultura, está intimamente ligada à *Esperança* que ficou presa dentro do jarro de Pandora: um dom que nos faz acreditar na nossa capacidade de superar nossos limites e as limitações impostas pela vida, um dom que nos foi dado graças a um intenso desejo de saber.

De acordo com Durand que atribui à imaginação uma função que ele denomina de função-esperança, Ferreira Santos estende tal função ao imaginário e à educação, relacionando-a ao mito do artífice Hefáisto e uma de suas mais belas criações, Pandora:

“A invariância arquetipal e a variabilidade das roupagens culturais aí fornecem os seus instrumentos para o artífice, *Hefáisto*, símbolo da emergência do humano entre *Atená* (cultura) e *Hera* (natureza), forjando armas e jóias no centro do Etna, bem como forjando a primeira mulher, *Pandora*, de cuja caixa, a Esperança será o último elemento a tentar sair. Eis a função do imaginário como fator de equilíbrio antropológico: *esperança*. Não será também a função da educação? Manter a esperança do humano no humano? Da Cultura na cultura? (Ferreira Santos, 2004a: 42)

Mantendo a esperança do humano no humano, da Cultura na cultura, a educação cumpre seu papel primordial de nos educar na vida pela vida, de trazer à tona nossa humanidade – que emerge entre a cultura e a natureza –, desenvolvendo em nós o sentimento de pertença de um grupo e nos provendo dos recursos necessários para nossa autoconstrução como ser humano (Fétizon, 2002: 230).

O cultivo da esperança nos homens, ou seja, o cultivo da Cultura (mundo simbólico) nas culturas (de grupos sociais num determinado espaço-tempo), é o que nos mantém na estrada da realização humana. Apesar de todas as diferenças entre as culturas de mundo de todos os tempos, podemos falar de ensinamentos vindos de tempos imemoriais, no caso dessa dissertação, vindos em forma de narrativas de tradição oral, pois eles trazem em si o que há em nós, uma essência de humanidade que foi vestida e revestida com muitas roupagens culturais, mas cuja invariância arquetipal permite que seus símbolos, imagens feitas de metáforas, dialoguem com o humano em nós, **resgatando-o, acordando-o, reencantando-o**, permitindo que encontremos nosso próprio canto – colocando-nos em nossa própria sina.

Por isso, talvez, sentimos essa sensação de pertença que acalanta quando ouvimos uma história de tradição oral, afinal por mais distante que esteja sua origem, por mais que sua roupagem cultural pareça tão distinta da nossa, todas elas falam sempre sobre mim, todas elas têm algo a nos ensinar sobre a nossa essência humana, provocando uma revolução em nossas vidas, pois:

“Entre tantas alternativas tecnológicas de Primeiro Mundo: vídeos, cd-rom, multimídias, infovias e outros... o “*certa vez...*” do contar histórias dos dias primeiros nos parece muito mais *revolucionário*, pois a *revolução* necessária ainda é, no mundo ocidental, desde Sócrates, a revolução interior pelo conhecimento. Conhecimento que só se consubstancia, no sentido bachelardiano, através da imaginação material tetra-elementar: pensar devagar a substância da palavra e da imagem. Pensar devagar, *divagar*, peregrinar no vagar, soçobrar nas vagas são sentidos homólogos. Numa palavra: poesia (*poiésis*). Essa força mágica e, essencialmente, humana que habita *en la hora bruja* do crepúsculo (matutino e vespertino), que habita o silêncio da palavra, a pincelada na tela, a sinuosidade da massa, o passado eternamente presentificado na fotografia, o suspiro no canto, o arpejo das cordas no instrumento, o golpe de língua na palheta, a tensão musical dos músculos na dança, o universo no gesto. Mas, também poesia que habita a criação, o invento e a descoberta do pesquisador, principalmente, no seu devaneio.

Mais do que contar as histórias, contar a *sua* história. Trovador errante, expor-se na exposição do conhecimento e historicidade que construímos coletivamente. Expor a trajetividade recursiva deste movimento que nos levou até o hoje que somos, sussurrando nossa história a outros trovadores errantes, vagabundos ao redor das fogueiras.” (Ferreira Santos, 2004a: 43)

6. Era outra vez: considerações finais sobre príncipes e princípios

“Nascemos príncipes. A educação faz de nós sapos.”

(Eric Berne)

Todos nós nascemos *príncipes*, pois quando nascemos somos **o princípio** do ser que irá se tornando, a cada dia vivido, em alguém mais parecido conosco mesmos. O príncipe é aquele que tem que superar sua humana condição para torna-se rei. É aquele que ainda não sabe bem o que é capaz de realizar e que, geralmente, o descobre por amor. Quando conhece o amor, o príncipe se reconhece como ser incompleto, então toda sua força, coragem e capacidade de movimento – princípios de *animus* – são direcionadas para uma necessidade de *anima*. Desse encontro transformador e transcendente do *animus* com sua *anima*, não só a vida do príncipe, que nesse momento se torna rei é modificada, mas tudo ao redor também se modifica num processo alquímico que transmuta o vil metal de uma existência em um metal precioso. Se ser príncipe é ser princípio, o que é ser rei?

Tornar-se rei seria conseguir se transformar em alguém que chegou à realização de si próprio:

“REAL – REALIZAÇÃO – REALIDADE: realizar-se é chegar à realidade de si mesmo, à natureza de sua função. Em termos junguianos, o processo de individuação é a busca do *self*, do centro, assim como o rei está na posição central com relação a seu reino, correspondendo simbolicamente ao princípio central e da circunferência.” (Machado, 1989: 321)

Tornar-se rei, nesse contexto, seria uma forma de ser conduzido ao centro de si mesmo, destino de alguém que passou por um longo processo de aprendizado antes de conquistar esse lugar central:

“Desse percurso de aprendizagem fazem parte o risco, o desconhecido, o medo, a ventura, as dificuldades, as dúvidas, os desenganos, a ajuda de outros mais sábios que ele.” (Machado, 2004b: 59-60)

Mas esse caminho, até a REALIZAÇÃO, deve ser trilhado pelo próprio príncipe, que, focado em seu objetivo, avança corajosamente em direção ao seu destino.

Uma educação de sensibilidade se preocupa com essa condução ou recondução do ser ao seu próprio centro, numa tentativa de permitir, em termos socráticos, que esse ser conheça-se a si mesmo e torne-se o que é. Um ensinamento que insiste em colocar o outro em seu próprio caminho, em sua própria sina, permitindo que o próprio ser trilhe e faça existir seus caminhos a cada passo que ele dá, que ele próprio encontre os *“atalhos que sobem para a plenitude da vida”* (Freinet, 1973: 62) – não importando de onde ele vem nem para onde ele vai, pois trata-se de uma educação que acolhe a todos.

Por outro lado, uma educação, predominantemente tecnicista e instrumentalizada, não permite que ocorra essa realização do si-mesmo, pois ela transforma o ser naquilo que ele não é – no caso do príncipe, transforma-o num sapo, privando-o de sua humanidade. Nesse sentido, a educação é como uma maldição que nos aprisiona, que nos faz menores e inferiores do que podemos ser, mas há sempre a possibilidade de um **re-encantamento**, um encantamento de amor que pode resgatar nossa condição de sermos princípio e de podermos nos realizar.

Como exemplo de re-encantamento, temos, no ouvir e o contar histórias, a possibilidade de restabelecer os vínculos com nossa ancestralidade e resgatar um processo educativo, no qual a condição humana é o objeto essencial.

Um aprendizado que se dá pelo imaginário, pois os contos de tradição oral são obras de arte cujo ser habita uma **região de entre-saberes**, o que situa o contar e ouvir histórias como sendo uma prática relacionada ao imaginário, a uma Pedagogia do Imaginário.

Um aprendizado imaginativo, portanto, criativo, no qual a matéria a ser trabalhada é minha própria humanidade, que ganha corpo, cores, sentidos e significados nas metáforas articuladas numa narrativa. Metáforas que nos levam além do sentido usual das palavras e das imagens, transportando-nos, pela experiência estética que proporcionam, para esse lugar de entre-saberes, onde o tráfico e tráfego de sentidos e significados operam transformações profundas em nós, por nos colocar em contato com nossas imagens internas e com as imagens internas das histórias, imagens arquetípicas que ganham vida nova e que são despertadas pela palavra-sonora que habita as histórias

quando esta ganha materialidade na voz de um narrador, ou ainda, quando um conto se faz canto e a palavra criadora nos revela seu dom de ser ação.

“Sim, há o *Verbo*.

Há o *Verbo* que se faz carne e que se faz vida, que é quente como o sangue lançado pelo coração, benéfico como o sopro que reanima e acalma, o verbo que é dom e comunicação. Se puderes consegui-lo, serás um educador exemplar, porque esse verbo é sempre *ação*.” (Freinet, 1973: 89)

Desejando encontrar esse *Verbo* que é sempre *ação*, do qual nos fala Freinet, e trazê-lo para dentro de nossas práticas pedagógicas, vejo no contar e ouvir histórias uma atividade que, além de alimentar as sensações e ampliar a percepção das pessoas envolvidas nesse processo, sensibilizando-as diante do mundo, um convite para retornarmos ao princípio:

“Voltem a ensinar às vossas crianças a estarem atentas às sutilezas da criação que alimentaram as suas primeiras sensações do mundo. Tornem a habituá-las a olhar para dentro delas, a escutar de olhos fechados o barulho das agulhas do pinheiro que o vento agita; o som regular das gotas de chuva no charco, aquele latido fugidio, nostálgico e mesmo, porque não, as pulsações do coração sob a mão atenta.

Exercitem-nas a analisar-se, isto é, a seguir o eco próximo ou longínquo dos seus pensamentos e dos seus sonhos. Exumarão então as verdadeiras riquezas, as que se encontram na própria origem da emoção pessoal excepcional.

É destes bens que vive a poesia.” (Freinet, 1977: 303-304)

Ou seja, é destes bens que vive a criação. Dentro de uma perspectiva puramente racional, nos esquecemos do quanto o contato com a natureza e com o outro podem nos ensinar. Acreditamos que mantendo as crianças sentadas e quietas, preenchendo-as com quilos de informações culturais e fazendo-as responder a perguntas que elas não nos perguntaram, que, desse modo, estamos suprimindo as necessidades básicas desses

meninos e meninas, quando aquilo que eles mais necessitam é a nossa humana presença.

“As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas têm necessidade ainda do teu olhar, da tua voz, do teu pensamento e da tua promessa. Precisam de sentir que encontraram em ti e na tua escola, aquela ressonância que lhes dá sentido e uma finalidade à vida. Têm necessidade de falar a alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou que as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é expressão de tudo o que nelas trazem de generoso e de superior.” (Freinet, 1973: 102)

Em vez de deformarmos a criança com um passado desgastado que nós carregamos, de socializá-la, insistindo que siga o caminho dos outros, temos que encorajá-la a viver sua própria história, não empanturrá-la de informações culturais, mas cultivá-la, para que possa mais tarde florescer. Flores que se tornarão frutos gerando novas sementes disseminadoras de culturas. Sabendo que disseminar cultura é disseminar esperança. É cultivar alegria – um direito dos seres humanos; logo um direito de alunos e professores no espaço escolar. As nossas aulas deveriam cultivar gestos que alegram e libertam o ser humano. Mas que cultura é essa que alegra e liberta?

“Cultura que alimenta a curiosidade, mola propulsora da busca de conhecimento. Cultura que é nutrição para o corpo, a alma e o coração. Cultura que nos possibilita a alegria de ser. Cultura que possibilita a metamorfose da criança, filha da natureza, em ser cultural, num processo de humanização. Cultura que lhe permite ter memória e história” (Dias, 2003: 232)

Memórias, histórias e estórias que carregarei para onde eu for, pois foram incorporadas sob forma de conhecimento e, por isso, estarão para sempre entranhadas em mim.

Retornar ao princípio seria então um convite que faço a vocês, que me lêem ou me escutam, para recordarem-se, por meio do ato narrar uma estória – “*o mesmo ato que testemunha desde longínquos tempos a cumplicidade de uma ação inicial primordial*” (Ferreira Santos, 1997b: 2) – de nossas humanas potencialidades, do nosso desejo de comunicação com os outros, de nossa atração pelo mistério e pelas coisas que perduram, resistindo brava e amorosamente à corrosão do tempo cronológico que consome a tudo e a todos. Vão-se as cascas, folhas e frutos, mas ficam as sementes e o lendário gesto de cultivá-las, alimentado pela esperança e pela confiança que se deve ter na vida.

Assim, chego ao fim dessa dissertação, dizendo que as questões aqui levantadas e pesquisadas são minhas velhas companheiras de estrada e foram feitas a partir do ponto de vista de uma amante da literatura, professora, contadora e ouvinte de estórias que sou. Sinto que este trabalho foi a maneira que encontrei para organizar tudo aquilo que encontrei ao longo de meu percurso investigativo sobre as estórias, sobre o ato de narrar, sobre a imaginação e sobre a educação de sensibilidade. Entendo-o como um juntar de várias vozes que pelo costurar de minha própria voz passam a fazer muito mais sentido para mim mesma, talvez quem sabe para mais alguém que busque pelas essencialidades das coisas como eu.

Tal qual os personagens de muitas estórias de tradição oral, que em um dado momento de seu trajeto exemplar, param diante de uma grande dificuldade e narram para si ou para outrem sua própria estória de vida, organizando-a, após trilhar um tanto de meu caminho de pesquisadora, eu resolvi parar para ‘tomar um fôlego’, para revisitar meu percurso, avaliar o que levo comigo nessa jornada. Parei para narrar minhas experiências, falar sobre meus encontros e desencontros, para fazer escolhas e poder seguir viagem mais leve e confiante, podendo chegar, então, ao meu destino, ainda que eu saiba, desde o começo, que cada ponto de chegada significa um novo ponto de partida...

Dessa forma, sigo e seguirei meu caminho, valendo-me do que aprendi com as estórias, estando sempre pronta para contar e ouvir um novo velho conto de ensinamento. Vou seguindo a ponta do meu nariz, farejando as oportunidades de me descobrir e de crescer como ser humano. Vou, com meus próprios passos – inspirada pela ação de mestres crepusculares –, fazendo existir meu caminho e compartilhando a

alegria de trilhá-lo pela arte com alunos e educadores que, como eu, buscam por uma educação de sensibilidade que visa a humanização do ser humano. Uma educação que é como um *lebramento*, feito um *alumbramento* que **ilumina** e nos faz **lembrar** do que somos feitos e das nossas várias possibilidades de ser, acordando minhas imagens internas e fazendo outras imagens essenciais acordarem para que, bem mais despertos, possamos nos encontrar e dialogar de coração para coração.

“A estes que verão os crepúsculos futuros
é que caberá continuar esta narrativa *mythica* que é a, sempre inacabada,
construção humana.
Ato íntimo e, paradoxalmente, universal,
com todas as suas paixões e decepções, dores e solidões,
encontros e despedidas.
Quem viver, narrará...”
(Ferreira Santos, 1997: 511)

“Quando o coração transborda, ele sai pela boca.”
(Provérbio de origem etíope
que serve como fórmula de finalização
para narrações de contos tradicionais)

7. Bibliografia

- ALCOFORADO, Doralice F. Xavier; ALBÁN, Maria Del Rosário Suárez. *Contos populares brasileiros: Bahia*. Salvador: Universitária, 1996.
- AMÂNCIO, Moacir. *Do objeto útil*. São Paulo: Iluminuras, 1992.
- ANÔNIMO. *O Sufismo no Ocidente: preparação do buscador*. 2ª. Edição. Trad. De Julieta Leite. Rio de Janeiro: Ed. Dervish, 1988.
- BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. 2ª ed. São Paulo: Difel, 1986.
- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- BACHELARD, Gaston. *A chama de uma vela*. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.
- BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BACHELARD, Gaston. *A psicanálise do fogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARROS, Manoel. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- BARROS, Manoel. *O fazedor de amanhecer*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.
- BENJAMIN, Walter. "O narrador". In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. Volume 1.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1996.
- BRÄKLING, Kátia Lomba & NÓBREGA, Maria José. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Terceiro e Quarto Ciclos*. Versão Final. Abril, 1998.
- BONAVENTURE, Jette. *O que conta o conto?* São Paulo: Paulus, 1992.
- CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. Ivo Barroso. 2ª. Edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CAMPBELL, Joseph. *O Poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CAMBELL, Joseph. *A imagem mítica*. São Paulo: Papirus, 1999.
- CASCUDO, Luis da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. 16ª. Edição. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
- CASSIRER, Ernst. "O que é o mito?". In: *O Mito do Estado*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976, pp. 09-66.

- CERQUEIRA, Esther Pedreira de. *Brincadeiras de Roda, Estórias e Canções de Ninar*. Arranjos do maestro Antônio Madureira. São Paulo: Eldorado / Sony Music, 1983.
- COELHO, Betty. *Contar Histórias: uma arte sem idade*. 10ª edição. São Paulo: Ática, 1999.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria/análise/didática*. 6ª edição. São Paulo: Ática, 1997, (Série Fundamentos, vol. 87).
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.
- COUTINHO, Laura Maria (org.) *Educação de Sensibilidade: Encontro com a professora Maria Amélia Pereira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. 16ª edição. São Paulo: Ática, 1997.
- DERDYK, E. *Formas de Pensar o Desenho*. São Paulo: Scipione, 1989.
- DEWEY, John. “Tendo uma experiência”. In: *A arte como experiência*. São Paulo: Abril, 1974, col. Os Pensadores, vol. XL.
- DIAS, M. C. M. “O papel da Arte na Educação Infantil”. In: DIAS, M.C.M. (org.) *As Diferentes Linguagens artísticas na Educação Infantil*. São Paulo: Feusp, 2004, apostila tema 8.
- DIAS, M. C. M. “O Direito da Criança e do Educador à Alegria Cultural”. In: DIAS, M. C. M. & NICOLAU, M. L. M.. *Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância*. Campinas: Papyrus, 2003, pp. 231 – 240.
- DIAS, M. C. M. “Metáfora e Pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar”. In: KISHIMOTO, T. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996, pp. 45-55.
- DUFRENNE, Mikel. *Estética e Filosofia*. 3ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- ELIADE, Mircea. “A estrutura dos mitos”. In: *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972, pp. 07-23.
- ELIADE, Mircea. “Figuras do imaginário” e “O mito e a escritura”. In: *A provação do labirinto*. Diálogos com Claude-Henri Rocquet. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987, pp. 113-139.
- ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

- FERREIRA SANTOS, Marcos. *O Olho e a mão: Alternativas Mythológicas na Compreensão da Sala de Aula*. São Paulo: Instituto Butantan, digit, 1997a.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. “George Gusdorf e o Crepúsculo do Mestre: A Forja de Hefesto”. São Paulo: FEUSP, Programa de Pós-Graduação, 1997b.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. “Arte, Imaginário e Pessoa: Perspectivas Antropológicas em Pesquisa”. In: TEIXEIRA & PORTO (Coord.). *Imagens da Cultura: um outro olhar*. São Paulo: Plêiade, pp. 65-86, 1999.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Novas Mentalidades e Atitudes: Diálogos com a Velha Educação de Sensibilidade*. Conferência no XV Congresso da Apase, Parlatino, junho de 2001.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Ursprungsklärung: Arte e Pessoa na comunicação das culturas*. São Paulo: FEUSP / UAM, Seminário Educação & Comunicação – um debate contemporâneo, 2001.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. *Crepusculário*. São Paulo: Zouk, 2004a.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. “Profundidade da Argila: exercícios plásticos e práticos de mitohermenêutica.” In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). *Imaginário: o “entre saberes” do arcaico e do cotidiano*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2004b.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. “Educação de Surdos e Corporeidade: do Silêncio ao Grito na gesticulação Cultural”. In: Informativo Técnico Científico do INES, no. 21, Junho/2004c.
- FERREIRA SANTOS, Marcos. “A sacralidade do texto em culturas orais”. In: Diálogos – Revista de Ensino Religioso, no. 35, Agosto/20004d.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da Arte*. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- FREINET, C. *Pedagogia do Bom Senso*. Lisboa: Moraes, 1973.
- FREINET, C. *O Método Natural I – A aprendizagem da Língua*. Trad. Franco de Souza e Maria Antonieta Guerreiro. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.
- GALEANO, Eduardo. *Palavras andantes*. 4ª edição. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- GIRARDELLO, Gilka (org.). *Baús e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: SESC/SC, 2004.
- GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à Literatura Infantil*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

- GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de Descoberta*. São Paulo: Mercuryo, 1996.
- GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação*. Campinas: Papirus, 1994.
- GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GREEN, Maxine. *Landscapes of learning*. New York: Teacher College Press, 1978.
- GREEN, Maxine. *The Dialectic of Freedom*. New York: Teacher College Press, 1988.
- GREEN, Maxine. *Releasing the Imagination: essays on education, the arts, and social changes*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995.
- HAAR, Michel. *A obra de Arte: ensaios sobre a ontologia*. Rio de Janeiro: Difel, Col. Enfoques, (sem ano).
- HEGEL, George Wilhelm Friedrich. *A Fenomenologia do Espírito*. Trad. Henrique Cláudio de Lima Vaz e Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Nova Cultural, 1999, (col. Os Pensadores).
- HEGEL, George Wilhelm Friedrich. *Estética – Pintura e música*. Trad. Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimaráes & Companhia Editores, 1974.
- HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.
- HORTA, Carlos Felipe de Melo Marques (coord.). *Alegria, alegria*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 1999.
- HORTÉLIO, Lydia. *Abra a Roda Tin do lê lê*. São Paulo: Brincante Produções, (sem referência ao ano).
- HORTÉLIO, Lydia. “Criança Natureza, Cultura Infantil”. In: *Arte do Brincante para Educadores / 2004*. São Paulo: apostila do curso ministrado no Teatro Brincante, 2004.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens – o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- JAPIASSÚ, Hilton. *Para ler Bachelard*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.
- JOLLES, André. *Formas Simples*. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.
- KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. (Trad. de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger). São Paulo: Nova Cultural, 1999, col. Os Pensadores.
- KELEMAN, Stanley. *Mito e Corpo: uma conversa com Joseph Campbell*. São Paulo: Summus, 2001, pp. 16-36 e 91-99.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª. edição. São Paulo: Ática, 2000.

- LEMINSKI, Paulo. *Metaformose – uma viagem pelo imaginário grego*. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- LEVI-STRAUSS, Claude. “A estrutura dos mitos” e “Estrutura e dialética”. In: *Antropologia Estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975, pp. 237-276.
- MACHADO, Regina. *Arte Educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. Tese de doutorado, apresentada ao departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 1989.
- MACHADO, Regina. “No tempo em que não havia tempo”. In: GIRARDELLO, Gilka (org.). *Baús e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: SESC/SC, 2004a.
- MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004b.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MEDINA, J. P. *O Brasileiro e seu Corpo*. Campinas: Papirus, 1991.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 2ª. Edição. São Paulo, Summus, 1979.
- MEIRELES, Cecília. *Crônicas de Educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, vol. 1, 2001.
- MEIRELES, Cecília. *Escolha seu sonho*. 15ª. Edição. Rio de Janeiro: Record, (sem ano).
- MENESES, Adélia Bezerra de. “Do poder da palavra”. In: Partes – a sua revista virtual. AnoI, no. 9, dezembro de 2000, (<http://www.partes.com.br/educacao09.html>).
- MERLEAU-PONTY, Maurice. “O Olho e o Espírito”. In: *Textos Estéticos*. Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultura, 1975.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- MUNDURUKU, Daniel. *Histórias de índio: crônicas e depoimentos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.
- NOVAES, Íris Costa. *Brincando de Roda*. Arranjos do maestro Antônio Madureira. São Paulo: Eldorado / Sony Music, (sem referência ao ano).
- ORTIZ, Estrella. “Ler, interpretar, recitar...” In: GIRARDELLO, Gilka (org.). *Baús*

- e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: SESC/SC, 2004.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés. *Amor y Sentido: una hermenéutica simbólica*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial, 2003.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. 16^a edição. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PAES, José Paulo. *Poemas para Brincar*. São Paulo: Ática, 2000.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. 4^a. edição. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- PEREIRA, Maria Amélia P. & CARVALHO, Ana M. A. “Brincar é preciso”. In: CARVALHO, A. M. A. *O Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.
- PEREIRA, Maria Amélia. “Derrubaram os últimos jardins para construir prédios”. In: *Arte do Brincante para Educadores / 2004*. São Paulo: apostila do curso ministrado no Teatro Brincante, 2004.
- PHILIP, Neil. *Volta ao mundo em 52 histórias*. Trad. de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.
- PORTO, SANCHEZ TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS & BANDEIRA (orgs.) *Tessituras do Imaginário: cultura & educação*. Cuiabá: Edunic /Cice /Feusp, 2000.
- RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Org. Hilton Japiassú. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. 15^a edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2001.
- SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. *Discurso Pedagógico, Mito e Ideologia: o imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000, pp. 17-50.
- SEMEGUINI-SIQUEIRA, I. Projeto ARTE-IN: preparando o educador para interagir nas programações da biblioteca escolar. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. São Paulo: FEABAB, 20(1/2), pp. 45-66, 1988.
- SHEDLOCK, Marie L. “Da introdução de A arte do contador de histórias”. In: GIRARDELLO, Gilka (org.). *Baús e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: SESC/SC, 2004.
- SIMMS, Laura. “Através do terror da história”. In: GIRARDELLO, Gilka (org.). *Baús e chaves da narração de histórias*. Florianópolis: SESC/SC, 2004.
- TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias*. 2^a. Edição. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

- TAHAN, Malba. *Minha vida querida*. 12a. Edição. Rio de Janeiro: Conquista, 1959.
- TOLKIEN, J. R.R. “On Fairy-Stories”. In: *The Tolkien Reader*. New York: Ballantine Books, 1978.
- YASHINSKY, Dan. “Isto me lembra uma história”. In: *The Globe and Mail*. Toronto, 13/07/85, 1985. Tradução de Regina Machado.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Sueli Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.