

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

MARIA MADALENA MONTEIRO DA ROCHA

**Pisando o ar:
reflexões sobre o uso dos contos de tradição oral em processos
de ensino-aprendizagem**

São Paulo
2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS (PPGAV/ECA/USP)

**Pisando o ar:
reflexões sobre o uso dos contos de tradição oral em processos
de ensino-aprendizagem**

Dissertação apresentada ao Departamento de Artes Visuais da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.
Área de concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Regina Stela Barcelos Machado.

São Paulo
2020

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

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Rocha, Maria Madalena Monteiro da

Pisando o ar: reflexões sobre o uso dos contos de tradição oral em processos de ensino-aprendizagem / Maria Madalena Monteiro da Rocha ; orientadora, Regina Stela Barcelos Machado. -- São Paulo, 2020.

134 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

Versão corrigida

1. Contos de tradição oral 2. Abordagem teórico-poética 3. Formação de professores 4. Alfabetização 5. Aprendizagem dialógica I. Machado, Regina Stela Barcelos II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

ROCHA, Maria Madalena Monteiro da. **Pisando o ar**: reflexões sobre o uso dos contos de tradição oral em processos de ensino-aprendizagem. 133p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Aprovada em 07/12/2020

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª: Regina Stela Barcelos Machado

Instituição: Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo

Profª Drª: Ana Lúcia Silva Souza

Instituição: Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia

Profª Drª: Maurilane de Souza Biccas

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Para minha mãe e meu pai, que me deram asas...

AGRADECIMENTOS

Agradecer é verbo difícil de conjugar.

Sendo verbo transitivo direto, diz-se que necessita de um objeto direto para completar o seu sentido. Mas o perigo dessa conjugação é quando os objetos diretos são tantos que o agradecer pode dar sentido de ingratidão com o objeto que não foi citado.

E agora?

Será que agradeço a Regina Machado, querida mestra e lume em tantos caminhos?

Será que agradeço a Regina Barros e Stela Barbieri, que por primeiro fizeram a revelação da fotografia da contadora de histórias que havia em mim?

Se assim fizer, terei de agradecer também às queridas Fabiana Marini Braga e Roseli Rodrigues de Mello, por terem me apresentado a aprendizagem dialógica, me incentivado a ingressar no mestrado e me esclarecido tantas dúvidas nesse processo.

Tendo agradecido a estas, será que agradeço também a Fernanda Pinho, querida amiga, parceira em tantas histórias, que me ajudou a delimitar o foco do trabalho?

E, já que teria agradecido a tanta gente, o faria também à Escola Vera Cruz e à Comunidade Educativa Cedac, verdadeiros laboratórios das minhas aprendizagens.

Pensando bem, haveria de ficar comprido esse agradecimento, porque ainda faltaria agradecer ao Grupo Contarelê e ao Grupo Perolá de Voluntárias Contadoras de Histórias; a Kenia Bezerra e Andrea Cristina Primerano, que indicaram leituras e me ajudaram a entender os meandros da metodologia de pesquisa; e, por fim, mas não menos importante, agradecer à infinidade de professores com quem tive o prazer de compartilhar inteligência cultural ao longo de todos esses anos de trabalho de formadora.

Quer saber? Melhor não agradecer ninguém.

Ou talvez... todo mundo...

Agradeço a Deus por todas as pessoas queridas que me proporcionaram viver esta história.

“No sonho, não se voa para ir aos céus,
sobe-se aos céus porque se voa.”
Gaston Bachelard

RESUMO

Esta dissertação apresenta o trabalho realizado pela pesquisadora utilizando os contos de tradição oral em processos de aprendizagem ao longo de 20 anos de prática como arte-educadora. A investigação tem como foco a relação entre aprendizagem e contos de tradição oral e considera a hipótese de que a vivência com tais contos aciona um caminho de aprendizagem que outras intervenções não fazem, exercendo significativo papel no processo educativo. Como uma das fontes de inspiração, o presente estudo traz uma síntese da abordagem teórico-poética proposta por Regina Machado para a formação de professores de Artes, e a partir daí narra três experiências: o uso dos contos de tradição oral na alfabetização de crianças; a formação de voluntárias contadoras de histórias; e a formação continuada de docentes de áreas não diretamente ligadas à Arte. Para isso, utiliza fotografias, relatórios, planejamentos, trechos de diário de bordo e textos reflexivos coletados ao longo do percurso, bem como questionários respondidos por alguns profissionais que participaram dos processos formativos citados na pesquisa. O propósito do trabalho é revelar as contribuições da arte de contar histórias para práticas educativas em diferentes contextos, no sentido da ampliação do olhar de educadores para o uso específico de contos como ferramentas de mobilização da aprendizagem.

Palavras-chave: Contos de tradição oral. Abordagem teórico-poética. Arte-educação. Alfabetização. Formação de professores. Aprendizagem dialógica.

ABSTRACT

This dissertation presents the work done by the researcher using tales of oral tradition in learning processes throughout twenty years of her practice as an art educator. The research focuses on the interrogation of the relationship between learning and oral tradition tales and considers the hypothesis that the experience of contact with such tales triggers a learning path that other interventions do not trigger, playing a significant role in the educational process. As one of its sources of inspiration, the research shows a synthesis of the theoretic-poetic approach for the formation of Art teachers proposed by Regina Machado and, on this basis, it narrates three experiences: the use of oral tradition tales in the literacy of children; the formation of storytelling volunteers; and, the continued formation of teachers in areas that are not directly related to Art. To support her work, the author uses photographs, reports, planning, logbook passages, and reflective texts collected along the way, as well as questionnaires answered by some professionals who participated in the formative processes cited in the survey. The purpose of the work is to reveal the contributions of the art of telling stories to educational practices in different contexts, in the sense of broadening the view of educators for the specific use of tales as tools for mobilizing learning.

Keywords: Tales of oral tradition. Theoretic-poetic approach. Art-education. Literacy. Teacher training. Dialogical Learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: PISAR O AR.....	19
2 DECOLAGEM AUTORIZADA: A AULA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO	27
2.1 No tempo e no ar de nenhum lugar.....	30
3 UM VOO EM TERRITÓRIO ALHEIO: ABORDAGEM TEÓRICO-POÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES	33
4 PISAR O AR SEM MAPA DE VOO	41
5 DESAFIVELAR OS CINTOS	47
5.1 Quando as letras se fazem ao ar: uso dos contos nas classes de alfabetização	47
5.2 Um voo por entre montanhas: formação do grupo de voluntárias contadoras de histórias de Venda Nova do Imigrante, ES	76
5.3 Um voo pelo impossível: aprendizagem dialógica e experiência estética	94
5.3.1 Uma busca do possível.....	99
5.3.2 A segunda busca do possível.....	103
6 BREVE POUSO EM PREPARO A NOVOS VOOS.....	124
REFERÊNCIAS	130



J. P. ENGELBRECHT. Voo solitário. Parque Natural Municipal de Grumari, Rio de Janeiro, RJ, 2020.

1 INTRODUÇÃO: PISAR O AR

Quem pisa o ar precisa tomar decisões.

Quando decidi ser professora, não me havia passado pela cabeça que essa era uma profissão de artista; porém, em meu inconsciente já tratava a aula como algo a ser criado a partir de um lugar que não era somente cognitivo.

Ao me descobrir contadora de histórias, não tardei a compreender que essa ARte de contAR e aquela primeira na qual tinha iniciado carreira, professAR, terminavam com o nome do elemento no qual os corpos humanos só se deslocam com relativa segurança com a ajuda de artefatos que os façam imitar os pássaros na conjugação do verbo voAR.

Ao longo dos anos, a conjugação frequente desses verbos, ora com crianças, ora com pessoas adultas, trouxe o verbo interrogAR, que também é maneira de sair do sólido e pisar incertezas. Pisando incertezas em substância etérea, realizei voos que me levaram a novos e bonitos caminhos e descaminhos, que culminaram em outros tantos caminhos e descaminhos... Todos sem chão... Tomei consciência de que pisar o AR faz parte de minha natureza de professoRA-ARtista.

De passo em passo, muitas interrogações surgiram, tanto no ofício de professora como no de contadora de histórias. Algumas dessas interrogações se resignaram na busca e no encontro mesmo de algumas respostas; outras persistiram e se agigantaram – fizeram morada na parte do corpo que se chama jardim ou pomar ou floresta, não sei ao certo o nome, certo é que é terreno fértil para a criação. Das que teimaram em fazer morada, elegi uma: o que a experiência de ouvir um conto aciona no caminho que leva à aprendizagem que outras intervenções não acionam?

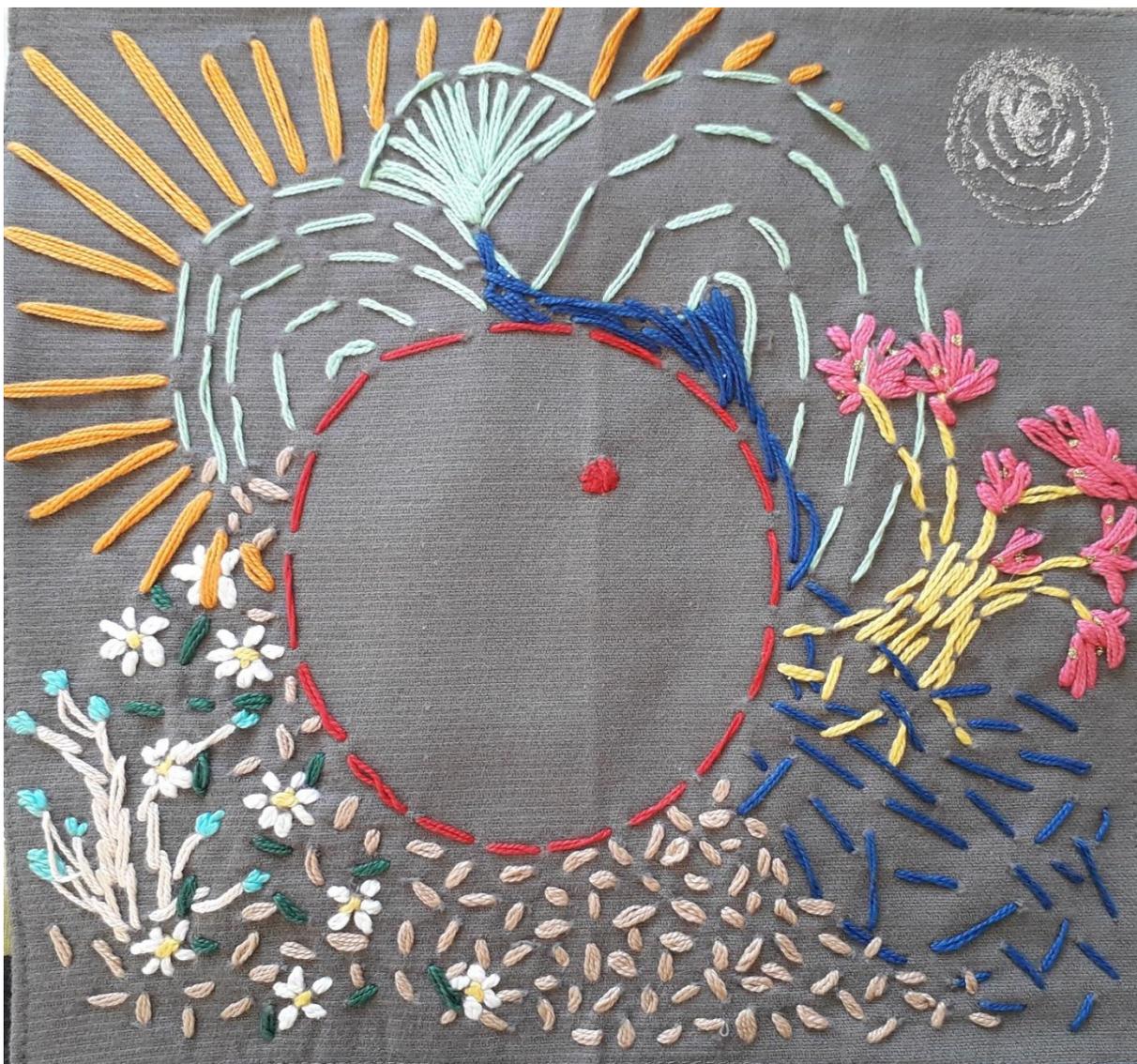
De mãos dadas com essa pergunta – ou, quem sabe, espiando atrás dela com um fecho de luz a alumiar o caminho – está a ideia, forjada a partir das respostas a outras tantas perguntas, de que as histórias contribuem de forma singular para o processo de ensino-aprendizagem; dito de outra forma, as histórias têm importante papel no processo educativo, como nos confirma Regina Machado (2015a) no livro em que sistematizou seu cuidadoso trabalho de formação de professoras e professores de Arte, fazendo uso das narrativas de tradição oral como eixo articulador para que essas profissionais pudessem tecer reflexões sobre conceitos fundamentais ao exercício de sua função.

Na busca da resposta para essa interrogação, inspiro-me na abordagem teórico-poética proposta por Machado (1989), porém pisando outros ares, já que os ares em que pisei me proporcionaram experiência do uso dos contos de tradição oral na alfabetização de crianças, na

formação de contadoras de histórias e na formação continuada de professoras e professores de áreas não diretamente ligadas à Arte.

O recorte que faço busca responder como a arte de contar histórias influenciou minha prática de educadora e como lancei mão desta arte e dos contos de tradição oral para propor momentos de aprendizagem em diferentes contextos. O objetivo é, a partir do relato de parte do trabalho que realizei ao longo de 20 anos, ampliar o olhar de educadores sobre as possibilidades de uso da abordagem teórico-poética de ensino-aprendizagem, com foco específico no uso dos contos como ferramentas de mobilização da aprendizagem.

Ilustração 1 – Mapa do conto “O sapateiro astrólogo”, parte do estudo criador do conto (1999)



Fonte: a autora.

Escalas no percurso: a descoberta da contadora de histórias

Quem pisa o ar, às vezes precisa fazer escalas.

Este voo começou há bastante tempo. Fez escalas em variados lugares, alguns vinculados mais diretamente à arte, outros, aparentemente, nem tanto.

Num dos trechos, que deve ter sido o primeiro, como professora-auxiliar de crianças, eu não imaginava que podia tornar-me contadora de histórias. Raras vezes tinha tido oportunidade de ver pessoas contando histórias ou mesmo lendo, já que tive professoras que não me presentearam com tal riqueza e em casa não havia esse costume.

Felizmente, o voo era feito dentro de normas de segurança: a professora titular da sala me observava quando eu assumia a docência e depois me dava retornos sobre como eu estava me saindo naquele privilegiado espaço de formação em serviço. Uma das principais atividades delegadas a mim era a hora da história. Nesses momentos, eu lia os livros que tinha escolhido cuidadosamente junto com essa minha colega. Sentia um gosto infindo nessas leituras. Preparava-me muito bem para fazê-las, procurando as entonações adequadas a cada parte, a voz de cada personagem, o melhor momento para mostrar as imagens caso o livro as tivesse, enfim, formas de manter as crianças interessadas na leitura. Saboreava as reações das crianças com o desenrolar da história e as deliciosas conversas e profundas reflexões que surgiam daquele momento. Até que, certo dia, a professora titular me fez a revelação que transformou a minha vida:

– Você é uma contadora de histórias, precisa procurar alguém que te ajude a se desenvolver nessa arte.

Assim, cheguei em 1998 a uma das oficinas sobre a Arte de Contar Histórias que Regina Machado oferecia na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Para não fugir da metáfora já iniciada neste texto, eu era uma aeronave sem consciência de minhas asas, e estava ansiosa com a possibilidade de voar para outras paragens.

Foram três dias de uma das mais profundas experiências de aprendizagem que tive na vida. Mas foi apenas uma pequena amostra da grandiosidade que estava por vir. Aprender um pouco sobre essa arte abriu-me um céu de turbulências que eu não tinha o menor domínio para driblar. Entre os perigos do voo incerto que iniciava naquele momento estavam muitas indagações: o que era ser uma contadora de histórias? Que histórias eram essas de que Regina falava, os tais contos de tradição oral? Como identificá-las? Se eram de tradição oral, como estavam em livros? Enfim, perguntava-me como era possível que contar histórias pudesse

guardar tantos segredos que eu sequer tinha imaginado? E, com tantas perguntas na mente, me fiz ao AR!

O AR, nesse caso, já continha o aprender e o realizar. Ao mesmo tempo em que pesquisávamos contos e nos aprofundávamos em estudos sobre a tradição oral, já montávamos um espetáculo e uma oficina de formação sobre a arte de contar histórias que seria realizada com docentes em algumas partes do Brasil, no âmbito do Projeto Escola que Vale, organizado pela Comunidade Educativa Centro de Estudo e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac).

Nesses trechos do voo, como contadora de histórias, além de professora, notei que nessas formações sobre a arte de contar histórias as portas estavam sempre abertas. Docentes que se interessavam em melhorar sua arte narrativa quase nunca revelavam resistência às intervenções, ideias, reflexões e atividades em geral propostas nos encontros de formação.

Escalas no percurso: pisar o ar com crianças

Das escalas realizadas, nenhuma exerceu em mim o efeito transformador que encontrei no exercício de ser professora e contadora de histórias para crianças.

Se existe um tipo de vivente que tem o máximo de aparatos para realizar voos os mais variados e destemidos, é a criança.

Se existe um tipo de aparato que facilita o voo para qualquer vivente que não tenha perdido sua criança interior, é a história.

Se existe um tipo de verbo que a história ajuda a gente a conjugar, é imaginar.

Certa vez, em sala de aula, após a narração de um conto, uma das minhas pequenas alunas disse: “Mada, eu não sei o que tem dentro de mim quando você conta, parece um cinema. Eu vejo tudo aqui dentro da minha cabeça”.

Em outra ocasião, após ter compartilhado com minha classe várias histórias de Nasrudin, o personagem árabe que encanta pessoas de qualquer idade, acolhi um aluno que voltava de suas férias nos Estados Unidos e que, animado, contou-me com riqueza de detalhes sobre o dia em que encontrou com Nasrudin em sua viagem. Também ocorreu certa vez que, no meio da narração, uma criança incentivasse o personagem a abrir uma porta proibida porque tinha certeza de que do outro lado estava o paraíso e o personagem estaria salvo.

A sala de aula com as crianças era onde eu encontrava combustível para os voos. A disponibilidade delas para estar nas histórias me ajudava a me aperfeiçoar na arte de narrar e desvendar possibilidades de aprendizagem escondidas no mistério dessa arte. As aprendizagens

que realizavam ou os conhecimentos que demonstravam a partir do contato com o conto narrado me nutriam.

Com o tempo, fui observando que se apropriavam muito mais das histórias narradas do que das que eram lidas em voz alta. Sabiam recontá-los com detalhes, memorizavam frases. Era como se as imagens criadas em suas mentes lhes conferisse um apoio muito maior para guardar a sequência narrativa do conto e seus detalhes. Então, como eram crianças que estavam em fase de alfabetização, fizemos longos percursos de aprendizagem sobre a aventura de ler e escrever utilizando esse contos. E assim se passaram dez anos.

As reflexões advindas das aprendizagens construídas nesse longo voo com crianças levaram-me a questionar sobre o papel da imaginação no processo de aprendizagem.

Escalas no percurso: voluntárias povoam o ar

Quem se faz ao ar recebe convites especiais e inimagináveis. Um deles foi realizar a formação de um grupo de contadoras de histórias que viviam nas montanhas do Espírito Santo, no pequeno município de Venda Nova do Imigrante.

O desafio era que aquelas mulheres se apropriassem da arte de contar histórias para levar os contos a crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em variados projetos sociais que atendiam a população do município.

Entretanto, no exercício da formação o desafio se agigantou! Tornou-se evidente para mim a potência e a importância daquele trabalho e, mais que formar as contadoras de histórias, apresentou-se o desafio de contribuir para que vivenciassem um processo de se constituírem também como voluntárias e de terem consciência da responsabilidade desse duplo papel que exerceriam: levariam um presente que não se podia tocar, mas que carregava dentro de si infinitas possibilidades de transformar espaços, pessoas, relações, vidas... Sobretudo, as delas mesmas.

E assim se passaram cinco anos... Porém agora já se vão nove. E o grupo continua realizando seus voos.

Essa aventura com as voluntárias contadoras de histórias alimentou minha interrogação sobre o papel da imaginação no processo de aprendizagem e me trouxe algumas descobertas.

Escalas no percurso: quando o ar parece “impisável”

Num ponto mais adiante, quando deixei a sala de aula de crianças para me dedicar ao trabalho com formação continuada de docentes dentro do conteúdo de didática da alfabetização, no qual me especializei, deparei com as delícias e agruras dessa vertente da ação de ensinar. Não raras vezes me decepcionei com o quão ineficaz me parecia o exercício da minha função de formadora na melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes vinculados a esses docentes. Uma decepção, talvez na mesma medida, para vários dos docentes que tomavam parte nesses encontros de formação que eu ministrava.

A pergunta que não queria calar era: onde estaria a chave para que as formações mobilizassem nestas pessoas algo que contribuísse para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, ocorresse também uma transformação no que estava acontecendo na sala de aula, de modo a favorecer a aprendizagem de estudantes?

Nesse momento, a narração de histórias entrava nas formações como um presente oferecido às pessoas: quando sabiam que eu era contadora de histórias, sempre me pediam que contasse alguma. Então eu as contava para abrir ou fechar os encontros, porém as histórias não tinham relação alguma com o conteúdo que estava sendo aprofundado.

De 2008 a 2014, realizando essa escala nesse ar que parecia não me oferecer condições adequadas para o voo, foi quando me senti desmembrada em duas pessoas: uma era formadora e a outra, contadora de histórias. O curioso para mim era que desse tempo as pessoas guardavam recordação da contadora de histórias e não da formadora. Isso me chamou a atenção para a necessidade de incluir as histórias como estratégia dentro da formação e não como espaço de deleite, como vinha fazendo. Se as histórias, às quais dedicávamos alguns minutos do tempo de formação, ocupavam um longo tempo na recordação das pessoas, talvez pudessem transformar o sentido que estas atribuíam aos conteúdos estudados.

Motivada por tal ponderação, incluí no plano de voo outro trecho, no qual comecei a fazer uso de contos de tradição oral na formação continuada de docentes, o que se revelou uma estratégia muito eficaz para que tais profissionais se deslocassem de um lugar de desânimo, reclamação e até mesmo inércia, no qual grande parte se colocava, e passassem a ter um olhar mais otimista e ativo para as possibilidades que se lhes apresentavam e, mais ainda, para aquelas possibilidades que emergiam de dentro deles próprios; possibilidades essas que se tornam mais tangíveis e atingíveis com a amplitude do olhar, que se abre com a experiência estética proporcionada pelos contos.

É preciso reconhecer, parafraseando Machado (2015a, p. 32), que essa não é uma ideia original, já que “o processo de aprender por meio de histórias e parábolas é uma estratégia milenar.” A opção pelos contos de tradição oral se deu principalmente pela grandeza de sabedoria guardada nesses contos e pelo compromisso de manter viva a tradição, expressas nas palavras de Machado (2015a, p. 34):

Os contos milenares são guardiães de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas: partindo de uma questão, necessidade, conflito ou busca, desenrolam trajetos de personagens exemplares, ultrapassando obstáculos e provas, enfrentando o medo, o risco, o fracasso, encontrando o amor, o humor, a morte, para se transformarem ao final da história em outros seres, diferentes e melhores do quando o conto começa. O que faz com que nós, narradores, leitores, ouvintes, nos vejamos com outros olhos.

As escalas realizadas até aquele momento levaram-me a pensar que a experiência com a arte que se configura na atividade da escuta de um conto da tradição oral proporcionava aos professores um espaço para poder instaurar na escola “um ambiente institucional inovado e inovador”, conforme preconiza Ana Mae Barbosa (1991, p. 2) quando afirma que “a arte em educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias”.

Esta escala é a mais recente, foi a mais difícil e teve grande importância para uma ampliação do olhar sobre o que, de fato, está por trás da pergunta que dá combustível a esse grande voo.

O espaço de estudo e aprofundamento que tive nas aulas da professora Sumaya Mattar¹ contribuíram para que me conscientizasse de que, ao mesmo tempo em que estava refletindo sobre o uso da arte de contar histórias como estratégia de ensino-aprendizagem, refletia também sobre a aula como espaço criativo e sobre a figura do professor como arte-educador, ainda que a disciplina que ministrasse não tivesse relação direta com a arte.

Quem pisa o ar vai em boa companhia

Como já mencionado, este trabalho revela alguns dos recursos e estratégias que tenho utilizado ao longo de 20 anos para me manter em rota de voo, apesar das turbulências.

No próximo capítulo, explico o foco que darei ao trabalho: a aula ou encontro formativo como espaço criativo; o professor como arte-educador; o conto de tradição oral como instrumento de ensino. Para isso, lanço mão do conceito de experiência em John Dewey (2010)

¹ Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – 2º semestre/2018. Disciplina: Arte, experiência e educação, cartografias de si: percursos de formação e processos criativos de professores. Prof^a. Dr^a. Sumaya Mattar.

e do conceito de criatividade em Faiga Ostrower (1978); para discorrer sobre a contribuição da arte nos processos de ensino-aprendizagem, convido Elliot Eisner (2008), bem como das ideias de Walter Benjamin (1994) e Amadou Hampaté Bá (2010) para abordar os temas arte narrativa e ofício do contador de histórias.

No terceiro capítulo, apresento uma síntese da abordagem teórico-poética de formação de professores de Arte proposta por Regina Machado e sistematizada em sua tese de doutorado *Arte-Educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário* (MACHADO, 1989). O objetivo desse capítulo é revelar a abordagem de Machado para fundamentar os trabalhos realizados por mim à luz dessa proposta.

Seguindo a rota de voo, no quarto capítulo discorro sobre a metodologia de pesquisa utilizada e no capítulo seguinte relato três experiências realizadas por mim inspiradas na abordagem teórico-poética de Machado: uso de contos de tradição oral na alfabetização de crianças; formação de voluntárias contadoras de histórias; e uso dos contos na formação de docentes.

Por fim, já com autorização para pouso, mas em preparação para novos voos, nas considerações finais trago minhas considerações sobre o trajeto percorrido, as descobertas realizadas e as interrogações que surgiram ao finalizar esse trecho da viagem.

2 DECOLAGEM AUTORIZADA: A AULA COMO ESPAÇO DE CRIAÇÃO

Quem pisa o ar necessita autorização para decolar.

Conheço poucas pessoas que autorizariam alguém a dar passos no ar. Algumas delas são John Dewey e Faiga Ostrower. Provavelmente, ele e ela validariam essa minha aventura.

Dewey (2010) porque afirma que, para que emergja a intenção consciente sobre aquilo que se pretende realizar, é necessário viver uma “experiência singular”; e Ostrower (1987, p. 17) por acreditar que “quando a atividade de um ser humano não se lhe apresenta significativa, de um modo geral, não se dá a estimulação da sensibilidade, e o fazer do indivíduo, dificilmente chegará a ser criativo”.

Foi exatamente o que me aconteceu ao experimentar, nas disciplinas que cursei na pós-graduação, bem como nas orientações para o meu projeto de mestrado, momentos significativos que me estimularam à sensibilidade e criação, de modo a favorecer a tomada de consciência de que o que estava se passando comigo era “uma experiência”.

Nas palavras de Dewey (2010, p. 109-110, grifo do autor), “temos uma experiência *singular* quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências”.

Passar, em meu processo de aprendizagem, por experiências semelhantes às que tento proporcionar no meu trabalho como arte-educadora referendou para mim que as aulas e/ou encontros de formação, quaisquer que sejam, devem ser “uma experiência” e, para que assim sejam, devem ser concebidos como obras de arte. Nesse sentido, o verbo criar teria mais consonância com o ato de preparar a aula do que o verbo planejar.

Alinhada a esse pensamento, Machado (1996, p. 111) afirma:

Antes de mais nada acredito que o processo de aprender liga-se à significação que um conjunto de conceitos e experiências traz para o professor e que tal significação é criada por ele, construída por um trabalho integrado de pensamento, afetividade, percepção, intuição e imaginação.

Ostrower (1987, p. 9) afirma que o potencial criador é inerente a todo ser, que a criação é um processo que pode ocorrer em todas as áreas e que o ato de criar está intimamente relacionado ao trabalho: “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa: ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”.

Este ponto de vista corrobora a ideia de conceber a aula como criação. Contudo, a depender da formação inicial de que fizeram parte os docentes e/ou da rotina exaustiva a que

se submetem em duplas e triplas jornadas, e tantos outros fatores, o sentido de seu trabalho como professor se perde e tal espaço de criação fica relegado a um espaço de repetição ou, quando muito, de adaptação.

Desse modo, a experiência proporcionada converte-se no que Dewey (2010, p. 109, grifo do autor) denomina “incipiente”, em que “as coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência *singular*.” A perda de sentido no fazer docente alimenta uma engrenagem maior, que vai sendo movida de forma mecânica e gerando perda de sentido também para os estudantes. Em contrapartida, Dewey (2010, p. 109-110, grifo do autor) fala da “experiência singular”:

Em contraste com essa experiência, temos uma experiência *singular* quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. [...] Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma experiência.

Dewey (2010) chama a atenção para o fato de tais experiências – as que se gravam no interior das pessoas que as vivenciam – serem caracterizadas por uma inteireza e durabilidade, fazendo com que as recordemos como algo especial, significativo, impossível de esquecer. O autor afirma que “nessas experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade singular das partes [... e, por ter uma] fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quanto temos uma experiência *singular*” (DEWEY, 2010, p. 110-111).

Retomando a ideia da aula como criação, as aulas criadas e vivenciadas de modo a proporcionar uma experiência singular seriam aquelas das quais nos recordamos e denominamos “aquela aula”, já que contêm em si uma unidade, que lhes é conferida pelo que Dewey (2010, p. 112, grifo do autor) chama de “uma *qualidade* ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem”.

O autor preconiza a necessidade dessa qualidade ímpar para conferir a chancela de “singular” a uma experiência, inclusive às experiências intelectuais, das quais diz: “nenhum pensador pode exercer sua ocupação, a menos que seja atraído e recompensado por experiências integrais, totais, que valham a pena intrinsecamente” (DEWEY, 2020, p. 112).

Tomo essa ideia como fundamento para propor o uso das histórias como introdução de conceitos teóricos. Sobre este aspecto, ocorreu que certa vez uma professora de português, tendo compreendido o uso que eu fazia das histórias no processo de formação, disse: “Eu quero

conseguir fazer isso com as minhas aulas de português, trazer histórias não para serem um pretexto, mas o fundamento da aula, a base do que vai ser estudado”.

Tal exemplo me parece retratar algo que Dewey afirma, ainda, sobre a experiência de pensamento:

O pensar se dá em fluxos de ideias, mas as ideias só formam um fluxo por serem muito mais do que a psicologia analítica chama de ideias. A propósito de uma experiência de pensamento, dizemos tirar uma conclusão ou chegar a ela. [...]
Quando se chega a uma conclusão, ela é a de um movimento de antecipação e acumulação, um movimento que finalmente se conclui. A “conclusão” não é uma coisa distinta e independente; é a consumação de um movimento. Portanto, uma experiência de pensar tem sua qualidade estética. [...]
Nenhuma atividade intelectual é um evento integral (uma experiência), a menos que seja completada por essa qualidade. Sem ela, o pensamento é inconclusivo. Em suma, a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa. (DEWEY, 2010, p. 113-114)

Em contraposição à experiência estética estão as “experiências inestéticas”, nas quais as ações ocorrem de forma subsequente, mas não se interligam de modo que uma seja imprescindível para que a seguinte aconteça. Nas palavras de Dewey (2010, p. 115, grifo do autor): “há experiência, porém ela é tão frouxa e discursiva que não é uma experiência *singular*”.

Para Dewey, sem a “experiência estética” não é possível ocorrer aprendizagem:

Portanto, o inestético situa-se entre dois limites. Em um polo, está a sucessão solta, que não começa em nenhum lugar particular e que termina – no sentido de cessar – em um lugar inespecífico. No polo oposto, estão a suspensão e a constrição, que avançam desde as partes que têm apenas uma ligação mecânica entre si. Existe um número tão grande desses dois tipos de experiência que, inconscientemente, elas passam a ser tidas como a norma de toda experiência. Assim, quando aparece o estético, ele contrasta tão nitidamente com a imagem formada sobre a experiência que é impossível combinar suas qualidades especiais com as características da imagem e o estético recebe um lugar e um *status* externos. A descrição feita aqui da experiência que é predominantemente intelectual e prática pretende mostrar que tal contraste não está envolvido no ter-se uma experiência; que, ao contrário, nenhuma experiência de nenhum tipo constitui uma unidade, a menos que tenha qualidade estética. (DEWEY, 2010, p. 117)

Fazer uso da arte de contar histórias nos variados espaços de ensino-aprendizagem é o que tem favorecido a vivência de experiências estéticas a mim mesma e às pessoas participantes destes espaços. Nestes contextos de formação, tenho experimentado a aula como espaço de criação, de sensibilidade, mas sem perda da percepção consciente, que, segundo Ostrower (1987) é indispensável à criatividade.

Falta-nos agora discorrer um pouco mais sobre os motivos pelos quais o conto de tradição oral e a arte de contar histórias são utilizados no contexto deste trabalho para propiciar uma aprendizagem por meio de uma “experiência singular”.

2.1 No tempo e no ar de nenhum lugar

“Num tempo em que não havia tempo, num lugar que era lugar nenhum...”

Esta fórmula simples utilizada por algumas contadoras para iniciar uma narração diz muito sobre os motivos pelos quais os contos de tradição oral podem ser ferramentas eficazes nos processos de ensino-aprendizagem.

O conto de tradição oral ultrapassa as fronteiras de tempo e espaço e pode comunicar algo às pessoas, as mais variadas, independentemente de seus percursos de vida. Isto porque são narrativas que se desenvolvem no terreno do imaginário. Machado (2004a, p. 9) refere-se a tais contos como “um tesouro escondido”:

O que considero relevante é o fato de todas as culturas humanas, desde a Antiguidade mais remota, terem produzido e continuarem a produzir narrativas destinadas a expressar, transmitir e perpetuar um certo tipo de conhecimento. São modos de compreender os trajetos de desenvolvimento do ser humano, visões que envolvem aspectos fundamentais do relacionamento das pessoas com elas mesmas e com os outros, em determinados lugares, momentos e situações.

Contar histórias é aqui concebido como arte que envolve o conto, o narrador e a audiência; o momento da narração em si, configura-se como um espaço de partilha, ainda que somente o contador de histórias seja portador da “palavra encantada”, já que abre um espaço em que cada pessoa que escuta o conto se conecta com suas particularidades internas e pode acionar reflexões, dúvidas, certezas, sentimentos que, para cada uma, podem ser muito diferentes. A materialidade dessa obra de arte, conto/narração oral, é a palavra, e é por meio da palavra que tal obra se edifica. Olhando por essa ótica, contar histórias se conecta com o sentido sagrado da palavra para muitas culturas, nas quais o ato de falar tem o poder de criar o que antes não existia.

Amadou Hampaté Bá, pesquisador, historiador, grande responsável pela recuperação e transmissão das tradições orais na África Ocidental, em seu texto “A tradição viva” fala da ampla capacidade que a tradição oral tem de comunicar ao ser humano:

Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano,

revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (HAMPATÉ BÁ, 2010, p. 169)

O autor comenta que há uma peculiaridade na memória africana, que é a de “reconstituir o acontecimento ou a narrativa registrada em sua totalidade, tal como um filme que se desenrola do princípio ao fim, e fazê-lo no presente” (HAMPATÉ BÁ, 2010, p. 208). Assim, diferentemente de recordar, o que ocorre é um rememorar, um atualizar do fato passado, de modo que tanto o narrador quanto a audiência tomam parte no processo. Assim, o contador e quem está ouvindo a narrativa tornam-se testemunha ativa do fato.

É entendendo as histórias com essa amplitude de possibilidades de conexão para o ser humano que me conecto a elas e as utilizo no meu trabalho, convencida de que sou um elo na cadeia de transmissão, ainda que faça isso no auge da sociedade da tecnologia.

Eisner (2008), em seu texto “Estrutura e mágica no ensino da Arte”, ao discorrer sobre a contribuição da arte no processo de ensino-aprendizagem, afirma:

A arte, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos são um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. Nossas capacidades intelectuais tornam-se habilidades intelectuais à medida que damos a estas capacidades oportunidade de funcionar: o tipo de raciocínio necessário para vermos o que é sutil e complexo, para aprender como perceber as formas de maneira que suas estruturas expressivas toquem nossa imaginação e emoção; para tolerar as ambiguidades enigmáticas da arte. (EISNER, 2008, p. 91)

Associando as afirmações de Eisner com a arte de contar histórias e o conto de tradição oral, podemos dizer que estes atendem a requisitos indispensáveis para a fruição da arte, já que criam possibilidades para a experimentação de significados e para o cultivo da sensibilidade, ajudando-nos a fazer articulações que não faríamos sobre determinado tema ou conteúdo sem a experiência da arte. Para o autor, “à medida que as escolas queiram auxiliar os estudantes a conhecer, as artes tornam-se recursos educacionais potentes” (EISNER, 2008, p. 92). É justamente em conexão com esse sentido da arte como algo potente para a construção de conhecimento que faço uso dos contos nos processos de ensino-aprendizagem.

Em seu texto “O narrador”, Benjamin (1994) faz considerações que relacionam o ato de contar histórias com a arte, mas uma arte artesanal. O autor associa a narrativa a um ofício manual, “uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1994, p. 205); porém, ao afirmar que a narração não é meramente informar algo ou fazer um relatório detalhado sobre fatos passados, mas sim “mergulhar a coisa na vida do narrador para em seguida tirá-la dele, [... de

modo que] se imprima na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 206), está, ainda que indiretamente, remetendo às marcas que ficam também para o ouvinte.

Rememorando momentos de narração dos quais tive oportunidade de participar como audiência, bem como os que participei como contadora, penso que não seria exagerado dizer que tanto contadora quanto ouvintes constroem juntos a trama que resulta na história narrada, porque há uma interlocução silenciosa entre ambos, ativada pelo conto. O momento em si da narração e da escuta converte-se no ato de criação propriamente dito. As experiências de narração são atos de criação, recriados a cada vez, ainda que seja a mesma história, ainda que sejam as mesmas pessoas participando do momento, porque o tempo, o espaço, as pessoas e o que se cria a cada vez que se conta cada história é sempre uma nova obra de arte.

Volto à ideia de Ostrower (1987) de que a criação é um processo que pode ocorrer em todas as áreas e que o ato de criar está intimamente relacionado ao trabalho:

As diversas opções e decisões que surgem no trabalho e que determinam a configuração em vias de ser criada, não se reduzem a operações dirigidas pelo conhecimento consciente. Intuitivos, esses processos se tornam conscientes na medida em que são expressos, isto é, na medida em que lhe damos uma forma. (OSTROWER, 1987, p. 9)

Reitero que contar histórias se configura como uma obra de arte que encontra sua forma no ato de sua produção, na relação entre três pilares: o conto, a contadora e a audiência. Foi a certeza de que as marcas impressas pelas histórias fazem a diferença nos processos de ensino-aprendizagem que me fez seguir lançando mão do meu ofício de contadora de histórias em minhas aulas e encontros formativos.

3 UM VOO EM TERRITÓRIO ALHEIO: ABORDAGEM TEÓRICO-POÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES

Naquela manhã eu vi com olhos de enxergar
 Esquadrinhei distâncias e inaugurei perguntas
 Minúcias que moram dentro de mim
 E me levam a não sei onde
 Às vezes perto, às vezes longe
 “Não sei onde” é lugar admirável: morada de
 surpresas
 Na surpresa daquela manhã
 No lugar que era “não sei onde”
 Descobri o que eu não sei.²

A manhã a que se refere o poema acima ocorreu em março de 2019; porém, houve outra manhã semelhante em junho de 1998, quando tive meu primeiro contato com a abordagem teórico-poética proposta por Machado (1989).

Naquela manhã de 1998, o “não sei” já tinha começado a fazer morada dentro de mim, porém era um “não sei” tão pleno que não me permitia conjugar em voz alta o verbo perguntar. Exatamente esse verbo tão matrimoniado ao não saber e à abordagem teórico-poética de que fala este trabalho.

A abordagem teórico-poética proposta por Regina Machado e praticada em suas aulas até os dias atuais traz em seu cerne a realização desse matrimônio entre o “não saber” e o “perguntar”. Porém, inclui nessa relação um terceiro elemento, que não é o “responder”, como seria de esperar em tal triângulo, mas o “buscar resposta”.

Em tal abordagem, a autora se propõe a “dispor situações de aprendizagem para que as pessoas compreendam de dentro para fora e de fora para dentro” (MACHADO, 2013), propiciando que cada uma utilize a bagagem que tem dentro de si, em seu processo de investigação, de modo a exercitar o “aprender a aprender”. Para ela, é desse modo que a aprendizagem ganha sentido, porque o que está sendo estudado (teoria) “ancora na experiência singular de cada pessoa” (MACHADO, 2013). Este é um aspecto importante dessa abordagem, já que considera que, quando as novas aprendizagens não se conectam com algo dentro da pessoa que aprende, caem no esquecimento, ou seja, deixam de se constituir como aprendizagem. Em relação a esse aspecto, logo no início de sua tese de doutorado,

² Este poema é um registro-reflexivo produzido pela autora ao final de uma aula da disciplina “Arte da Palavra e Aprendizagem Artística”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Regina Stela Barcelos Machado em 2019 na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

Machado (1989, p. 2) afirma que “aprender a aprender, através da arte, tem sido há muito tempo, o objetivo de seu trabalho profissional, da sua busca de conhecimento e o propósito de sua vida.”

Para tanto, iniciou pesquisando a questão do por que e como a arte pode ser importante na vida das pessoas; porém, foi ao narrar em voz alta o conto “O espelho”, de Machado de Assis, a estudantes do antigo colegial, que se abriu a seus olhos a possibilidade do uso dos contos como experiência significativa para o trabalho com Arte Educação, sobretudo na formação de docentes da área de Artes.

Em seu percurso investigativo, Machado (1989, p. 162) vislumbrou que o trabalho com o conto ofereceria a possibilidade de uma experiência que contribuísse para que docentes de Artes encontrassem o fundamento de seu trabalho a partir da articulação de várias instâncias de sua própria aprendizagem.

Sua pesquisa passou por investigações sobre os elementos que fazem parte da formação de professores de Artes – como se aprende a ser esse professor, os estereótipos, deformações conceituais, limites, lacunas, possibilidades e instrumentos que caracterizam a formação desse profissional – que a levaram à hipótese de que o que faltava a esse professor era a “significação” do que é Arte Educação, ou seja, a relação entre arte e aprendizagem.

De modo muito semelhante ao que ocorre atualmente com grande parte dos docentes de qualquer área, os professores de Artes faziam perguntas focadas no “como agir” e no “o que fazer”. Machado constatou que tais perguntas evidenciavam a falta de significação, de fundamentação para o trabalho a ser realizado e a falta de clareza de sua função.

No cerne dessa constatação é que foi forjada a abordagem teórico-poética de ensino da Arte, buscando propiciar que o significado, a fundamentação e a clareza do fazer docente se constituíssem internamente a partir de uma reflexão que o professor realizasse e que fosse, ao mesmo tempo, produto do contato com o texto teórico e também com o texto poético, bem como da experiência com a Arte.

O professor conquista a significação de sua prática pedagógica quando tem a possibilidade de integrar teoria e prática dentro de uma atividade criadora, na qual reflexão e imaginação se constituem nos dois lados de uma mesma moeda, realizando a completude de uma experiência de aprendizagem. (MACHADO, 1992, p. 111)

Dito isto, é preciso esclarecer os motivos pelos quais, para a vivência desse percurso de aprendizagem teórico-poético, a autora propõe o trabalho com os contos de tradição oral.

Para isso, vale retomar a aula para estudantes do colegial. Machado (2013) relata como ficou impactada ao ver que aqueles estudantes, que nunca davam atenção a nenhuma aula, estavam em silêncio olhando para dentro deles mesmos, desfrutando da experiência proporcionada pela escuta do conto. Passou então a se perguntar: “como o conto de tradição oral pode ter um papel enquanto instrumento metodológico na aprendizagem do professor?” (MACHADO, 2013).

Para Machado (2013), o pressuposto do trabalho com os contos de tradição oral é que são “uma manifestação simbólica que faz sentido para as pessoas de sua cultura” e a escuta desse tipo de narrativa pode fazer uma conexão com a paisagem interna e, por conseguinte, com as próprias perguntas.

O conto de tradição oral oferece ao professor o contato com uma obra de arte de tempos imemoriais. Nele, a imaginação criadora articula valores essenciais dos seres humanos. O processo de estudar um conto, recriando-o nas mais diferentes formas artísticas, dá ao professor a oportunidade de encontrar e ordenar suas próprias imagens internas, configurando em uma forma suas significações essenciais e assim ele se conta sua própria estória de aprender e tornar-se capaz de ensinar. (MACHADO, 1992, p. 112)

A mesma autora chama a atenção para o fato de tais contos possuírem as características de qualquer verdadeira obra de arte, já que são formas ordenadas, estruturas simbólicas que revelam a relação do ser humano com o mundo. Assim sendo, a experiência de contato com os contos pode permitir ao professor contar-se sua própria história e recriá-la na vivência desse processo criador.

Aí a imaginação atua flexibilizando e conferindo vida a uma estória que ele sempre se conta da mesma maneira condicionada e repetitiva; a imaginação enquanto investigação do que pode ser e não do que deve ser afirma ao professor sua potencialidade criadora, remetendo-o, pela sua própria experiência de recriar o conto, às suas possibilidades, ao que ele sabe e pode fazer. (MACHADO, 1992, p. 113)

Outro aspecto evidenciado por Machado (2013) em sua pesquisa é que, para criar significado, as proposições precisam comunicar-se diretamente com a subjetividade da pessoa que aprende e não somente à sua forma lógica de pensar, já que “as imagens poéticas evocam pensamentos, intuições, provocam, instigam, intrigam, maravilham, desconcertam” (MACHADO, 2013).

Seguindo tal linha de organização de seu trabalho de formação para professores de Artes, Machado pensa o conto como um “eixo estruturador”, tanto em termos de técnica quanto em termos de conteúdo.

No sentido TÉCNICO, o estudo do conto é uma referência aglutinadora que inter-relaciona a reflexão e a prática criadora do professor, dá um eixo ao seu pensamento e à sua representação, propiciando um movimento em que ora um conceito desencadeia uma forma, ora uma imagem funda e prepara o terreno para uma formulação conceitual. (MACHADO, 1989, p. 165, grifo da autora)

A autora encontra em Rudolf Arnheim (1989, apud MACHADO 1989, p. 167-169) a fundamentação para distinguir estímulo sensorial de desafio perceptivo: o primeiro é entendido por aquele autor como vitalizador de funções biológicas que intensificam a percepção, aumentam a sensibilidade e afrouxam as relações e convenções, proporcionando um encontro do indivíduo consigo próprio; o segundo, como possibilidade de uma situação exterior mobilizar as capacidades que a pessoa tem de apreender, interpretar, elucidar, aperfeiçoar-se.

[o professor de Arte] necessita do desafio perceptivo, e o conto se apresenta como um material que é FORMA INTRINSECAMENTE ORDENADA, que pode cumprir a mesma função de desafio perceptivo entendido por Arnheim enquanto desafio visual. Em vez de oferecer-lhe estímulos sensoriais soltos, “a moda da sensibilização”, e uma experiência vaga e misteriosa da “livre expressão”, o conto pode propiciar uma mobilização de suas capacidades de apreender, interpretar, elucidar e aperfeiçoar-se, pelo contato com uma forma exterior ordenada. (MACHADO, 1989, p. 168-169, grifo da autora)

Assim, essa autora adota o conto como elemento centralizador da experiência para ativar a função imaginativa e a capacidade criadora do professor de arte. Nesse ponto, Machado (1989, p. 159) cita a obra *On fairy-stories*, de J. R. R. Tolkien, que afirma que os contos de fadas possibilitam “vislumbrar a realidade subjacente da sua verdade”. Destaco o trecho a que se refere, na versão brasileira da mesma obra:

Provavelmente todo escrito que faz um mundo secundário, uma fantasia, todo subcriador, deseja em certa medida ser um criador de verdade, ou espera estar se baseando na realidade: espera que a qualidade peculiar desse mundo secundário seja derivada da Realidade, ou flua para ela. Se conseguir de fato uma qualidade que possa ser descrita honestamente pela definição de dicionário – “consistência interna da realidade” -, é difícil conceber como isso pode acontecer se a obra não tiver algumas características da realidade. A qualidade peculiar da “alegria” na Fantasia bem-sucedida pode, portanto, ser explicada como um repentino vislumbre da realidade ou verdade subjacente. (TOLKIEN, 2006, p. 79)

Machado (1989, p. 172) estabelece uma relação entre “o contador de histórias e o professor de arte, que se caracteriza como uma analogia”: o professor de arte e sua turma de alunos; o contador de histórias e sua audiência. Ambos construirão o valor de sua função no exercício dela, sendo aí entendido “o momento de contar uma história, como análogo ao momento da aula, ambos como espaço/tempo onde se configura a relação pedagógica que atualiza conhecimento e cria aprendizagem” (MACHADO, 1989, p. 192).

Desse modo, para Machado (1989, p. 175) a premissa básica para a pesquisa de um método de formação de professores em arte considera que “todo processo de conhecimento humano se desencadeia a partir de uma necessidade e que a primeira necessidade do arte educador é conhecer sua função e seu respectivo VALOR”.

No meu entendimento, tal analogia pode ser transposta a qualquer situação de aprendizagem, independentemente de serem aulas de Artes ou de qualquer outro conteúdo, se levada em consideração a afirmação de Machado de que o professor e o contador de histórias podem ser “criadores de um momento de aprendizagem genuína, cuja substância fundamental é a qualidade da experiência humana” (MACHADO, 1989, p. 176-177), e ambos têm a qualidade da “presença”, por meio da qual se atualiza a arte de cada um desses artistas no cumprimento de sua função.

A mesma autora traz, a partir do texto “O narrador”, de Walter Benjamin, uma análise segundo a qual a relação pedagógica poderia ser “cumprir uma função análoga à do antigo contador de estórias, no sentido de criar um momento de aprendizagem genuína em que a qualidade de experiência – dos alunos e do professor – seja preservada” (MACHADO, 1989, p. 183).

Ainda fundamentando os motivos pelos quais adota o conto de tradição oral como instrumento metodológico nesta abordagem, Machado (1989, p. 188) fala sobre o “exercício da escuta como algo propício para o ato criador, já que é acompanhado de um estado de distensão, cada vez mais raro hoje em dia, que favorece escutar a si próprio e aos outros”. Para essa autora, o fato de o conto de tradição oral não se propor a explicar nada propicia que sua narração possa se converter em uma experiência de arte.

Aquilo que fica na memória dos alunos, que se assimila à sua própria experiência e que então germinará neles como uma inclinação de recontá-la um dia é a significação profunda da arte como experiência de vida. Recontá-la não quer dizer necessariamente narrá-la, mas sim, revivê-la mais tarde, na apreciação do fenômeno artístico tal como ele se apresenta, nos mais diferentes aspectos de sua vida adulta: na fruição da obra de arte institucionalizada, na ação harmoniosa de seus afazeres diários. (MACHADO, 1989, p. 189-190)

Ainda com base no texto de Benjamin, Machado (1989, p. 202) afirma que o processo criador que forma o professor “é o processo de ir-se fazendo – ir-se contando sua própria estória”.

É um processo análogo ao que Benjamin atribui ao narrador, que vai relatando sua experiência e a dos outros seres humanos, pelo talento de poder narrar sua vida, com a dignidade de poder narrá-la por inteiro, deixando que a mecha de sua vida possa ir-se consumindo “à doce chama de seus relatos. (MACHADO, 1989, p. 202)

Além de fazer uma analogia entre as qualidades do narrador, detalhadas por Benjamin em seu citado texto, e as qualidades do professor de arte, Machado fundamenta-se em Dewey para falar do caráter estético da experiência humana como o aspecto que lhe confere completude. E essa completude é denominada pela autora como significação. Unindo o pensamento desses dois autores, Machado (1989, p. 219) formula a hipótese de que “a função do professor de arte está ligada ao exercício da sua qualidade essencial – a presença – e que esta pode ser construída ao longo de um processo de experiência significativa”.

Sobre o conceito de presença, Machado (1989, p. 202-203) afirma que “a formação do professor é essencialmente PRESENÇA [... e é esta qualidade que lhe] permite sintetizar em sua aula o conhecimento que possui e que se atualiza e se transforma durante o processo da prática pedagógica”. A autora complementa essa ideia afirmando que o conhecimento do professor vem do que ele aprendeu sobre o conteúdo a ser ensinado, sobre os alunos e sobre ele mesmo, numa ação reflexiva e criadora. Esta linha de pensamento nos ajuda a compreender por que Machado propõe um método de formação que não oferece explicações, mas sim dispõe situações que possibilitem ao arte educador a vivência de experiências, de tal modo repletas de significação que ele compreenda sua função na relação de comunicação criadora entre ele próprio e seus alunos.

Retomando a hipótese estabelecida por Machado (1989, p. 220) desde o início:

[...] o conto de tradição oral pode ser um vínculo de comunicação entre o imaginário do adulto e o da criança: um contato efetivo, uma troca significativa, [...] configurando-se ao mesmo tempo] como um exercício e um alimento da presença, a partir da exploração do imaginário do professor.

A imaginação criadora é o eixo articulador da proposta teórico-poética de Machado (1989, p. 226-318) e, conforme já comentado, ela não apresenta “como” nem “o quê”, mas “parte do pressuposto que o exercício da imaginação criadora é o exercício da subjetividade, entendida como flexibilidade e presença, substratos semânticos fundamentais para a prática pedagógica do professor de arte”.

Trilhar um caminho na investigação da pergunta: “Como um professor de arte pode aprender a ser um professor de arte?” passa por

[...] uma formulação conceitual inicial, que busca evidenciar os fundamentos, investigar os instrumentos, observar as características do professor de arte, levantar os obstáculos, até, finalmente, desembocar em um método de trabalho oriundo de todos esses passos. (MACHADO, 1989, p. 322)

Em suma, seu método parte do pressuposto de que o professor de arte precisa aprender a perguntar, a formular sua pergunta essencial, para, a partir dessa vivência, orientar seu processo de aprendizagem, no exercício do que Machado (1989, p. 402) denomina “flexibilidade imaginativa”.

Ao vivenciar esta proposta no percurso de meu mestrado, pude experimentar a força criadora aí contida. Primeiro me foi proposto escrever uma carta a uma pessoa querida, relatando o foco de minha pesquisa e como pretendia organizá-la e aprofundá-la no mestrado; o exercício seguinte foi desenhar um “alvo”, uma imagem que plasmasse, naquele momento, qual era a minha questão central e quais outras questões estavam sendo por mim colocadas naquele processo de estudo, ou seja, delimitar o foco de minha busca.

Ilustração 2 – Pensamento ganhando forma: primeiros exercícios sobre as perguntas



Fonte: a autora.

Machado (1989, p. 325) afirma:

[...] o trabalho com o conto é uma experiência estética, análoga à experiência que os professores poderão propiciar a seus alunos [...] aprender a aprender é o ensinamento essencial que poderão transmitir a seus alunos, porque eles mesmos puderam “saborear” o que a arte lhes trouxe como aprendizagem.

Ao constituir um desenho de alvo e atribuir uma ordem para minhas perguntas a partir dessa imagem, produziu-se nitidamente um desenho interno que me ajudou a ordenar minha experiência. Dito de outra maneira, fazendo o exercício do alvo organizava as perguntas, imagens e ideias do lado de fora e dentro de mim, ao mesmo tempo.

Na exata medida em que o alvo ia se transformando, ocorria o mesmo com a minha experiência de aprender. Eu estava ordenando interrogações que me acompanhavam há muito tempo e, nessa diferente maneira de estar em contato com tais interrogações, outras iam surgindo. Exatamente como Machado (1989) menciona: ao perguntar-me, refletia, estudava, respondia e tornava a me perguntar e, novamente, refletir, estudar, responder, às vezes duvidar, num ciclo virtuoso de aprendizagem que parece, ao mesmo tempo, não ir a lugar algum e conduzir a muitos lugares.

4 PISAR O AR SEM MAPA DE VOO

“– Ainda não sei para onde vou, mas sei para onde não quero ir.”

Uma amiga de trabalho me disse isso certa vez, quando os rumos do trabalho que realizávamos estavam mudando completamente e se orientando a caminhos que resultariam em algo com que ela não concordava.

Esta imagem de um ir sem saber para onde me volta agora tão nítida, quando novamente me dedico a escrever sobre quais foram os rumos da pesquisa que aqui se apresenta.

Parece-me que um projeto de pesquisa ideal, assim tão prévia e meticulosamente planejado, é mais possível de se converter em algo real para quem dedica boa parte de sua vida à pesquisa. Ainda que já esteja trabalhando em sua área, tem como norte suas interrogações, traça planos e busca fazer um caminho que possibilite testar hipóteses, refutá-las ou confirmá-las, de modo a chegar a algumas respostas.

Já o que me ocorreu foi que, de repente, decidi fazer uma pós-graduação a respeito do que vinha colocando em prática ao longo de 20 anos de arte-docência. Esse “de repente” não é um exagero, porém tem algumas nuances. Eu seria submetida a uma cirurgia que me impediria de trabalhar durante 45 dias e, já há algum tempo, algumas amigas vinham me incentivando a fazer o mestrado; uma delas, Fernanda Pinho, chegou a me sugerir uma direção: o uso das histórias na formação continuada de professores. Então, ocupei os dias em que me recuperava da parte de mim que a cirurgia havia tirado para colocar no mundo a parte de mim que talvez, em algum momento, eu tivesse sonhado.

Nesse contexto, o projeto que escrevi fazia um recorte e colocava luz somente na fase mais recente da minha carreira profissional, que era justamente a sugestão dada pela amiga: o uso dos contos de tradição oral na formação continuada de docentes e, mais exatamente, na formação para um conteúdo específico, a aprendizagem dialógica³.

Algo em que eu acreditava naquele momento, e que me acompanhou até boa parte do percurso depois do ingresso no mestrado, era que conseguiria comprovar que, com o uso dos contos para introduzir os conteúdos relacionados à aprendizagem dialógica, as pessoas tinham um entendimento mais efetivo do conteúdo.

Os processos de investigação vividos na orientação, nas disciplinas que cursei e nos estudos de variados teóricos ajudaram-me a duvidar dessa certeza, mas não chegaram a suscitar

³ Discorrerei mais detalhadamente sobre aprendizagem dialógica numa das seções do quinto capítulo.

em mim a dúvida sobre se esse era ou não o melhor foco para sistematizar e refletir sobre o conhecimento que eu vinha construindo ao longo de anos.

Assim, dediquei-me a aprofundar meus estudos para delimitar melhor a metodologia da pesquisa. Inicialmente, considerei que a que mais se aproximava era a pesquisa-ação participante, que, segundo Marília Tozoni-Reis (2009, p. 31), “articula a produção de conhecimento com a ação educativa”. Porém, surgiram dúvidas em relação à adequação ou não dessa metodologia, já que o trabalho de campo era realizado por mim mesma (a pesquisadora), tornando-me, então, participante e investigadora da pesquisa.

A leitura de Donald Schön (2013) trouxe contribuições que me levaram a pensar que trilhava um bom caminho, já que, ao falar da formação profissional de docentes, esse autor propõe a interação entre teoria e prática, num ato reflexivo de ensinar baseado no processo de “reflexão-na-ação”, trazendo a ideia de um ensino em que a capacidade de refletir seja estimulada por meio da interação professor-aluno em diferentes situações práticas. Não seria difícil fazer a transposição dessa ideia para a situação de formação continuada que eu praticava, na qual eu era a professora e os docentes que participavam desses encontros, “meus alunos”, vivenciando a afirmação de Schön de que se pode aprender a partir de suas próprias experiências profissionais.

Nesse percurso de definição de metodologia, pensei ser necessário ressaltar, também, que se tratava de uma pesquisa qualitativa que leva em conta a importância de estabelecer estratégias e procedimentos que permitam levar em consideração as experiências do ponto de vista dos participantes da pesquisa.

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
[...] os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contato direto. Além do mais, os materiais registados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48-49)

E, como não poderia deixar de ser, defini a unidade de análise, os instrumentos metodológicos previstos e a orientação metodológica a ser utilizada para a organização e análise dos dados. Assim, com parte da dissertação pronta, submeti-me à banca de qualificação.

Foi um momento crucial para a definição do caminho que esta dissertação seguiu daquele ponto em diante. Os questionamentos das professoras e as reflexões surgidas ali contribuíram para que eu pudesse notar o quanto estava relegando ao esquecimento ou tocando

superficialmente aquilo que era a essência do que havia realizado durante anos em meu ofício como arte educadora.

Dito isso, faz-se-necessário esclarecer, afinal, qual o caminho seguido e o que esta dissertação procura revelar. O ponto de partida é a abordagem teórico-poética proposta por Machado, conforme já mencionado. Por isso, apresento uma síntese do trabalho dessa pesquisadora; porém, antes são trazidas algumas fundamentações teóricas que apresentam os motivos pelos quais optei por seguir a linha proposta nessa abordagem de ensino-aprendizagem.

Inspirados nessa abordagem, foram produzidos e realizados alguns processos de ensino-aprendizagem que serão relatados: o uso dos contos de tradição oral na alfabetização de crianças; a formação de um grupo de contadoras de histórias voluntárias; e o uso de contos de tradição oral na formação continuada de docentes para estudo do conceito de aprendizagem.

Para fundamentar os relatos, serão utilizados alguns documentos, identificados com os nomes que aparecem abaixo:

- alfabetização: planejamentos de aula, diário de classe, fichas de lição e fotografias do acervo pessoal da pesquisadora;
- formação de voluntárias contadoras de histórias: relatórios dos encontros; questionário respondido pelas voluntárias; depoimentos escritos das voluntárias; fotografias do acervo pessoal da pesquisadora;
- formação continuada de docentes: diário da formação; relatórios dos encontros; questionário respondido por docentes que participaram das formações; depoimentos de duas outras formadoras que colocaram em prática o uso dos contos na formação continuadas e de duas formadoras que acompanhavam os encontros de formação.

Todos os documentos mencionados fazem parte do acervo pessoal da pesquisadora e não estão publicados. Optou-se por não os disponibilizá-los em apêndice por serem textos longos dos quais já foram extraídas as informações que contribuem para fundamentação das ideias apresentadas no presente texto.

Nos três relatos de experiência são atribuídos códigos aos sujeitos, de modo a preservar suas identidades.

No caso do uso das histórias em processos de alfabetização, são relatadas algumas das propostas realizadas com oito turmas diferentes de crianças, com aproximadamente 24 crianças em cada turma, com início no ano 2000 e término em 2007. Quando destacado o trabalho de alguma criança, esta será nomeada por uma letra de “A” a “O”, precedida da palavra “Criança”.

O relato da formação de voluntárias contadoras de histórias refere-se ao período de 2011 a 2015; porém, para evidenciar o quanto se mantém viva a ação de formar-se constantemente,

são trazidas algumas informações sobre o percurso que o grupo vem trilhando até os dias de hoje. Também nesse caso, para nomeá-las é adotado o recurso da letra, de “A” a “H”, precedida da palavra “Voluntária”.

Já a formação continuada de professores corresponde ao período de 2014 a 2019; contudo, a utilização dos contos de forma intencional foi feita nas turmas de 2017 a 2019. Os sujeitos são professores que naquele período estavam na educação pública ocupando cargos de direção, coordenação pedagógica ou cargos técnicos das secretarias municipais ou estaduais de Educação, em dois municípios do interior de São Paulo e em dois estados da Região Nordeste do Brasil.

Quadro 1 – Grupos de formação de docentes

Ano	Local	Grupo	Número de participantes
2017	Município 1	1	68 (coordenadores)
		2	64 (diretores)
	Município 2	1	12 (coordenadores)
		2	12 (diretores)
	Estado 1	1	39 (diretores e coordenadores)
		2	35 (diretores e coordenadores)
2018	Estado 1	1	45 (diretores e coordenadores)
		2	18 (diretores e coordenadores)
	Estado 2	1	35 (coordenadores)
		2	37 (coordenadores)
2019	Estado 2	1	38 (coordenadores)

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

Em todos os grupos, participaram também da formação uma ou duas pessoas da equipe técnica da secretaria de Educação, em geral, responsáveis pela formação continuada destes profissionais.

Além dos grupos de formação detalhados no quadro, havia duas formadoras da mesma equipe de trabalho da pesquisadora que realizavam a formação com outros grupos de professores em outros estados e municípios. Elas serão denominadas Formadora A e Formadora B e contribuirão no relato trazendo o ponto de vista de quem não é contadora de histórias, porém coloca em prática o uso dos contos nas formações, tendo sido estas planejadas junto com a pesquisadora.

Também foram utilizados depoimentos de duas formadoras que acompanhavam o trabalho, de modo a contribuir com um olhar externo de quem tem experiência no exercício da formação continuada de professores. Estas serão denominadas Formadoras Acompanhantes A e B.

Quando o relato se refere a algum professor específico, este será denominado também por letra, precedida pela palavra “Professor”.

Além disso, como parte da pesquisa, foram realizados trabalhos visuais cujo propósito era o desenvolvimento, delineamento e refinamento das perguntas que resultaram no roteiro da dissertação. Trata-se de uma estratégia teórico-poética utilizada por Machado (2008, p. 178) como parte dos estudos para aprofundamento nos temas da pesquisa, revisitando as perguntas e delimitando melhor o foco ao longo do processo, de modo a “permitir um espaço para o exercício de recursos internos – perceptivos e intuitivos – para a aprendizagem”.

Tal estratégia está alinhada com o que indicam alguns autores quando falam sobre o desenvolvimento de questões analíticas:

Na nossa discussão acerca do plano de investigação referimos que alguns investigadores incluem questões gerais nos seus estudos. Este tipo de questões é importante, visto orientar e ajudar a organizar a recolha de dados à medida que a investigação vai decorrendo. As questões que formula estão intimamente relacionadas com o tipo de estudo que pretende realizar. Logo após ter iniciado o seu trabalho no campo de investigação, sugerimos que, de entre as questões que formulou, avalie quais as mais relevantes e quais as que devem ser reformuladas para orientar o seu trabalho. (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 48)

Como passo final da pesquisa, lanço meu olhar sobre as três experiências relatadas e faço uma análise crítica sobre se e como a abordagem teórico-poética proposta por Machado esteve presente em cada uma delas.

5 DESAFIVELAR OS CINTOS

As possibilidades de locomoção pelo ar aumentam consideravelmente quando se faz uso da imaginação.

E foi fazendo uso deste recurso no meu percurso de aprender a aprender a ser arte educadora que tomei parte nos três relatos que se seguem e que buscam revelar vivências distintas de uso dos contos em processos de aprendizagem.

5.1 Quando as letras se fazem ao ar: uso dos contos nas classes de alfabetização

Inventei uma personagem chamada Nenzinha. Ela conta histórias lindamente, mas não sabe ler nem escrever. Apesar de adulta e de ter frequentado a escola numa pequena cidade do interior de Bahia quando criança, conseguiu memorizar as letras separadas, porém não logrou a missão de juntá-las de modo a criarem sentido em sua cabeça.

Essa imagem de uma pessoa adulta que frequentou a escola e não conseguiu se alfabetizar é impactante para mim, que atuei e continuo atuando, ainda que indiretamente, na alfabetização de crianças e adolescentes. Conheço de perto o insucesso escolar de muitas “Nenzinhas”.

Ao iniciar a docência com crianças de 6 anos para as quais era colocada a meta de chegarem ao final do ano alfabetizadas, no sentido de terem compreendido o sistema alfabético de escrita e serem capazes de ler e produzir pequenos textos, ainda que não dentro das normas ortográficas, tive consciência do desafio que essa empreitada representava, ainda que fosse realizada em situação privilegiada. Privilegiada porque a maioria destas crianças fazia parte do seletor grupo de nosso país que tem acesso a uma escola onde as turmas têm no máximo 24 crianças, que são orientadas ao processo de construção de conhecimento pela professora titular da sala acompanhada de uma assistente, além de terem professores de Artes e Educação Corporal desde a mais tenra idade, num espaço físico organizado com grande parte dos aparatos necessários para que trilhar o caminho da aprendizagem de conteúdos instrumentais se configure uma viagem ao máximo agradável e cheia de sentido. Isto sem contar todo acesso ao mundo letrado que lhes é propiciado no ambiente familiar e em atividades extraescolares de que participavam com frequência.

Conto isso para evidenciar que, apesar da potencialidade que tem para ser eficaz em outros contextos, essa experiência foi consolidada num contexto bem diferente do propiciado para a grande maioria das crianças brasileiras.

Pesquisas apontam que, no dia a dia, a criança entra em contato com a língua escrita antes mesmo que lhe seja apresentada formalmente, ainda que conviva somente com adultos analfabetos. O fato é que o mundo escrito em sua amplitude aparece na sua frente, seja por meio dos rótulos afixados nos produtos utilizados pela família, mesmo que seja muito pobre, seja nos *outdoors*, fachadas de loja e toda sorte de textos escritos que se encontram pelas ruas. A curiosidade, inerente ao ser humano e latente na criança, faz com que esta se aproxime desse estranho mundo de signos incompreendidos para buscar compreendê-lo.

Lembro-me de uma menina de 4 anos que, diante de uma válvula de descarga num banheiro, perguntou à sua mãe:

– O que é isso aqui? – indicando o que estava escrito.

E a mãe respondeu:

– É o nome da válvula, Hydra.

A menina, indignada, disse:

– Por que puseram um nome tão feio?

Há muitos casos divertidos para contar sobre como a criança pequena revela sua curiosidade e seus conhecimentos sobre a escrita. Tive oportunidade de me dedicar um pouco mais aos estudos sobre didática da alfabetização e conhecer as pesquisas de Ana Teberosky (2003) nesta área, que, conforme citado em minha monografia, revelam que:

Mesmo antes de saber escrever ou ler de forma convencional, a criança deve ter a possibilidade de construir conhecimento letrado que, segundo Teberosky é entender quais são as normas da linguagem que se usa para escrever e como é que se compõem textos com ela, adequados à situação de produção, ao público a que se destina, ao suporte da produção, abrangendo, assim, a situação comunicativa como um todo, incluídos aí os propósitos pelos quais se lê e se escreve. (ROCHA, 2007, p. 13)

Teberosky (2003) chama a atenção para a necessidade de que tais conhecimentos sobre a língua sejam proporcionados a crianças não alfabetizadas por meio da escuta de leituras em voz alta feitas pelos pais, avós, irmãos mais velhos e outras pessoas leitoras com as quais tenham contato, assim como para a importância de, na escola, essa leitura ser realizada pela professora, de forma planejada e preparada. Com estas vivências, a criança construirá conhecimento sobre a linguagem escrita e poderá, mesmo não sabendo escrever, produzir oralmente textos. A partir desses conhecimentos construídos, terá intimidade com a cultura escrita e “poderá fazer uso de tais conhecimentos quando estiver escrevendo de próprio punho” (ROCHA, 2007, p. 13).

Foi nesse universo de entendimento sobre a importante contribuição do acesso à cultura escrita para a alfabetização que introduzi o uso dos contos da tradição oral em minha prática docente, considerando que o encantamento e a imaginação abrem outras importantes veredas nesses percursos em busca do conhecimento. Num primeiro momento, tal prática foi ancorada na intuição e em algumas evidências de que as crianças se apropriavam mais da sequência narrativa das histórias contadas oralmente do que das lidas em voz alta, e isso me instigava.

Dentro do percurso de me constituir como contadora de histórias, num primeiro momento fiz um curso com Regina Machado e a partir daí inspirei-me em várias atividades relacionadas ao estudo de contos tradicionais.

A primeira atividade visa à apropriação da sequência narrativa da história, num exercício que propõe, concomitantemente, síntese e articulação. Nele, Machado (2015a) traz a metáfora do trem composto por uma locomotiva e sete vagões, que carregam em si sua essência como parte e, ao mesmo tempo, articulam-se enquanto todo que é o trem numa viagem ao seu destino. A imagem que se cria, de que a viagem não será completa se a locomotiva não conseguir chegar ao destino com seus sete vagões encarrilhados, é muito potente para compreender a história como “uma ideia narrativa em desenvolvimento” (MACHADO, 2015a, p. 67).

Um trecho de um registro reflexivo escrito por mim no âmbito da formação continuada realizada com a equipe docente pela coordenação da escola revela algumas das minhas preocupações sobre o uso dos contos de tradição oral na sala de aula naquela ocasião, exatos 20 anos atrás:

Desde o início deste ano, fui observando e percebendo o quanto meus alunos iam, dia após dia, se envolvendo com o universo do conto de tradição oral, objeto inquestionavelmente incitador do exercício de virar os olhos. Narrados por mim, ou por Stela nas aulas da Oficina de Artes, esses contos iam se tornando vivos, de uma ou de outra forma, dentro de cada componente do grupo. E, aos poucos, começaram a explodir em tímidas manifestações daqueles pequenos contadores de histórias. Costumavam solicitar que eu narrasse o mesmo conto repetidas vezes, de modo que iam se apropriando do mesmo e, com naturalidade, tomando parte comigo na narração. Assaltava-me uma vontade de aproveitar esse movimento para fazer um trabalho na área de Português utilizando os contos. Todavia, mantinha-me reticente com tal ideia. As prisões me amedrontam! E me amedrontava a ideia de prender tamanha lindeza que são os contos e o interesse natural das crianças num projeto para trabalhar sequência narrativa. (Diário de classe)

Compartilhando com a professora de artes essas reflexões, chegamos ao desenho de uma proposta que buscava um alinhamento com aquilo que acreditávamos ser essencial no contato das crianças com os contos de tradição oral: a possibilidade de vivenciarem experiências de aprendizagem cheias de sentido, mas que não se perdesse o sentido da arte de contar histórias, que era o que primeiro lhes tinha tocado de forma especial. A parceria com a professora de artes garantiria a possibilidade de trabalhar os contos de forma mais abrangente, mantendo a linha que eu considerava que traria um diferencial para a aprendizagem das crianças, já que a outra professora também era contadora de histórias e realizava pesquisas sobre o uso dos contos nos processos de ensino-aprendizagem, inspirada na mesma abordagem que eu.

Em geral, o primeiro contato das crianças com a história era por meio da narração oral feita por uma das professoras. Em seguida, a motivação usada para conseguirem delimitar as oito partes era pensar que coisas aconteciam na história que faziam com que ela fosse para frente. Íamos levantando isso em grupo a partir das ideias de todas as crianças, até chegarmos a um consenso. Ao final desse exercício, fazíamos uma reflexão sobre cada parte da história e sobre o elo entre as partes, buscando uma ou duas frases que sintetizassem os acontecimentos contidos em cada momento. Quase sempre era surpreendente constatar que a maioria das crianças se apropriara da sequência narrativa tendo ouvido o conto apenas uma vez.

Um dos contos utilizados foi “Espelho mágico” (CASCUDO, 1999, p. 88-90) sobre um jovem órfão que sai pelo mundo para tentar a sorte. No caminho, ele se detém quatro vezes para salvar animais que estão em perigo: formiga, carneiro, peixe e pássaro. Cada animal promete ajuda ao jovem caso ele necessite. O jovem chega a um reino onde está sendo proposto o desafio de passar uma noite inteira escondido sem que a princesa o encontre com o auxílio de seu espelho mágico. Quem conseguir, poderá desposar a princesa; quem fracassar, terá como recompensa a morte. Ele decide se oferecer para o desafio. Diante das três chances que lhe são dadas, o jovem solicita, a cada noite, a ajuda de um dos animais que o escondem (o carneiro, o peixe e o pássaro); porém, sempre a princesa o encontra com a ajuda do espelho. Passadas as três chances, como a princesa já está gostando do rapaz, em vez de condená-lo à morte resolve dar a ele uma última chance. Desta vez, com a ajuda da formiga, o rapaz é transformado em formiga e se esconde na roupa da princesa, que não o encontra porque o espelho via tudo o que se escondia na terra, na água e no ar, porém a imagem da princesa não se refletia nele. Enfim, os dois se casam e vivem felizes.

Num dos percursos de estudo criador desse conto, o trem da história traçado coletivamente resultou nas seguintes frases para cada uma das oito partes:

- 1) Rapaz sai pelo caminho para tentar mudar a sua sorte.
- 2) Ajuda quatro animais sem pedir nada em troca. Os animais dizem que vão ajudar quando ele precisar.
 - 1º formiga
 - 2º carneiro
 - 3º peixe
 - 4º pássaro
- 3) Chega ao reino onde uma princesa vai se casar com um rapaz que conseguir se esconder do espelho mágico dela que vê tudo que se esconde na terra, na água e no ar. O rapaz aceita o desafio e tem três chances para conseguir, se não vencer será condenado à morte
- 4) Na primeira noite ele pede ajuda ao rei dos carneiros e se esconde debaixo de uma montanha de carneiros. A princesa encontra ele.
- 5) Na segunda noite ele pede ajuda ao rei dos peixes e se esconde dentro de um peixe grande, que entra dentro de um tubarão, que entra dentro de uma baleia e vai para o fundo profundo do mar e a princesa encontra ele.
- 6) Na terceira noite ele pede ajuda ao rei dos pássaros e se esconde na montanha mais alta do mundo, dentro de um ovo, dentro do ninho e o gavião se senta por cima. A princesa encontra ele e, então, ele vai morrer, porque as chances acabaram.
- 7) Só que a princesa está apaixonada e dá mais uma chance. Aí ele pede ajuda ao rei das formigas e é transformado em uma formiga para se esconder em alguma parte da roupa da princesa, porque o espelho mágico não enxerga ela mesma. A princesa procura por ele a noite toda e não acha. Até que o galo canta e o feitiço do espelho se acaba.
- 8) O rapaz vence a prova e se casa com a princesa. Depois do casamento ele conta pra ela onde estava escondido. Antes não contou, porque vai que ela muda de ideia. E vivem felizes para sempre e fim.

(Diário de classe)

O exercício seguinte era feito individualmente: cada criança, a partir da sequência narrativa levantada coletivamente, fazia um desenho de como via cada uma das partes. Algumas vezes, em momentos posteriores, a depender da proposta de produto final para aquele trabalho, a turma era dividida em oito grupos, cada um deles responsável por fazer a ilustração de uma das partes da história que tinha sido definida pelo coletivo. Tais ilustrações comporiam o livro coletivo daquele conto, como se poder ver abaixo, nos desenhos das oito partes do conto “O papagaio real” (CASCUDO, 1999, p. 80-82).

Ilustração 3 – “O papagaio real”, parte 1*



* Parte 1: Duas irmãs. A irmã mais velha invejosa vê pelo buraco da fechadura o encontro da caçula com o papagaio real.

Fonte: a autora.

Ilustração 4 – “O papagaio real”, parte 2*



* Parte 2: O papagaio banha-se na bacia e cada gota de água que cai no chão vira um pingo de ouro; ele sai da bacia e se transforma num príncipe.

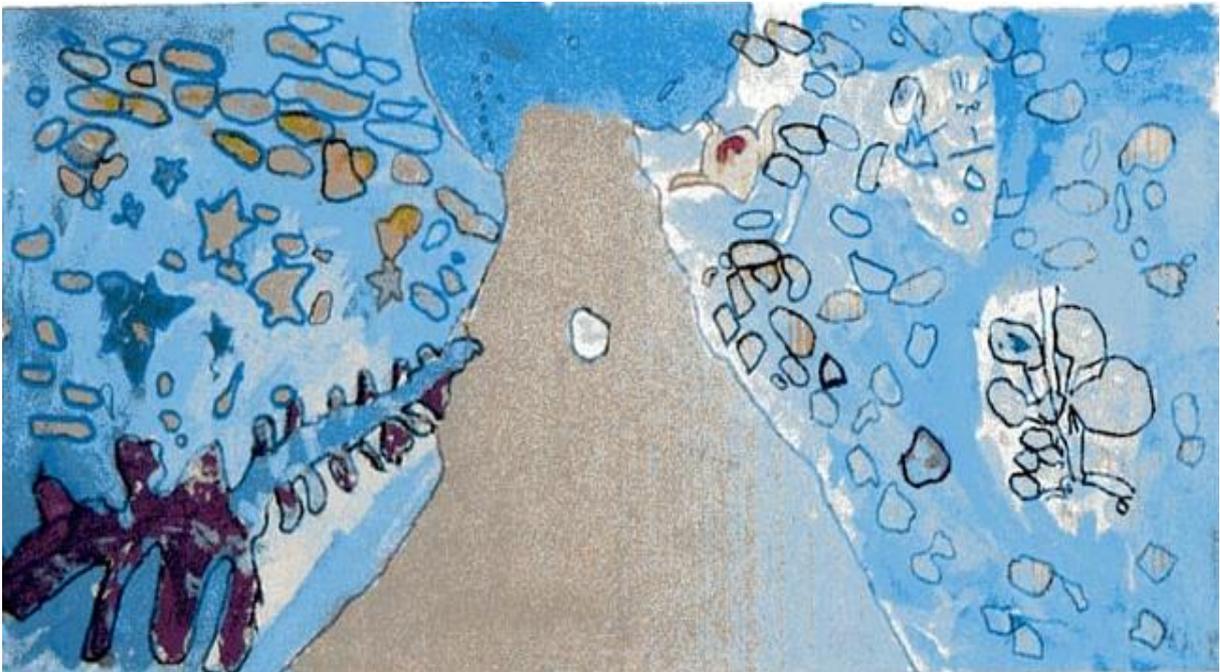
Fonte: a autora.

Ilustração 5 – “O papagaio real”, parte 3*



* Parte 3: A irmã mais velha, invejosa, colocou cacos de vidro na bacia. O papagaio se cortou todo e quando saiu da água não virou príncipe. Disse à caçula que se quisesse vê-lo de novo teria de ir ao Reino de Acelóis.
Fonte: a autora.

Ilustração 6 – “O papagaio real”, parte 4*



* Parte 4: A irmã caçula saiu pelo mundo em busca do Reino de Acelóis e à noite ouvia vozes de bichos esquisitos, que davam pistas do caminho.
Fonte: a autora.

Ilustração 7 – “O papagaio real”, parte 5*



* Parte 5: Na terceira noite, a irmã caçula ouve os bichos esquisitos darem a explicação de como poderia curar o príncipe.
Fonte: a autora.

Ilustração 8 – “O papagaio real”, parte 6*



* Parte 6: Ao chegar no Reino de Acelóis, a moça faz um acordo de papel passado com o rei para lhe dar metade de tudo o que lhe pertence se ela conseguir curar o príncipe.
Fonte: a autora.

Ilustração 9 – “O papagaio real”, parte 7*



* Parte 7: A moça fura o dedo mindinho, coloca três gotas de sangue num copo com água e dá para o príncipe beber e ele fica curado na mesma hora.

Fonte: a autora.

Ilustração 10 – “O papagaio real”, parte 8*



* Parte 8: O rei não quer consentir no casamento, mas a moça lembra do acordo e diz que vai levar metade do príncipe para ela. O rei acaba consentindo e eles se casam numa linda festa e vivem bem felizes.

Fonte: a autora.

Esse momento possibilitava que cada criança tivesse um contato mais profundo com o seu próprio trem da história e pudesse plasmá-lo em forma de imagens. Nas palavras de Machado (2015a, p. 78):

A metáfora do trem é eloquente para a compreensão da unidade do conto como forma narrativa e possibilita o exercício de imagens internas: a visão particular que cada pessoa tem do seu trem e o modo como vivencia suas próprias sínteses e articulações em diversas tentativas de pensar poeticamente. É preciso criar uma forma coerente que dê conta do começo, o desenvolvimento e a finalização da ideia narrativa. Mas o modo de pensar configura-se em criação poética a partir do repertório particular de imagens de cada um.

Estes dois exercícios foram propostos para a maioria das histórias com as quais posteriormente trabalharia a reescrita pelas crianças, quer tivesse a professora como escriba, quer fosse de próprio punho, individualmente ou em duplas. Tal encaminhamento se deu devido à constatação de que, além de serem eficazes na apropriação da sequência narrativa, os exercícios contribuíam para que as crianças expressassem em riqueza de palavras aquilo que tinham revelado em imagens, tornando o texto mais rico e ampliando suas possibilidades de produzir linguagem escrita de qualidade. Isto pode ser visto na Ilustração 9, a seguir, que se refere a um trecho do conto “O filho do ferreiro e a moça invisível”, de Ricardo Azevedo, reescrito pela turma. O trecho do reconto usado como base é o seguinte:

O quarto era lindo. A cama macia e os lençóis eram bonitos e os travesseiros muito fofos. Ele se deitou e ouviu passos. Eram os sapatinhos outra vez. Ouviu alguém tirando sete saias e depois se deitando ao lado dele. Ele pensou:
– Seria um fantasma? Seria um monstro? Seria um pesadelo? Seria um sonho?
Ficou com medo, mas estava com sono. Virou para o lado e dormiu.

Ilustração 11 – Trecho do conto “O filho do ferreiro e a moça invisível”



Algo também contemplado ao longo desse trabalho foi o resgate do contar e ouvir histórias com relativa simplicidade enquanto as mãos se ocupam de algum afazer, criando o que Benjamin (1994) chama de “estado de distensão”, que ele considera ser necessário para a assimilação da história.

Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro. (BENJAMIN, 1994, p. 204-205)

Era proposto um trabalho de bordado enquanto partilhávamos novos contos, ou recontávamos, juntas, algum conto já conhecido, cada pessoa assumindo a narração quando lhe apetecia. Foi muito interessante notar na prática o que foi preconizado por Benjamin há tanto tempo: o fato de ter as mãos e a mente ocupadas em outra tarefa conferia ao contar oralmente uma naturalidade surpreendente, sobretudo por se tratar de crianças de 6 anos de idade.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. (BENJAMIN, 1994, p. 205)

Os bordados propostos também se relacionavam às histórias que estávamos estudando, e que não eram as mesmas que contávamos enquanto bordávamos. Neles o exercício feito foi o que chamamos de “mapa do conto”. Diferentemente do exercício do trem, que registra cada parte da história separadamente e em conexão uma com a outra, o exercício do mapa contempla o movimento da história. Consiste basicamente em lembrar-se da história e ir registrando os espaços do conto no suporte à sua frente, que pode ser um papel, um tecido, uma lousa etc. Para isso é necessário foco em detalhes da história que talvez ainda não tivessem chamado a atenção.

No conto “Espelho mágico”, investigar, por exemplo: de onde sai o rapaz em busca da sua sorte? Como é esse lugar de onde ele sai, que cores tem? Como é o caminho que ele percorre? Pode ser em linha reta, circular, em espiral ou qualquer outra forma que se imaginou ao ter a experiência de escuta do conto e ao fazer os exercícios sobre a sequência narrativa. Assim, há uma aproximação da história com outros olhos, buscando detalhes que ainda não tinham sido revelados, nem em imagem nem em palavras orais ou escritas, mas que habitam o imaginário de quem teve o contato com essa ideia narrativa em desenvolvimento. A proposta

de que cada criança faça o seu mapa é importante porque, assim, cada uma evidencia aquilo que a história revelou para ela naquele momento, pois, conforme nos alerta Machado (2015a, p. 88), a história “revela a cada pessoa, em seu momento e em seu contexto, uma experiência particular de entendimento” e isso poderá trazer uma variedade de visões que. Assim, ao serem compartilhados os mapas, será ampliado o olhar de cada uma sobre o conto.

Ilustração 12 – Mapa do conto “Bicho Manjaléu” – Criança A



Fonte: a autora.

Ilustração 13 – Mapa do conto “Bicho Manjaléu” – Criança B



Fonte: a autora.

Compartilhados os mapas, era escolhida uma das histórias para fazer um mapa coletivo, estabelecendo consensos de como este seria, a partir da visão de cada mapa individual. Exercício difícil e importante de construção coletiva feito num rascunho para depois ser passado a um tecido grande o suficiente para acomodar metade do grupo sentado ao seu redor bordando o que tinha sido desenhado, enquanto a outra metade desenhava a história que estivesse sendo contada.

Ilustração 14 – Mapa coletivo do conto “Couro de piolho”



Fonte: a autora.

Experimentar os climas da narrativa por meio dos variados exercícios propostos contribui para que emergam de dentro da história os sentimentos, a variedade de cores, os movimentos, enfim, o que Machado (2015a) denomina “ritmo da narrativa”:

O clima de cada parte da história é resultante de um conjunto de elementos narrativos, animados por determinada *pulsção*. [...] O ritmo ou movimento da sequência narrativa é uma sucessão de diferentes climas, que caracterizam o modo como uma história *respira*. Viver uma história é respirar junto com ela. Dar vida a uma história é deixar-se conduzir pelas sucessivas mudanças em sua e em nossa respiração.

É como se a história tivesse um coração, que bate num pulso, num compasso diferente a cada momento. (MACHADO, 2015a, p. 80, grifos da autora)

O exercício de expressar a história por meio de sons/ritmos com instrumentos musicais e o corpo, bem como o exercício de criar uma dança da história, propostos por Machado (2015a) para a preparação do contador de histórias, também eram colocados em prática com as crianças para que pudessem experimentar contar a história sem palavras, mas com sons e movimentos, de modo que lograssem “narrar a história para si mesmas num plano significativo de ressonâncias internas” (MACHADO, 2015a, p. 83-84) e, desse modo, ter a experiência integral de contato com o conto e suas possibilidades de aprendizagem.

Ora, o conto não é feito só de espaços, ritmos e climas, mas também, e principalmente, de personagens que o habitam e dão sentido ao desenvolvimento da ideia narrativa. O olhar com vagar para os personagens é algo que pode nos surpreender, porque as características externas deles podem ser muito diversas e distintas entre si do ponto de vista de cada pessoa que se aproxima do conto, seja ela adulta ou criança. O que nos interessa ao colocar foco nos personagens é possibilitar a reflexão sobre a essência de cada um deles. Machado (2015a, p. 82) afirma que, ao aguçar o olhar para esse ponto, é importante observar dois aspectos: “a) o que qualifica um personagem dentro da trama, buscando dados no texto e, b) ao mesmo tempo, como cada personagem ressoa na experiência pessoal de quem se aproxima dele”.

Uma das propostas de aproximação a esse estudo dos personagens era o “personagem segredo”. Cada criança escolhia um dos personagens e não revelava a ninguém; modelava-o em argila e depois, numa grande roda de revelação do segredo, tentávamos descobrir quais personagens estavam ali representados. Além de dizer sua hipótese, era necessário fundamentar: que características havia na peça modelada na argila que fazia lembrar o personagem? Assim, iam refletindo e levantando os atributos de cada personagem.

Outro exercício proposto para esse aprofundamento sobre os personagens eram as “caixinhas das histórias”. Estas eram produzidas em grupo pelas crianças, de acordo com o que considerassem necessário colocar naquela caixinha para brincar da história a que se referia. Assim, tanto produziam miniaturas dos personagens como compunham um pequeno cenário com os objetos. Para esta proposta, organizada em grupos, de acordo com o conto que tinham escolhido para produzir a caixinha, o primeiro exercício era escrever uma lista das características/ qualificações de cada personagem. Essa lista ajudaria depois na criação do boneco que o representaria.

Do ponto de vista da apropriação do sistema de escrita, o exercício de produzir uma lista possibilita às crianças que não estão escrevendo segundo a hipótese alfabética, ou seja, que ainda não compreenderam que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba, uma condição muito favorável para colocar em prática a sua

hipótese, já que numa lista costuma ser mais fácil lembrar-se do que foi grafado do que na escrita de um conto. Além disso, a lista é usada aqui com um propósito que se aproxima do propósito social, já que são utilizadas socialmente para ajudar a organizar tarefas a serem realizadas e como apoio à memória.

Prontas as caixinhas, eram disponibilizadas nos momentos de brincadeira para que as crianças pudessem brincar com os variados contos. Assim, vivenciavam um faz de conta em que, utilizando a linguagem oral, recuperavam partes do texto das histórias, reproduziam falas dos personagens, de modo a se apropriarem cada vez mais da sequência narrativa do conto.

Além do faz de conta com as caixinhas, havia propostas de criar os espaços do conto com tecidos, móveis e outros acessórios, fantasiar-se e brincar da história, tudo isso vivenciado com uma surpreendente riqueza de expressões nos diálogos, o que revelava o quanto as crianças tinham se apropriado do vocabulário com o qual haviam tido contato por meio das histórias.

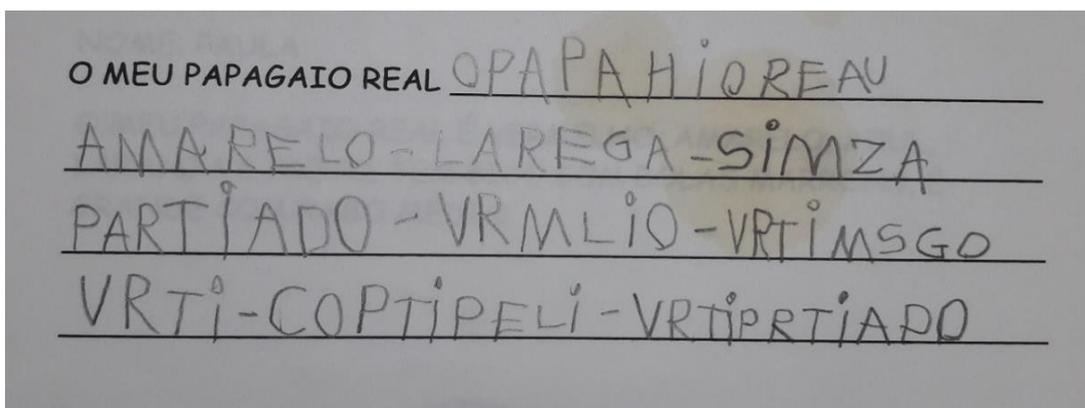
Em algumas ocasiões foi proposto o desenho de um personagem específico – em geral, o principal da história – e, em seguida, a escrita de suas características, ou vice-versa: primeiro escrever e depois desenhar com base no que escreveu.

Ilustração 15 – Características do personagem “papagaio real” – Criança C (desenho)



Fonte: a autora.

Ilustração 16 – Características do personagem “papagaio real” – Criança C (escrita)



Fonte: a autora.

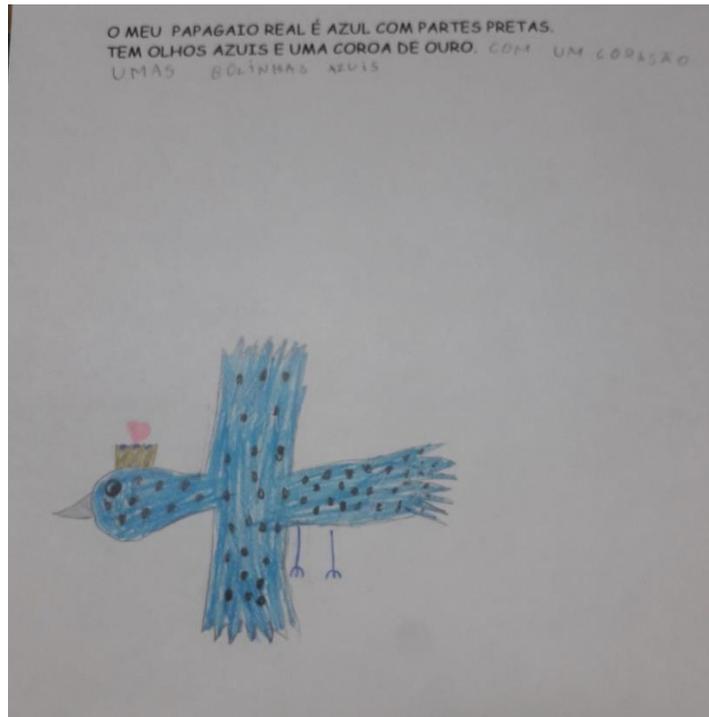
Ilustração 17 – Características do personagem “papagaio real” – Criança D



Fonte: a autora.

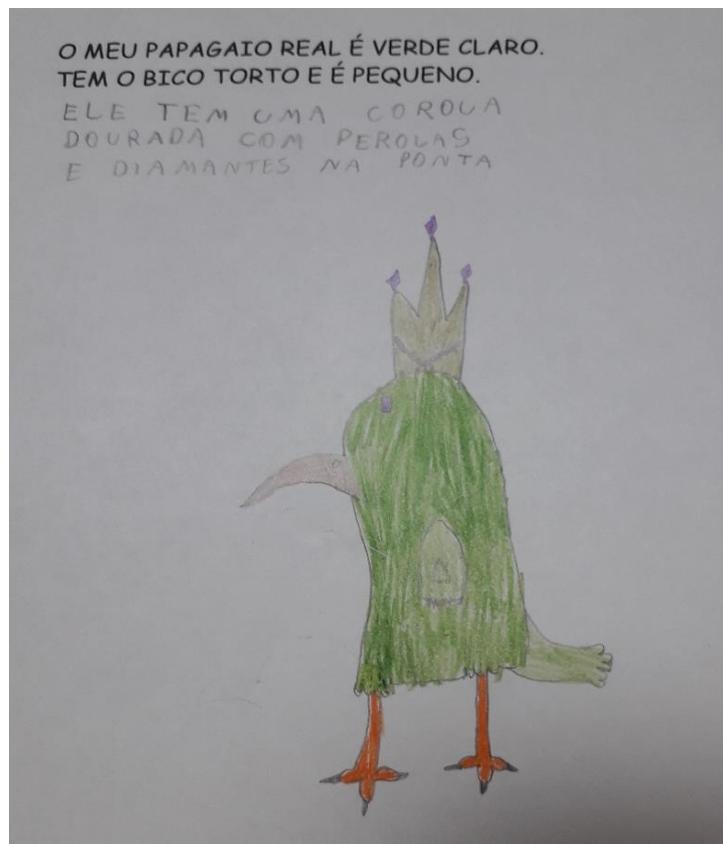
Essa era uma atividade de leitura e escrita que tinha bastante sentido para as crianças. Escreviam ou desenhavam para revelar a imagem do personagem que se havia formado em suas mentes. Às vezes, no momento de checarem se a imagem e a descrição estavam coerentes, descobriam que não estavam e precisavam tomar a decisão se modificariam o escrito ou o desenho, como mostram os exemplos a seguir.

Ilustração 18 – Características do personagem “papagaio real” – Criança E



Fonte: a autora.

Ilustração 19 – Características do personagem “papagaio real” – Criança F



Fonte: a autora.

Ilustração 20 – Características do personagem “papagaio real” – Criança G



Fonte: a autora.

Em geral, ao longo de um ano de trabalho eram realizados muitos exercícios diretamente relacionados à abordagem proposta por Machado, e nas cinco turmas foi possível verificar o quanto o trabalho com a abordagem teórico-poética propiciava aprendizagens em variados aspectos, mas, sobretudo, contribuía de forma eficaz no processo de alfabetização, dando um sentido especial à fase inicial do desvendamento do mistério da escrita alfabética.

Entretanto, o objetivo de que todas as crianças finalizassem o ano escrevendo segundo a hipótese alfabética exigia que fossem propostos muitos outros momentos de reflexão sobre quais e quantas letras utilizar para escrever. Essas lições são, na maioria das vezes, pobres de sentido se consideradas em si mesmas. Em geral, o que as escolas costumam propor são lições já prontas, que professoras elegeem de um banco de atividades ou de livros didáticos e cartilhas. Grande parte do professorado tenta escolher algo que possa ajudar a criança a evoluir em sua construção de conhecimento sobre o sistema alfabético de escrita e que, ao mesmo tempo, tenha um sentido na sua realização, porém essa tarefa não é fácil.

Com frequência caímos na estratégia bem conhecida de usar as histórias para pedir que as crianças elenquem as ações realizadas, os personagens da história, que façam a interpretação fechada do que a história quis dizer, a famosa “moral da história”, porém sem uma finalidade legítima para tais atividades.

No nosso caso, para que tais exercícios tivessem um significado maior para as crianças eram aproveitados muitos dos desenhos produzidos por elas, bem como trechos dos contos que estavam sendo trabalhados, para propor lições como:

- escrita do que estava acontecendo na cena;
- leitura de lista dos títulos das histórias trabalhadas para eleição das preferidas de cada criança;
- leitura de início de um conto para escrever o que acontecia em seguida;
- leitura de pistas para descobrir a história.

Ilustração 21 – Exemplo de uso dos desenhos das crianças para atividade de escrita – Conto “Bicho Manjaléu”

Nome: _____
 Data: _____ Turma: _____

QUAL É O CONTO?



ESCREVA O QUE ESTÁ ACONTECENDO NA CENA:

Ilustração 22 – Exemplos de atividade de leitura e escrita com base em histórias conhecidas

Nome: _____

Data: _____ Série: _____

LEIA AS PISTAS E DESCUBRA QUE HISTÓRIA É ESSA:

- SÃO DUAS IRMÃS.
- A IRMÃ MAIS VELHA É MALVADA E PREGUIÇOSA.
- A IRMÃ CAÇULA É LINDA E BONDOSA.
- NO QUARTO DA IRMÃ CAÇULA ACONTECE ALGO MISTE-RIOSO.

RESPOSTA: _____

- UM RAPAZ ÓRFÃO DE PAI E MÃE SAI PELO MUNDO
- NO CAMINHO AJUDA UMA FORMIGA, UM CARNEIRO, UM PEIXE E UM GAVIÃO.
- O HOMEM QUE CONSEGUIR SE ESCONDER, DE MODO QUE A PRINCESA NÃO O ENCONTRE, PODERÁ CASAR-SE COM ELA.

RESPOSTA: _____

Nome: _____

Data: _____ Série: _____

QUE HISTÓRIA É ESSA?

1. UMA RAINHA, DESESPERADA POR NÃO TER FILHOS, FEZ UM PEDIDO A DEUS DIZENDO:

— MEU DEUS, DÁ-ME UM FILHO, MESMO QUE ELE TENHA FORMA DE LAGARTO.

2. QUANDO A CARRUAGEM PASSOU PELA PONTE, APARECEU UMA VELHINHA E DISSE:

— MOÇA DE ROSTO EM FLOR QUEM TE APRESSA ASSIM É O AMOR?

Fonte: a autora.

As crianças esperavam ansiosas por estas lições relacionadas aos contos e, principalmente, para ver um desenho ou texto seu figurando na ficha que vinha da gráfica da escola, com cabeçalho e tudo o mais que caracterizava o que elas chamavam de “uma lição de verdade”.

Além disso, eram expostas na sala de aula listas e cronogramas aos quais recorriamos para nos organizar em nossas tarefas; tais textos proporcionavam a esse percurso de aprendizagem sobre a escrita sua utilização da forma mais próxima possível da que utilizamos na vida real.

Em cada ano foi possível, partindo do trabalho realizado no ano anterior, avaliar e pensar novas proposições, ou realizar novamente propostas que tinham sido muito eficazes. Algo que contribuía para que o trabalho fizesse sentido para as crianças era o fato de ser proposto “um produto final”. Havia amplitude de possibilidades na realização desse produto, já que grande

parte do trabalho era mostrado na exposição de artes do final do ano e as crianças podiam decidir junto com as professoras o que gostariam de expor. Entre as produções finais, sempre havia uma sessão de narração de contos e a produção de um ou mais livros, o que colaborava para que as ações de lembrar a história, ler, escrever, revisar textos e ilustrar não se convertessem em atos vazios para se alfabetizar.

Para a sessão de contos, costumávamos propor que cada criança criasse algum adereço para se caracterizar como contadora de histórias. Lembro-me do grande sucesso no ano em que cada uma fez o seu chapéu para contar a história “O macaco perdeu a banana”. A seguir, algumas imagens de chapéus confeccionados para esse fim.

Ilustração 23 – Chapéus feitos para narrar o conto “O macaco perdeu a banana”



Fonte: a autora.

Em virtude de terem vivenciado muitas experiências com cada conto, as crianças sentiam segurança para escolher qualquer um deles para reescrever, já que tinham domínio da sequência narrativa. Em alguns dos contos havia trechos quase inteiros memorizados, o que facilitava e muito a escrita, já que a criança não precisava inventar a narrativa nem fabular, apenas recordar, como no caso do conto “O papagaio real” (CASCUDO, 1999, p. 80-82).

Ilustração 24 – Reescrita do início do conto “O papagaio real” – Criança H

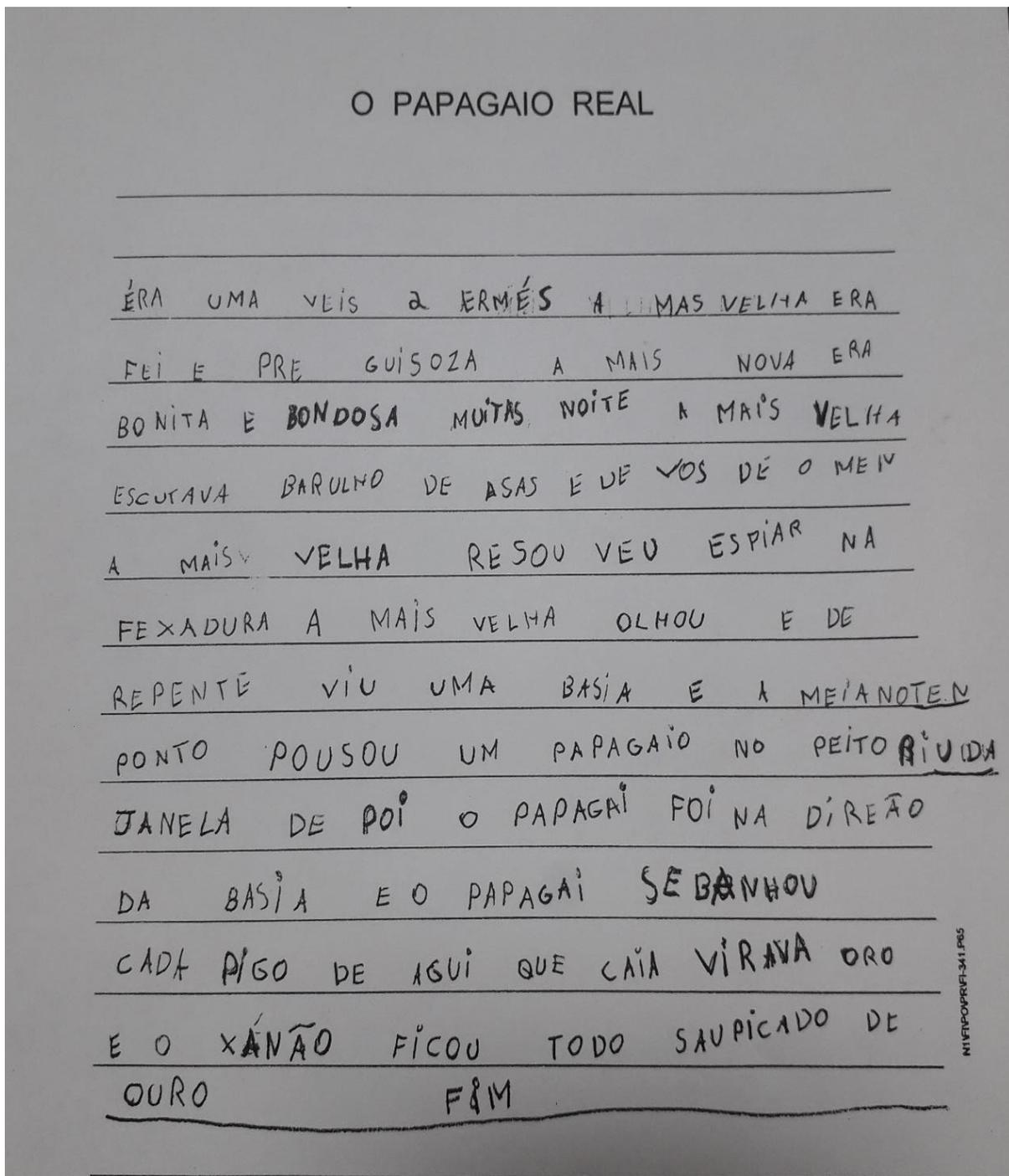
ESCREVA O COMEÇO DA HISTÓRIA:

O PAPAGAIO REAL

ERA UMA VEZ DUAS IRMAS A MAIS VELHA ERA MAUVADA E INVEJOSA EA MAIS NOVA ERA BONITA E BOMDOSA E TODAS AS NOITES A IRMA MAIS VELHA OUVIA UM BARULHO DE ASAS BATEENDO E DEPOIS UMAS VOZIS DE HOMEM E UM DIA A IRMA MAIS VELHA RESOLVEU ESPIAR NO BORACO DA FEIXADORA E ELA VIU A JANELA ABERTA E UMA BASIA NO MEIO DO QUARTO E VIU QUE NA MEIA NOITE IM POMTO UM PAPAGAIO ENORME E REUSEMTE POUSSOU NO PEITORIU DA JANELA E DEPOIS ELE FOI VOANDO BAIXINHO ATÉ CHEGAR NA BASIA E ELE FOI SE DEBATENDO DENTRO DA BASIA E AS GOTAS AGUÁ QUE CAIÃO NO XÃO VIRAVÃO GOTAS DE OURO E O CHÃO FICOU TODO SAUPLICADO DE BRILHO E QUANDO O PAPAGAIO SAIU DA BASIA ELE TINHA SE TRANSFORMADO NO PRINCIPE MAIS FORMOSO DO MUNDO E ELE SENTOU NA CAMA DA IRMA CASULA E ELES FICARÃO CONVERSANDO COMO SE

Fonte: a autora.

Ilustração 25 – Reescrita do início do conto “O papagaio real” – Criança I



Fonte: a autora.

Ilustração 26 – Reescrita do início do conto “O papagaio real” – Criança J

ESCREVA O COMEÇO DA HISTÓRIA:

O PAPAGAIO REAL

ERA NUMA VEIS DUAS
 ER MAS TAMAIS VELIA
 ERA MAUVADA E PRIGI
 SOCA JA A MAIS NOVA
 ERA BONITA E GEITIO
 ELAS MORAVA M JUNTAS
 MAIS CADA UMA TINHA
 O SEU QUARTO JA AMU
 GUM TEM POAIRMA MAIS VE
 LIA ES CUTA VA BARU
 LIOS DE ASAS E VOS DE MEM
 QUE VIM NHA DO QUARTO
 DA ERE MAMA MAIS NOVA
 OLIAA PELO PORACO
 DA FECHADURA E A MEIA NO

Fonte: a autora.

Ilustração 27 – Reescrita do início do conto “O papagaio real” – Criança K

ESCREVA O COMEÇO DA HISTÓRIA:

O PAPAGAIO REAL

ERA UMA VEZ DUAS IRMÃS
 UMA ERA FEIA E MAUA E A OUTRA
 LINDA E BONDOSA. MUITAS VEZES
 A MAIS VELHA OUVIA UNS BARULHOS
 DE ASAS E VOS DE HOMEM QUE
 VINHA DO QUARTO DA IRMÃ
 MAIS NOVA UM DIA A IRMÃ
 MAIS VELHA RESOLVEU DAR
 UMA ESPADA PELO BURACO
 DA FECHADURA A MEIA NOITE
 EM PONTO A IRMÃ MAIS
 VELHA VIU UM PAPAGAIO
 ENORME E RELUSENTÉ
 ENTRA PELA GANÉLA
 TINHA UMA BACA NO MEIO

© VERA CRUZ - Reprodução proibida

DO QUARTO O PAPAGAIO ENTROU
 NO COITO E SE BANHOU NA BACIA

É interessante notar o quanto as crianças revelam domínio, por exemplo, das informações dadas sobre cada uma das irmãs. Há sempre duas qualidades colocadas para cada uma e as palavras utilizadas trazem a essência de cada uma das personagens descritas nesse primeiro trecho:

Quadro 2 – Palavras usadas nas reescritas

Criança	Palavras usadas
A	malvada e invejosa / bonita e bondosa
B	feia e preguiçosa / bonita e bondosa
C	malvada e preguiçosa / bonita e gentil
D	feia e malvada / linda e bondosa

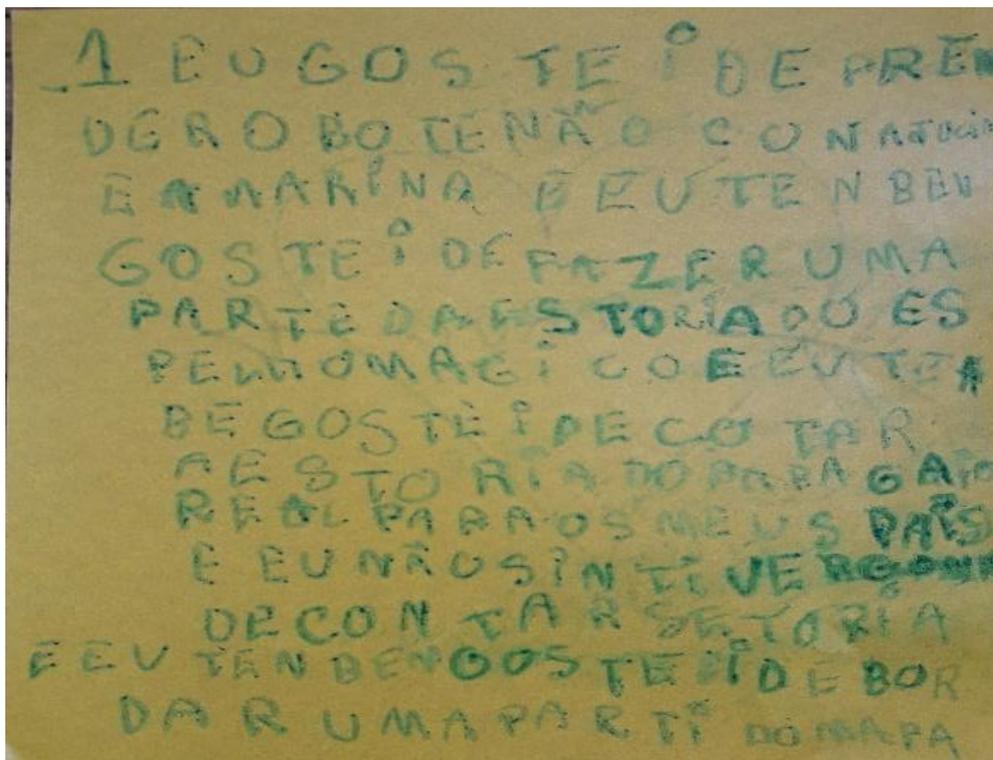
Fonte: a autora.

Outro ponto que revela a construção de um conhecimento importante para a produção escrita é a utilização de palavras que não fazem parte do vocabulário conversacional: reluzente, peitoril, debatendo, salpicado, formoso, de repente, se banhou. A aproximação aos contos tradicionais, sejam eles contados oralmente ou lidos em voz alta à criança por um leitor proficiente, favorece que se estabeleça vínculo com a “palavra encantada” e esse vínculo contribui para que estas palavras sejam guardadas na memória e utilizadas quando a criança se vê diante da necessidade de narrar algo de forma mais pomposa ou quando é convidada a produzir linguagem escrita. Isso evidencia o quanto aprendem sobre a diferenciação entre os usos da linguagem escrita e oral.

Mais um detalhe que revela a construção de conhecimento sobre a linguagem que se usa para escrever, apesar de terem ouvido as histórias contadas oralmente, é o uso de marcadores temporais e a fluência e coesão que os textos apresentam, ainda que não estejam grafados dentro da norma ortográfica, o que não é esperado para a fase inicial da alfabetização.

Nas ilustrações a seguir trago depoimentos de algumas das crianças, escritos ao final de um ano de trabalho com os contos.

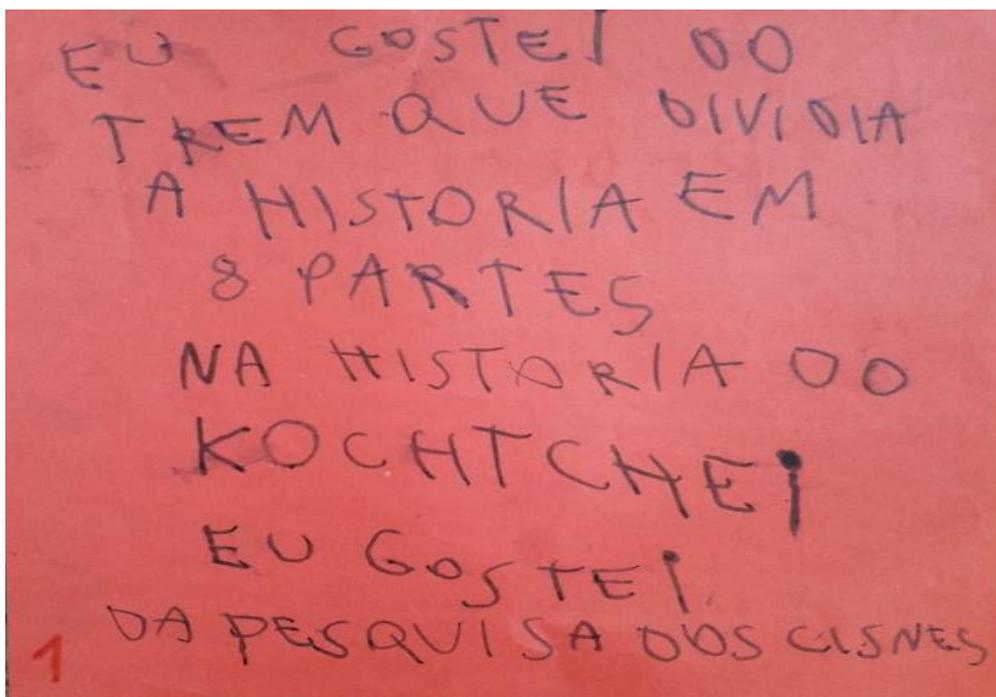
Ilustração 28 – Depoimento sobre o trabalho com contos – Criança L*



* Eu gostei de prender o botão com a Júlia e a Marina e eu também gostei de fazer uma parte da história do espelho mágico e eu também gostei de contar a história papagaio real para aos meus pais e eu não senti vergonha de contar a história e eu também gostei de bordar uma parte do mapa.

Fonte: a autora.

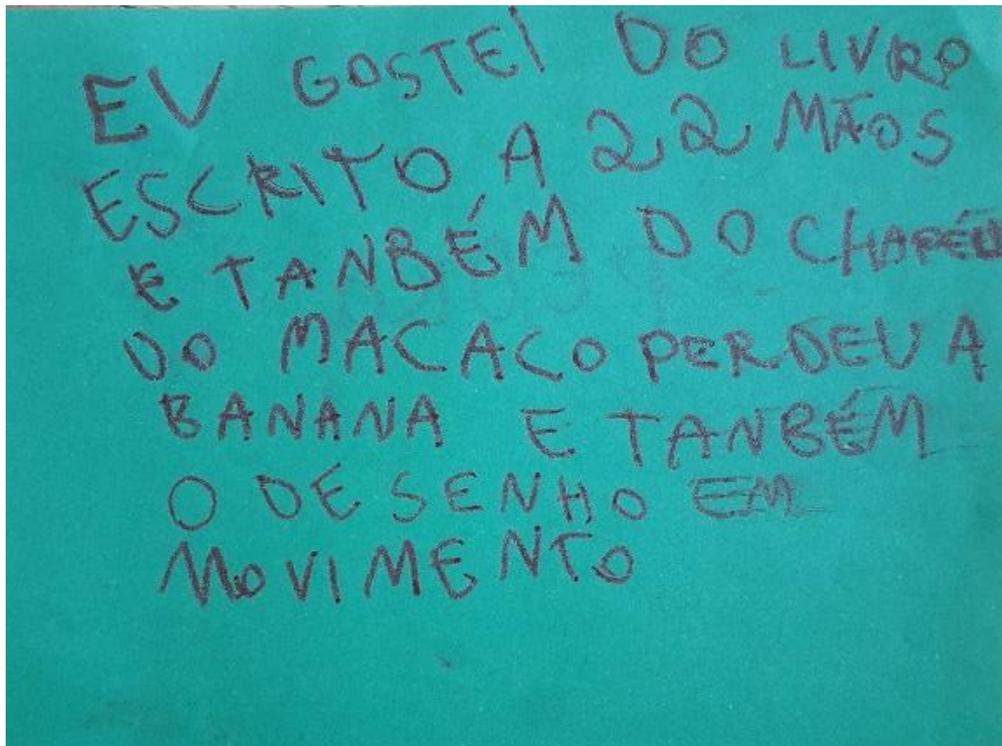
Ilustração 29 – Depoimento sobre o trabalho com contos – Criança M*



* Eu gostei do trem que dividia a história em 8 partes na história do kochtchei eu gostei da pesquisa dos cisnes.

Fonte: a autora.

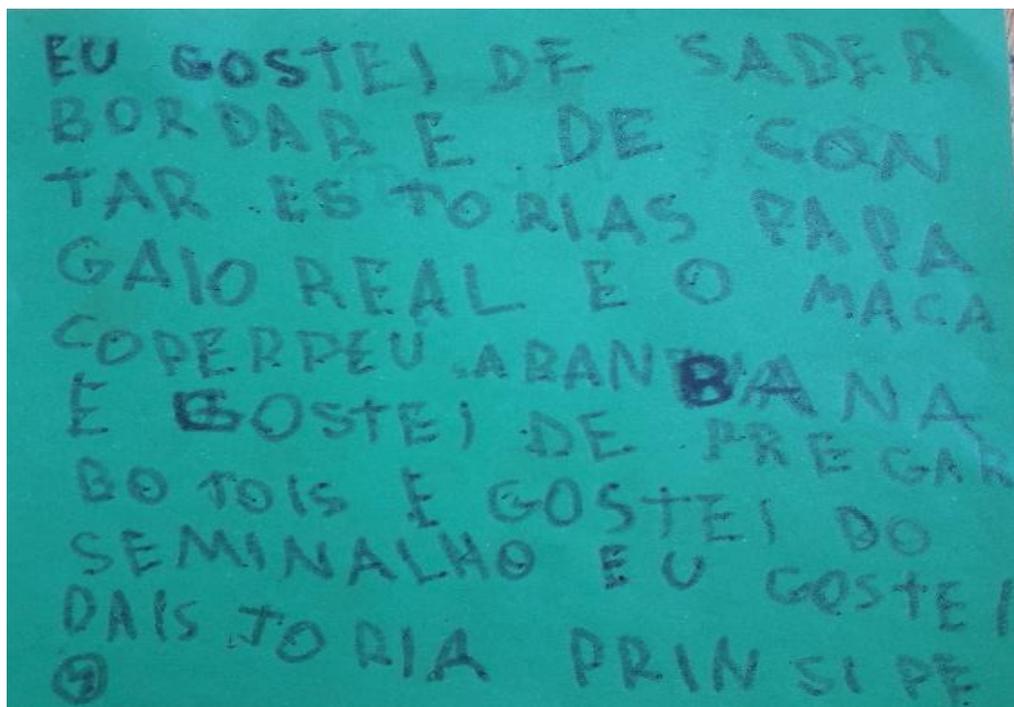
Ilustração 30 – Depoimento sobre o trabalho com contos – Criança N*



* Eu gostei do livro escrito a 22 mãos e também do chapéu do macaco perdeu a banana e também do desenho em movimento.

Fonte: a autora.

Ilustração 31 – Depoimento sobre o trabalho com contos – Criança O*



* Eu gostei de saber bordar e de contar histórias papagaio real e o macaco perdeu a banana e gostei de pregar botões e gostei do seminário eu gostei da história príncipe.

Fonte: a autora.

Tais percursos de aprendizagem tendo como elemento disparador os contos de tradição oral foram marcantes para a maioria das crianças que participaram deles. Nos últimos anos, em algumas ocasiões tive a oportunidade de encontrar com alguns dos jovens nos quais estas crianças se tornaram. O primeiro aspecto comentado pela quase totalidade deles, ao revelar que se lembram de terem sido meus alunos, é sobre as aventuras vividas no processo de aprendizagem a partir dos contos, o que me faz pensar na importância desse trabalho para uma aprendizagem integral e que gera, de fato, uma experiência, conforme entendida por Dewey (2010)⁴.

5.2 Um voo por entre montanhas: formação do grupo de voluntárias contadoras de histórias de Venda Nova do Imigrante, ES

Que voo é esse?

Um voo que leva a um caminho...

Um caminho ladrilhado com histórias da tradição oral.

Caminho percorrido por um grupo de mulheres que escolheram as histórias ou foram escolhidas por elas.

Caminho de preparação para assumir a palavra contadora e seguir espalhando histórias por novos caminhos.

Assim se pode dizer do grupo de Voluntárias Contadoras de Histórias de Venda Nova do Imigrante, instituído em 2011, numa parceria entre o Instituto Jutta Batista da Silva (IJBS), a Comunidade Educativa Cedac (C. E. Cedac) e a Secretaria Municipal de Educação de Venda Nova do Imigrante (SME), município cravado nas montanhas do Espírito Santo.

O principal objetivo desta ação era formar pessoas voluntárias para contar histórias em variados espaços da comunidade, para os mais diversos públicos (crianças, jovens, adultos, idosos), reafirmando a vocação do IJBS de incentivar e oferecer condições para a realização de ações voluntárias que pudessem proporcionar melhor qualidade de vida à comunidade de Venda Nova e demais municípios em que atua na região, conforme relatório do projeto:

O projeto pretende formar contadores, para que possam posteriormente atuar como voluntários coordenados e alinhados com a missão do IJBS, que é “promover o desenvolvimento sustentado, através do fortalecimento do capital social das comunidades, no seu território de atuação, fomentando o espírito comunitário e desenvolvendo projetos de melhoria social”. (Relatório de formação)

⁴ Ver o segundo capítulo, onde discorro sobre aprendizagem significativa para Dewey.

Ilustração 32 – Página do memorial produzido pela formadora/pesquisadora como presente às voluntárias, ao final do primeiro ano de formação



Fonte: a autora.

Os objetivos traçados para um ano de trabalho visavam a garantir que os participantes construíssem conhecimento para responder às questões mais básicas e comuns às pessoas que querem se iniciar na arte da narração oral:

- quais contos seriam adequados?
- como escolher tais histórias?
- como se preparar para contá-las?
- como ampliar o repertório?
- como adequar as histórias aos diferentes públicos, espaços e interesses?

Para responder a tais perguntas, o grupo se debruçou sobre os seguintes conteúdos:

- conto de tradição oral (origem, difusão e publicações escritas)
- escolha das histórias
- ampliação de repertório
- recursos internos e externos do contador de histórias
- estudo criador dos contos
- aquecimento vocal e corporal
- preparação do espaço cenográfico

Para trabalhar esses conteúdos, foi proposta uma formação de 40 horas, divididas em quatro encontros presenciais de dez horas cada, realizados em dois dias seguidos, com cinco horas em cada dia. Além da participação nos momentos presenciais, entre um encontro e outro as pessoas em formação tinham de realizar atividades de aprofundamento, como estudo de textos teóricos, pesquisa de repertório, exercícios de estudo criador do conto, registros escritos ou outros e experiência de narração junto à comunidade.

O plano inicial era realizar um ano de formação; porém, ao final do primeiro ano, avaliou-se o impacto positivo da ação na comunidade e se decidiu continuar com a proposta, favorecendo o aperfeiçoamento do grupo nessa arte em que se havia iniciado.

Assim se passaram os anos e essa história de contar histórias converteu-se numa realidade que perdura até hoje em Venda Nova do Imigrante e em outros dois municípios vizinhos, que foram posteriormente se incorporando ao grupo de voluntárias contadoras.

É importante dizer que inicialmente havia um homem, que após os primeiros encontros preferiu não seguir na jornada; no decorrer do segundo ano apareceu outro homem, que fez o percurso formativo, mas também não permaneceu.

No relatório do primeiro encontro podemos ver algumas características do grupo:

Temos um grupo muito participativo e alegre. Há apenas um representante do sexo masculino e ele se relaciona de maneira muito harmoniosa com as mulheres.

A maioria das integrantes do grupo se diz tímida, mas isso não as impediu de realizar com gosto e desenvoltura as atividades propostas. (Relatório de formação)

Um desafio a ser enfrentado era favorecer que as pessoas que tinham ali se juntado se configurassem como pertencentes de um grupo de voluntárias contadoras de histórias. Como todas eram educadoras de escola, a tendência era que voltassem o olhar para a sala de aula, o que não era o objetivo da formação. Por isso, foi planejado que em cada encontro de formação ocorresse uma atividade prática de narração de contos pela formadora em algum dos projetos

sociais que se esperava fossem atendidos futuramente pelas pessoas formadas. As narrações eram filmadas e depois realizávamos a tematização da prática, contando também com o olhar de algumas pessoas do grupo que tinham assistido presencialmente as narrações.

O processo vivenciado na formação foi inspirado na abordagem teórico-poética proposta por Machado, inclusive com a leitura do livro *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias* (MACHADO, 2004a) para aprofundamento de alguns conteúdos.

No decorrer dessa reflexão, ficou bem evidente para eles que o estudo criador que estamos fazendo do conto “Espelho Mágico” nos aproxima e faz ter tantas experiências com a história que parece que a ouvimos ser contada por alguém. Na verdade, está sendo contada, cada hora de uma maneira, por eles mesmos, sendo que ainda não foi contada de forma verbal. (Relatório de formação)

O diferencial desse trabalho está na quantidade de horas dedicadas à formação – 40 horas no primeiro ano e 50 horas no segundo – e na dedicação e compromisso que cada uma das pessoas teve com sua própria formação, aproveitando ao máximo a oportunidade. Além disso, a disponibilização de um acervo para a pesquisa de repertório e aprofundamento teórico facilitou o acesso a textos e contos para a criação de um repertório inicial.

O compromisso de formar bem para oferecer à comunidade um serviço de qualidade, que fez com que essa formação fosse tão bem planejada e realizada, certamente refletiu no compromisso das pessoas que estavam sendo formadas. São oferecidas inúmeras formações para contadores de histórias que, após uma oficina de algumas horas, já saem exercendo esse ofício e, muitas vezes, até se arvoram a dar cursos com base no breve curso que fizeram, como se este fosse um ofício muito simples de executar.

As voluntárias, que permanecem no grupo até hoje, enaltecem esse diferencial e consideram que foram privilegiadas por fazerem parte desse longo percurso de formação. Elas contam que não tinham relação direta com a arte de contar histórias antes de fazerem parte do grupo; no entanto, várias delas tinham tido a oportunidade de ouvir casos, lendas e histórias contados por avós ou outras pessoas da família, mas dos quais elas não se haviam apropriado e não seguiram contando a outras pessoas, nem mesmo a seus filhos e alunos.

Para todas elas, a participação no grupo inaugurou a possibilidade de vivenciar uma experiência que transformou suas vidas.

De um questionário respondido em janeiro de 2020, retirei alguns depoimentos, conforme Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Contato com as histórias

Nome	Antes do curso	Depois do curso
Voluntária A	Tinha relação apenas na sala de aula, lendo, fazendo leitura com meus alunos	Após fazer a formação [...], sinto que estou muito mais preparada, segura, para contar histórias. Contar histórias é levar arte, alegria, cultura, entretenimento para as pessoas. Contar histórias para mim hoje é uma realização
Voluntária B	Muito pouca relação com a contação de história. Havia ouvido umas três histórias e me encantei, mas ficou só nisso por longos anos	
Voluntária C	Eu não conhecia nada sobre contação	Fiz a formação, participei da Boca do Céu. E estou feliz. Aa cada mês o nosso grupo se reúne para estudar mais sobre o assunto. Sou uma contadora apaixonada por essa arte. Sou voluntária e amo o que faço
Voluntária D	Sempre trabalhei na Biblioteca Pública de Venda Nova do Imigrante. Entrei no grupo de formação de contadores de histórias para levar para a biblioteca. Deu certo, hoje a procura na biblioteca aumentou e “exigem” uma história para as visitas	Nunca pensei que conseguiria, no início era um desastre, mas aqui estou eu feliz da vida e quero sempre mais. Muito mais. Prazer, alegria em contar histórias e ver cada olhar, cada rosto se encantando e viajando nas histórias
Voluntária E	Nenhuma relação direta, apenas havia assistido algumas apresentações de contadores de história em congressos de Educação	A arte de contar histórias faz parte da minha vida. Não vivo sem contar histórias, sem ler sobre esta arte, pesquisar repertório de história, participar dos encontros de formação, além de contribuir para a formação de novos contadores
Voluntária F	Nenhuma, mas me apaixonei ao ver minhas colegas de escola contando histórias... me lembrei da infância onde a mamãe e o vovô contavam histórias pra gente	Uma relação de aprendizagem e reflexão, cada história me ensina algo e posso transmitir a história e deixar que ela ensine por si só algo a mais alguém
Voluntária G	Via como um instrumento de cultura e lazer, mas não tinha noção da profundidade do significado da Arte de Contar Histórias	Vejo como um instrumento de transformação. Quando contamos histórias levamos alegria, diversão, conhecimento e principalmente ideias
Voluntária H	Nenhuma. Só lia histórias para minhas crianças da educação infantil	Relação de prazer, de entrar dentro da história e levar as histórias parem serem ouvidas e repassadas de boca em boca...

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

No processo de formar-se como contadora de histórias, alguns aspectos chamaram a atenção das participantes como sendo de fundamental importância para que conseguissem proporcionar uma experiência especial de escuta aos públicos para os quais se apresentaram.

A voluntária 8 destaca “O estudo do conto. A preparação para contar, o cenário, o olhar com ‘olho virado’”, fazendo menção ao conceito utilizado por Machado (2004a) junto com outro conceito intitulado pela mesma autora “eficiência poética”, que segundo ela “depende de uma percepção voltada para as qualidades das formas. O que é diferente de observar a função que normalmente atribuímos aos objetos” (MACHADO, 2004a, p. 87)

No trabalho cotidiano desta voluntária com crianças da educação infantil, poderíamos imaginar que ela tivesse relativa facilidade para “ver com os olhos virados”, já que, provavelmente, testemunhava as crianças utilizando naturalmente esse olhar para realizar suas brincadeiras de faz de conta. Porém, segundo Machado (2004a), nosso olhar adulto ocidental já foi educado para enxergar a utilidade das coisas:

Precisamos nos lembrar da percepção flexível que tínhamos quando crianças porque, como adultos, nos habituamos a nos valer apenas desse tipo de olhar funcional, como se fosse o único de que dispomos. Para a criança pequena o olhar flexível é também funcional. Faz parte do seu caminho de desenvolvimento experimentar vários pontos de vista, investigar possibilidades.

A pergunta imaginativa que desafia o que é e indaga o que pode ser está na raiz de todo genuíno processo humano de conhecimento. “E se fosse possível que...?” é o motor da curiosidade que leva à construção das descobertas técnicas, científicas e artísticas nas diferentes culturas ao longo da história. O lugar de onde a criança olha para as formas é o lugar da flexibilidade imaginativa. (MACHADO, 2004a, p. 88)

“Eu não sabia que era tão mágico. Quanto mais me envolvo com o público infantil mais e mais me encanto, quero sempre mais. Me faz ser criança novamente e viajo com elas no mundo das histórias.” (Voluntária C) Ao ler o depoimento dessa moça, lembrei-me de que certa vez, no âmbito desta formação para as voluntárias contadoras de histórias, fui contar histórias para um grupo de crianças que tinham no máximo 5 anos. Levei comigo um cavalo. Tratava-se de um cabo de vassoura revestido com uma cabeça feita de meia: tinha um olho só (porque o outro havia perdido em suas aventuras), uma pena amarela no alto da cabeça, que fazia as vezes de crina, e uma boca grande. Montada nesse cavalo eu adentrei cavalgando o espaço onde estavam as crianças e cantando “Ora meu cavalo é piacó”, cantiga infantil recolhida no Estado do Piauí por Sandra Perez e Paulo Tatit (2001). As crianças ficaram encantadas com meu cavalo! Perguntaram por que só tinha um olho; expliquei que era deficiente visual, que tinha perdido um olho numa viagem.

Antes de começar a contar a primeira história, pedi a elas que ficassem atentas ao cavalo enquanto eu contava as histórias, porque ele gostava de ouvir histórias, mas às vezes fazia um pouco de bagunça. Coloquei-o “estacionado” próximo de nós e fiz a apresentação. Ao final, saí cavalcando e me coloquei com o cavalo num ponto estratégico para que todas as crianças pudessem se despedir. Uma delas, porém, pediu para montar o cavalo e eu consenti. Quando montou, olhou para mim e, num misto de incredulidade e desapontamento, disse: “Ah, pensei que era de verdade”.

Talvez a decepção da criança esteja ligada ao que Machado (2004a, p. 88) considera elementos que permitem a “experiência viva da conversa imaginativa. [...] Tais elementos são dados pelo objeto, pela minha pessoa e pela trama do jogo proposto nessa interação”.

Ao longo da formação das voluntárias contadoras de histórias, dedicamo-nos bastante a experimentar a “brincadeira imaginativa” e o “ver com o olho virado”, de modo a favorecer que o grupo tivesse um diferencial como contadoras de histórias que não somente memorizam um texto e sabem dizê-lo de cor com vivacidade e boa entonação, mas que, de fato, a experiência da escuta proporcionada por suas narrações fosse singular e integral, tanto para elas quanto para a audiência.

Nos momentos de tematização da prática, quando assistíamos a filmagens de suas narrações para refletirmos sobre como estavam se saindo no processo, costumavam ser muito exigentes. No primeiro encontro do segundo ano de trabalho, analisamos o vídeo de um dos grupos que tinha filmado o conto “A ratinha branca”, apresentado a um grupo de crianças num projeto social, após terem se preparado com base em observações feitas na apresentação que realizaram no final do ano. Destacam-se no relatório detalhes como:

[...] o olhar que denuncia que está acabando a sua parte e que entrará a próxima contadora; a insegurança da movimentação final para se retirar do espaço cênico; o excesso de gesticulação; a boa entonação de voz de algumas, a possibilidade de enxergar o que está sendo contado em determinadas partes, a depender da contadora. (Relatório de formação)

Já na análise que fizemos do vídeo da apresentação do final do ano, a primeira que realizaram como coletivo, todas olhavam e viam muitas imperfeições. Acostumadas que estavam com o exercício de tematizar a prática, que utilizávamos com frequência nos momentos de formação, mostraram-se muito exigentes consigo próprias e destacaram aspectos dos quais já tinham se apropriado para saber falar sobre, mas não o suficiente para primar por seu uso no momento de contar a história:

- os gestos desperdiçados, sendo usados para redizer o que já estava sendo dito pela palavra;
- a prisão do texto memorizado, do qual, muitas vezes, não se enxerga a verdade do que está sendo contado;
- o excesso de movimentação no espaço. (Relatório de formação)

Como nesse primeiro encontro do segundo ano de formação havia pessoas que estavam ingressando no grupo, foram elas que trouxeram junto comigo o olhar que ajudou a ver quantas aprendizagens já se revelavam naquela primeira apresentação:

- a bonita presença cênica de quem está no palco, mas não é sua vez de contar;
- o conjunto da apresentação cuidando de garantir um ritual para começar e para terminar a apresentação como um todo e cada história em particular;
- a beleza de alguns gestos, como no momento em que o mágico transforma e “destransforma” a ratinha e na dança de Maria Pamonha com o príncipe;
- o cenário e o figurino que juntos formaram um conjunto bonito de se ver;
- a completude de todas as histórias (apesar do nervoso, nenhuma parte deixou de ser contada). (Relatório de formação)

Quanto às novas integrantes, ficou combinado que cada minigrupo acolheria uma delas e ficaria responsável por sua formação. O grupo estava empolgado com a possibilidade de ir a São Paulo participar do Boca do Céu – Encontro Internacional de Contadores de Histórias⁵ e deveriam iniciar os preparativos para contarem alguma história no espaço aberto que haveria para este fim. Isto significava dizer que as “madrinhas” ensinariam o processo de estudo criativo do conto pelo qual tinham passado no ano anterior, de modo a proporcionar que a nova integrante se preparasse para contar uma história, porém sem memorizá-la, como se pode ver na orientação que foi dada aos minigrupos:

- Escolher um conto para se preparar para contar no “Boca do Céu” e fazer o estudo criativo do conto:
- Divisão em 8 partes;
- Escolher título para cada parte;
- Produzir uma imagem que represente cada parte;
- Fazer o mapa do conto;
- Levantar os atributos físicos e psíquicos dos principais personagens;
- Planejar forma da apresentação e elaborar um breve roteiro (entrada, começo, cenário, uso ou não de objetos e cantigas, final, saída)
- Contar o conto em algum dos projetos sociais (fotografar e filmar se possível);
- Vir preparada para contar o conto no 2º encontro. Cada dupla terá 10 minutos.

⁵ O Encontro Internacional Boca do Céu de Contadores de Histórias é um evento bienal que promove um espaço de reflexão, criação e ação cultural, focalizando a arte da palavra, que se move continuamente através da História e das diversas culturas humanas na forma de narrativas orais.

Observação – pode-se preparar um livro de estudo do conto (com as atividades acima) e trazer para compartilhar no próximo encontro. (Relatório de formação)

No encontro seguinte, quando cada minigrupo apresentou a nova história que tinha preparado, foi possível confirmar a hipótese de que estes espaços de construção de conhecimento sobre a arte de contar histórias eram muito eficazes, tanto para a evolução pessoal quanto para a construção coletiva de significação sobre essa abordagem de aprendizagem, como se pode ver no relatório sobre o encontro:

As apresentações dos minigrupos foram uma maravilha!

Fizeram o trabalho proposto de estudo criador do conto, com uma ressalva: um deles fez como tarefa para mim e não como aprofundamento para se apropriar do conto para narrar da melhor forma. Nesse grupo, que fez como tarefa, cada uma ficou responsável por uma parte do que deveria ser entregue, enquanto nos que fizeram conforme era esperado todas realizaram as etapas de estudo juntas. Nos grupos em que o estudo foi coletivo, as novatas elogiaram bastante a capacidade que as antigas tiveram para repassar essa forma de preparar um conto para narrar oralmente e destacaram o quanto o conto foi ficando vivo dentro delas por meio dos exercícios. Aliás, as novatas se saíram muito bem. Elas avaliam que o primeiro encontro, em que analisamos detalhadamente o vídeo com a narração de um dos grupos, foi fundamental para que tivessem uma ideia do que era contar histórias segundo essa formação que está sendo dada. Tudo isso foi um retorno muito bacana para mim.

Com base nesses relatos, refletindo com as duas formadoras que estão na coordenação do grupo, reafirmamos a necessidade de estudar outro conto coletivamente, como fizemos com “Espelho Mágico”, para ficar mais vivo esse entendimento do como preparar um conto para além do “memorizar o texto”. (Relatório de formação)

As cantigas e brincadeiras cantadas foram também conteúdo bastante trabalhado ao longo do primeiro ano de formação, sempre procurando contemplar aspectos apontados por Machado (2004a, p. 68-69) como importantes nesse processo de oferecer, por meio da narração, “uma experiência estética singular”. Para que isso ocorra, a autora nos fala do “estado de presença” da contadora de histórias e que, para alcançar esse estado, a busca primeira está relacionada à intenção que se tem ao contar:

Ninguém pode ensinar uma pessoa a ser uma boa contadora de histórias e, ao mesmo tempo, qualquer pessoa pode aprender a contar bem uma história. [...] Antes de querer saber *como* contar, é preciso compreender que as técnicas resultam de um processo de elaboração da presença, que começa com a pergunta: *por que* contar? (MACHADO, 2004a, p. 69, grifos da autora)

Para Machado (2004a, p. 68), “a presença é feita de intenção, ritmo e técnica” e o percurso proporcionado a estas contadoras visava a que pudessem exercitar suas habilidades

peçoais de modo a ir lapidando-as, ao mesmo tempo em que iam construindo um repertório, tanto de contos quanto de experiências que lhes pudessem servir para refletir sobre a própria prática. Desse modo, ao logo do percurso formativo encontrariam cada uma sua presença e sua forma de narrar.

Podemos ver, no relatório do segundo encontro do segundo ano de formação, que, ao contarem as novas histórias que tinham preparado, já revelavam vários dos aspectos que evidenciavam estarem num bom caminho em busca da presença:

Chamou a atenção da maioria a maneira como usaram a música. Algumas cantando para começar, outras com toque de instrumento, adaptação de letras de canções conhecidas para se adequar ao conto escolhido, uso de ritmos sem vocalização. Conversamos sobre a necessidade de as que não se sentem à vontade de usar a música investigarem outras maneiras de trazer à narração o que se pode conseguir com a musicalidade.

[...]

Os contos eram bem distintos entre si e a maneira de narrar de cada grupo também, o que imprimiu certo ritmo às nossas noites de histórias.

Os grupos estão muito bem entrosados. É bonito ver como a história se desenrola bem, de forma harmoniosa, apesar de ser contada a duas ou três vozes. (Relatório de formação)

Para a proposta de estudo do segundo conto ao qual o grupo se dedicaria coletivamente, algumas reflexões sobre a memorização do texto contribuíram para que não utilizássemos a estratégia de partir do texto escrito para, a partir do estudo criativo, apropriar-se dele para narrar. Sendo assim, o primeiro contato que tiveram com o conto “Pedro, João e José” foi por uma experiência de escuta do conto narrado por mim. O grupo ficou animado com a possibilidade de estudar novamente juntas um conto, porém se mostraram temerosas com a ideia de não ter o conto escrito para memorização e, sobretudo, com a proposta que fiz de que cada uma escrevesse a sua versão do conto estudado.

A partir do contato inicial com a história, baseada na versão de Azevedo (1998), iniciamos as proposições, conforme já comentado, com algumas variações nos exercícios, mas sempre partindo do estudo da sequência narrativa, com a divisão do conto em oito partes, como se mostra a seguir.

Ilustração 33 – Conto “Pedro, João e José”, parte 1 – Saída de Pedro



Fonte: a autora.

Ilustração 34 – Conto “Pedro, João e José”, parte 2 – Saída de João



Fonte: a autora.

Ilustração 35 – Conto “Pedro, João e José”, parte 3 – Saída de José



Fonte: a autora.

Ilustração 36 – Conto “Pedro, João e José”, parte 4 – Enfrenta a velha



Fonte: a autora.

Ilustração 37 – Conto “Pedro, João e José”, parte 5 – Morte da velha



Fonte: a autora.

Ilustração 38 – Conto “Pedro, João e José”, parte 6 – Queima da velha



Fonte: a autora.

Ilustração 39 – Conto “Pedro, João e José”, parte 7 – Encontra o amor



Fonte: a autora.

Ilustração 40 – Conto “Pedro, João e José”, parte 8 – Casamento



Fonte: a autora.

O grupo gostou da versão de “Pedro, João e José” contada e todas se dedicaram com afinco à realização dos exercícios.

Para as novas, que tinham tido essa experiência de estudo somente nos pequenos grupos de que fazem parte, revelou-se por completo o sentido dessa maneira de preparar a história de modo a torná-la sua para contar. As antigas consideraram que vivenciar novamente o percurso, mas com diferentes possibilidades de exercícios as ajudou a consolidar o que tinham aprendido. O que corou de satisfação a todas elas foi o fato de, após algumas horas de trabalho, nos sentarmos em roda e elas conseguirem contar a história completa e acrescentando detalhes advindos da construção das imagens e das discussões ao preparar as fotografias das partes, ao construir o mapa do conto e ao se debruçar para traçar o perfil de cada personagem. Despediram-se nesse dia repletas de alegria com o que tinham descoberto/aprendido/confirmado: é realmente possível contar com riqueza de detalhes e beleza um conto mesmo sem ter tido contato com a sua versão escrita. (Relatório de formação)

A proposta seguinte foi que cada uma escrevesse a sua versão do conto “Pedro, João e José” e enviasse por e-mail para minha revisão. As versões ficaram muito bonitas e bem completas. As sugestões que fiz para revisão tinham o intuito de garantir que se mantivesse a sequência narrativa da versão usada como fonte inicial, porém cuidando para que cada uma pudesse imprimir sua marca no texto. Tal estratégia estava fundamentada na hipótese de que escrever a história com suas palavras a partir das imagens que se haviam formado em sua mente contribuiria para que o contar oralmente fosse mais orgânico, mais natural para cada uma.

Os bilhetes com a versão de cada uma comentada foram entregues no encontro seguinte para que, em duplas, compartilhassem a sua versão do conto e os comentários feitos por mim. Vejamos dois exemplos dos bilhetes:

A sua versão do conto ficou bem completa: não falta nenhum detalhe que nos impeça de compreender a sequência narrativa do conto. Como sua experiência é maior com o teatro acontece um fato interessante: você faz uso do diálogo como se estivesse escrevendo um roteiro para uma peça teatral. Dei várias sugestões sobre como melhorar isso, pois na narração de contos esse recurso faz o conto ficar muito comprido e interfere no ritmo. Sobretudo em momentos que pedem agilidade. Dê uma olhada e avalie o que quer modificar ou não.

Sua versão do conto já começa a revelar sua verve humorística. Maravilha! Fiz algumas perguntas para lhe ajudar a pensar sobre quando quer mesmo ir pro engraçado e quando isso pode atrapalhar o clima naquela parte do conto. Mas você é que decide como prefere contar, pois do ponto de vista da sequência narrativa não falta nenhuma parte. (Relatório de formação)

Foi muito acertada a estratégia de agrupá-las para leitura das versões do conto escritas por nove delas. Dessa maneira, foram submetidas a um novo encontro com a sequência

narrativa do conto, porém com o olhar voltado para detalhes que foram comentados por mim na versão escrita por cada uma.

Para se ter uma amostra dos variados estilos revelados na forma de escrever o conto, vejamos o parágrafo inicial de algumas delas:

Há alguns anos, havia um fazendeiro que tinha três filhos: Pedro, José e João, que eram o maior orgulho de sua vida. Ele os amava tanto que quando nasceram ele fez uma festa para cada um deles. Ele também presenteava seus filhos. Para cada um ao nascer, ele plantou uma árvore num canto do jardim junto a uma fonte num lugar bem fresco e bonito. Também presenteou cada um deles com um cavalo, um cachorro e uma espada. Na medida em que o tempo passava, o fazendeiro cheio de felicidade via seus filhos crescerem. Cresciam também as árvores junto a fonte, e tudo era motivo de alegria para aquele pai tão apaixonado por seus filhos, que já eram belos rapazes.

Era um fazendeiro que tinha três filhos: Pedro, João e José. Para cada filho que nascia, o pai fazia uma festa, plantava uma árvore, e dava três presentes iguais para cada um: um cavalo, um cachorro e uma espada.

Há muitos e muitos anos atrás existia um fazendeiro viúvo e muito rico. Ele tinha três filhos e no nascimento de cada um ele fazia uma grande festa e plantava uma árvore, de maneira que, conforme os meninos iam crescendo fortes e bonitos, as árvores também cresciam frondosas no jardim da fazenda. Quando alcançavam certa idade, cada filho recebia de presente do pai um cavalo, um cachorro e uma espada afiada. (Relatório de formação)

Depois da apresentação em subgrupos, os pontos que escolheram para expor ao coletivo foram muito importantes para ampliar o olhar sobre o que é necessário garantir ao preparar uma versão de história para contar. Destacaram pontos como: manter a verdade do conto, mas deixar falar o estilo de cada uma; cuidar para que o estilo pessoal não traga, direta ou indiretamente, informações que modifiquem o estilo do conto; usar o recurso da repetição em alguns momentos é interessante para envolver a audiência; ao mesmo tempo, atentar para não ficar repetindo informações que já foram dadas e tornar a história muito comprida e enfadonha; ter mais precisão na parte final, quando já houve o desfecho da história e as pessoas sentem como se a história já tivesse terminado.

Ainda nesse segundo ano de formação, sete integrantes do grupo participaram do Boca do Céu – Encontro Internacional de Contadores de Histórias, que ocorreu em São Paulo, em 2012, e, como estariam em São Paulo, realizaram uma roda de histórias para a equipe da Comunidade Educativa Cedac, onde, além de apresentarem os contos, participaram de um bate-papo, respondendo às perguntas sobre o processo de formação como contadoras de histórias que estavam vivenciando.

Na volta, cada uma escreveu um breve relato de como foi participar do encontro e ao longo do segundo semestre, em cada encontro mensal, compartilharam um pouco do que tinham aprendido, principalmente nas oficinas. Assim se expressou, por exemplo, a Voluntária I:

Participar do Boca do Céu foi ótimo. Nós ouvimos diversas histórias de tradição oral, literárias, histórias com fantoches e histórias cantadas. E o mais importante que eu achei foram as manifestações culturais que vinham dos próprios contadores. Os causos de vida dos contadores nos passaram muitos conhecimentos para aprimorarmos nossa prática. Foi muito gratificante ter participado e conhecido muitas histórias e contadores diferentes. Cada um com o seu estilo o que fez com que as histórias fossem contadas naturalmente. Nós também contamos e ouvimos histórias nos espaços temáticos do Boca do Céu e no Cedac, onde fomos muito bem recebidas. (Relatório de formação)

Para a Voluntária J:

O Boca do Céu agora faz parte da nossa história, já existia no mapa dos festivais de contadores de histórias que ocorrem no mundo. Agora no nosso pequeno mundo Venda Nova do Imigrante. O encontro nos propiciou diferentes situações de contato com a arte de contar história. Além das narrações teve ações educativas, culturais, sociais que ressaltam a importância das narrativas no mundo atual tendo como proposta ensino/aprendizagem. (Relatório de formação)

Para finalizar este segundo ano, foi realizada uma roda de histórias aberta à comunidade geral, no auditório do centro cultural municipal, para um público de aproximadamente 120 pessoas.

Foram selecionadas por cada minigrupo, histórias muito apropriadas para a montagem de uma sequência de contos. Os contos foram tirados da tradição oral, pesquisados em livros do acervo oferecido pelo projeto e contados de forma simples e bonita, preservando a qualidade do conto. Os entremeios, que em quase todos os contos foram feitos com cantigas tradicionais, também foram selecionados por cada minigrupo de acordo com o conto escolhido. (Relatório de formação)

Naquela ocasião, o grupo era composto por 15 contadoras. Foi um marco importante para se reconhecerem de fato como um grupo de contadoras de histórias e, a partir daí, iniciarmos o processo para que ganhassem autonomia e consolidassem sua vocação inicial, que era a de contar histórias para a comunidade, sobretudo nos projetos sociais.

Nos dois anos que se seguiram, optamos por trabalhar na linha de supervisão, colaborando no planejamento dos encontros mensais do grupo e no acompanhamento mais direto de quatro contadoras que ofereceriam a formação pela qual tinham passado para novos grupos interessados dos municípios vizinhos. Assim, em 2013 formou-se um novo grupo em Conceição do Castelo e em 2014, outro em Castelo.

Garantir a sustentabilidade do grupo de voluntárias contadoras de histórias e possibilitar que haja ampliação da participação para outras pessoas interessadas. Para isso se faz necessário que as participantes:

- consolidem seus conhecimentos como contadoras de histórias, inclusive contando histórias individualmente;
 - assumam sua responsabilidade com o trabalho voluntário, elaborando e colocando em prática planos de ação com a ajuda direta do IJBS para se organizarem;
 - estabeleçam uma rotina de encontros mensais de formação/estudo coordenados por elas mesmas com supervisão da formadora;
 - assumam a formação para novas voluntárias, com supervisão da formadora.
- (Relatório de formação)

Outro marco importante na vida do grupo foi decidirem, em 2013, levar as rodas de histórias a cada comunidade, em vez de escolherem um lugar central e convidar o público. O que motivou o grupo a esta mudança de postura foi terem verificado que nos lugares centrais onde realizavam o “Café com histórias” havia pessoas que não se sentiam efetivamente convidadas a participar e, como queriam levar essa possibilidade aos que menos tinham oportunidade, começaram a fazer o “Café com histórias itinerante”, cada vez em uma comunidade. No lugar combinado, a própria comunidade ajuda a organizar, as pessoas levam algo de comer ou beber para partilhar e desfrutam das histórias e da companhia umas das outras.

Ao todo, ao longo de cinco anos de formação/supervisão, aproximadamente 40 pessoas passaram pela formação de contadoras de histórias. Hoje, 15 delas se mantêm no grupo, participando dos encontros mensais, contando histórias nos espaços sociais de suas comunidades e realizando o “Café com histórias”.

Os registros dos encontros parecem evidenciar que o processo de formação assim planejado proporcionou que as pessoas fizessem um percurso de aprendizagem no qual, na exata medida em que vivenciavam as experiências, iam encontrando significação em cada uma delas e no conjunto que elas formavam ao final desses pequenos processos de estudo de um conto. Dewey (2010, p. 109) afirma que, “muitas vezes, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular”. Seguindo esse raciocínio, esse autor traz o conceito de experiência singular, como aquela em que o processo vivido se integra totalmente à pessoa que o vivenciou:

Em contraste com essa experiência, temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências.

[...]

Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de *uma* experiência. (DEWEY, 2010, p. 109-110, grifo do autor)

Nesse processo, aprender a ser uma contadora de histórias passa não somente pelo estudo conceitual de como se faz essa arte, mas pela experiência imaginativa, vivenciando-a, bem como pela oportunidade de apreciar a arte narrativa sendo exercida por outras pessoas.

Tal proposta está diretamente relacionada à “abordagem triangular” de ensino da arte formulada por Barbosa (1991), segundo a qual o conhecimento da arte se constrói na articulação de três eixos: a produção, a leitura e a contextualização, que inclusive é a abordagem que estrutura o Boca do Céu – Encontro Internacional de Contadores de Histórias, já mencionado.

Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da *experimentação*, da *decodificação* e da *informação*. Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte. (BARBOSA, 1991, p. 31-32, grifos da autora)

A qualidade da aprendizagem vivenciada no processo de formação destas voluntárias contadoras de histórias foi de suma importância para que o grupo se estabelecesse como uma instituição duradoura, que mantém vivas tanto as ações de narração de histórias como os encontros e demais atividades que realizam para nutrir o seu fazer artístico.

Acredito que esse “fazer consciente e informado” de que fala Barbosa (1991) foi a motivação para esse plano de formação vivenciado pelo grupo de voluntárias contadoras de histórias, o que tornou possível que essa história pudesse ser contada.

5.3 Um voo pelo impossível: aprendizagem dialógica e experiência estética

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE, 1996, p. 127-128, grifos do autor)

Em 19 de agosto de 2018, dois estudantes do ensino médio tomaram parte numa mesa no VIII Encontro Nacional de Comunidades de Aprendizagem no Brasil para dirigir a palavra a um público de aproximadamente cem pessoas, em sua maioria educadoras vindas de variados estados de nossa nação.

Esses jovens convidados, alunos do 3º ano do ensino médio da rede estadual de Pernambuco, estudam numa escola semi-integral. Na mesa com eles estavam uma das supervisoras da Secretaria de Educação Municipal de Horizonte/CE, a coordenadora pedagógica de uma escola municipal da Chapada Diamantina/BA, um especialista em educação integral e uma formadora do Instituto Natura, instituição responsável pela organização e realização do evento. Cada uma dessas pessoas iria falar sobre alguma das práticas realizadas nas escolas e/ou municípios que implementam o Projeto Comunidade de Aprendizagem, procurando garantir a vivência da aprendizagem dialógica e potencializar a formação integral da pessoa.

Ao assumir a palavra, o primeiro jovem pediu licença à audiência para falar em pé e plenificou o seu estar nesse espaço logo nas primeiras palavras que proferiu com a segurança de um exímio orador:

– A primeira coisa que quero fazer é agradecer pelo convite e a segunda, é agradecer a cada pessoa que está aqui, porque eu sei que estão trabalhando muito para que nós tenhamos uma educação de qualidade na escola pública.

Este jovem, que era expansivo e tinha facilidade para falar em público, e seu colega, que era tímido e se expressava de maneira mais contida, falaram, conforme lhes havia sido encomendado, dos Grupos Interativos, uma proposta de atividade em que pessoas de suas famílias participam como voluntárias em pequenos grupos organizados pelo professor para repassar conteúdos que já tenham sido trabalhados. Essas pessoas assumem a função de colaborar para potencializar as interações entre estudantes, de modo que aprendam mais do que se estivessem somente entre eles e o professor.

Os dois meninos explicaram a importância desse tipo de proposta em que os pais e mães vêm à escola com outro papel que não somente receber informações sobre seus filhos, vêm como pessoas que têm algo a contribuir e que podem fazer a diferença na vida de jovens que são seus filhos e também daqueles que não são. Falaram do que sentem e de como se comportam os estudantes ao saberem que as mães estão ali esperando algo deles e que, mesmo que não seja o filho delas, a maneira como os olham faz com que se sintam motivados a dar o seu melhor, para que nenhuma mãe saia da escola desanimada com o que viu ali. Contaram da motivação que sentem com essa participação de mães, pais e outros familiares, diferente e mais forte do que quando estão somente entre estudantes e com os professores.

Falaram também da emoção que sentiam ao ver mães e pais felizes em ocupar esse outro papel, de estar dentro da sala de aula interagindo com os estudantes, ajudando o professor e, em alguns momentos, dando pistas para desanuviar algum mistério que a explicação acadêmica do

professor não ajudou a compreender, como no caso de um conteúdo de genética que estava complicado e que uma mãe pode explicar de forma mais acessível, porque tinha vivido aquilo numa gravidez.

Assim se dá a aprendizagem dialógica: em interações com as mais diferentes pessoas que fazem uso do diálogo igualitário para expor com sinceridade e respeito o que sabem e/ou pensam, fruto de seu percurso de constituição como pessoa, vivido até aquele momento, para que nessas interações se possa construir o máximo de conhecimento possível entre todas e para o bem comum. É uma forma de ensinar e aprender em que todas as pessoas ensinam e todas aprendem, de modo a buscar que ninguém participe de uma situação de aprendizagem e saia de lá sem ter vivenciado uma transformação.

Conforme se pode ver no livro *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*, de Roseli Rodrigues de Mello, Fabiana Marini Braga e Vanessa Gabassa (2014, p. 43, grifo das autoras):

A aprendizagem dialógica é um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações. É formado por princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade.

Além da obra supracitada, Adriana Aubert e outros pesquisadores (2016) trazem a fundamentação teórica do conceito de aprendizagem dialógica no livro *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*.

Para que se possa ter uma noção geral que ajude a compreender melhor o relato do trabalho que venho propondo do uso dos contos na formação continuada, onde se estuda o conceito de aprendizagem dialógica e seus sete princípios, incluo a seguir uma definição mínima de cada princípio.

O princípio do *diálogo igualitário* pressupõe que as pessoas são inteligentes e têm direito de expor suas opiniões e serem respeitadas, independentemente da posição hierárquica que ocupam no grupo. O que importa para a eficácia desse diálogo são os argumentos colocados em jogo na busca de um consenso que favoreça o grupo naquilo que está sendo discutido.

O princípio da *inteligência cultural* pressupõe que as pessoas têm algo a ensinar e a aprender umas com as outras, independentemente do percurso que tiveram em suas vidas, tendo passado pela via acadêmica ou não. A inteligência cultural engloba a inteligência prática, a comunicativa e a acadêmica, sem dar maior valor a nenhuma delas, mas sim, considerando a riqueza de possibilidade de aprendizagem que há na diversidade de inteligências presentes em cada pessoa.

No âmbito da aprendizagem dialógica, o princípio da *transformação* se dá nos âmbitos pessoal e social ao mesmo tempo. As pessoas são seres de ação com capacidade para transformar não somente suas vidas, mas a de outras pessoas dos agrupamentos de que fazem parte.

O princípio da *dimensão instrumental* refere-se aos conteúdos indispensáveis a serem aprendidos e que podem colaborar para que sejamos mais ou menos incluídos na sociedade em que vivemos. Em se tratando da escola, tem a ver com os conteúdos de escrita, leitura, comunicação oral, matemática, artes, inglês e domínio das tecnologias da informação.

O princípio da *criação de sentido* orienta-nos para um caminho de redescoberta da escola como lugar de ensinar e aprender que “está ligado ao que ocorre na escola, de que forma ocorre e ao valor que é atribuído a isso” (AUBERT et al., 2016, p. 180). Na prática da aprendizagem dialógica, busca-se proporcionar que cada pessoa examine as variadas possibilidades, reflita criticamente sobre elas e faça suas escolhas, de modo que a capacidade comunicativa e dialógica que as pessoas possuem ajude a recobrar o sentido da vida a cada uma e ao coletivo.

O princípio da *solidariedade* relaciona-se diretamente à busca do sucesso escolar para todas as pessoas. Envolve a comunidade nessa busca, tendo como pano de fundo a premissa de que o que eu quero para as crianças e jovens da minha família, devo trabalhar para que seja oferecido às demais.

O princípio da *igualdade de diferenças* refuta a ideia da igualdade que homogeneiza, e busca a valorização das diferenças e do igual direito que cada pessoa tem de ser diferente e ser respeitada. Seu foco central é ajudar a escola a sair do lugar que vem ocupando historicamente, de educar para tornar as pessoas iguais ao valorizar uma cultura em detrimento de outras.

Tendo terminado de discorrer sobre os sete princípios da aprendizagem dialógica, quero ainda voltar à história da participação dos dois estudantes de Recife no Encontro Nacional de Comunidades de Aprendizagem.

Quando estudantes são convidados a fazer parte de uma mesa num encontro nacional entre educadores se está buscando vivenciar esses sete princípios:

- diálogo igualitário, porque podem expressar o que sabem, o que querem falar a respeito do que lhes foi solicitado e serão respeitados naquilo que trouxeram de contribuição;
- inteligência cultural, porque trazem o que construíram até o momento em seu percurso de vida e essa visão pode ajudar a ampliar o foco para ver o que talvez não fosse visto se estivéssemos somente entre educadores;

- transformação, porque a participação deles impacta e provoca mudanças no modo de pensar das pessoas que estão ali e impacta a eles mesmos, formando-os para estarem cada vez mais seguros para se expor em diferentes situações;
- dimensão instrumental, porque oferece uma oportunidade de se prepararem para vivenciar uma situação muito comum no mundo do trabalho, no acadêmico e em vivências comunitárias de variados grupos: expor seus conhecimentos a um grande público desconhecido;
- criação de sentido, porque, como estudantes, preparar-se para falar a educadores, como possibilidade de abrir-lhes o olhar para algo que não conseguem ver do lado em que estão da situação, é algo que plenifica de sentido essa situação de comunicação, tanto para quem comunica como para quem ouve;
- solidariedade, porque contribuem para a construção de conhecimento das pessoas que ali estão e as pessoas, de certa forma, também contribuem com eles para que vivenciem mais plenamente essa situação comunicativa, ao lhes dirigirem perguntas para além do que tinham preparado para falar;
- igualdade de diferenças, pois os dois meninos que tomaram parte na mesa eram visivelmente muito diferentes: um expansivo e com grande facilidade para falar em público; o outro, tímido, falava com mais vagar, buscava as palavras que considerava certas. Porém, ambos tiveram o mesmo direito de participar da situação e foram respeitados em sua particular maneira de expor o que lhes foi pedido e, melhor que isso, ambos puderam contribuir para a ampliação dos conhecimentos das pessoas ali presentes. O jovem que se colocava com timidez chegou a revelar que precisou de mais intervenções de professores para chegar ao ponto em que estava. Isso ajuda a romper com estereótipos de que pessoas tímidas não são capazes de fazer comunicações orais a grandes públicos e a ampliar a compreensão de que, a quem precisa de mais ou de diferentes intervenções, elas devem ser feitas, para que todos tenham a oportunidade de desenvolver máximas aprendizagens.

Tendo clareado o conceito de aprendizagem dialógica, passo a relatar minha experiência na formação continuada de docentes, com o objetivo de que se apropriassem desse conceito.

5.3.1 Uma busca do possível

Em 2014, quando iniciei meu percurso como formadora do projeto Comunidades de Aprendizagem, com a tarefa de colaborar para que professores e gestores públicos escolares de variados lugares do Brasil compreendessem o conceito de aprendizagem dialógica, bem como as práticas que eram apresentadas para a vivência desse tipo de aprendizagem e seus sete princípios, apesar de meu alinhamento com a proposta, foi como se me tivesse sido tirada a possibilidade de voar.

Diante de um plano de formação delineado em seus mínimos detalhes, com duração de 16 horas iniciais, levado à prática quase que majoritariamente de modo expositivo, com a citação de variados teóricos, novas interrogações começaram a fazer morada na minha mente, sobretudo devido à exaustão que sentia ao final de cada encontro formativo. A resistência das pessoas que tomavam parte nesses grupos e a certeza de que eu estava falando de algo que não estava praticando eram, provavelmente, os principais responsáveis por esvaziar de significação aquele espaço formativo, e tal vazio impossibilitava que a relação ensino-aprendizagem acontecesse de fato.

Foi nesse contexto que comecei a incluir “Sopa de botão de osso”⁶, conto popular da tradição judaica, para introduzir o tema central do projeto Comunidades de Aprendizagem: transformar a escola a partir dos sonhos e da participação comunitária, por meio da aprendizagem dialógica.

Sopa de botão de osso

(Recontada por Madalena Monteiro)

Era um mendigo que vivia num lugar onde quando era inverno fazia tanto frio que até caía neve. Porém, ele sempre sentia um calorzinho gostoso no coração, porque era um homem que sabia sonhar. Sonhava até acordado.

Quando começa essa história, o mendigo estava caminhando por uma estrada deserta e sonhou que chegava à noite numa cidade onde as luzes estavam todas acesas, as portas e as janelas das casas estavam abertas e as pessoas estavam todas na rua, apesar do frio. Crianças corriam de um lado para outro em suas brincadeiras; um homem tocava seu acordeão e gente ao redor dele cantava e dançava; num outro espaço, mulheres que gostavam de jogos estavam reunidas num animado carteadado; em outro canto, homens que gostavam de cozinhar trocavam receitas; havia também uma senhora que contava histórias e uma porção de gente a escutava com atenção.

No sonho, assim que avistaram o mendigo, as pessoas vieram acolhê-lo e, nesta cidade, em seu sonho, o mendigo realizou um milagre.

Seguiu caminhando e não demorou muito avistou lá embaixo, no vale, uma cidade.

⁶ A versão que conto está baseada em: DAVIS (2002).

Porém, as luzes estavam todas apagadas. As portas e as janelas das casas estavam fechadas. Não havia sequer uma pessoa na rua.

O mendigo parou um pouco e pensou consigo:

– É preciso que eu me faça anunciar.

E pensando assim foi o mendigo, batendo de porta em porta, de janela em janela, mas ninguém o atendeu.

Até que de repente avistou uma réstia de luz. Era uma porta que estava aberta. Tratava-se de uma casa de orações.

Ele entrou, viu que estava vazia, mas que lá na frente havia um homem zelando para que tudo estivesse bem cuidado.

O mendigo o cumprimentou, porém não houve resposta.

Então, sentou-se no último banco e começou a pensar... Até que seu rosto se iluminou!

Segurou um dos botões do seu casaco e arrancou fazendo bastante barulho.

O zelador, ouvindo aquilo, deu uma olhada em direção ao mendigo, mas vendo que nada de importante acontecera, continuou seus afazeres.

Então, o mendigo arrancou o segundo, o terceiro, o quarto, o quinto e o sexto botões, sem que o zelador lhe desse atenção.

Em seguida, começou a brincar com os botões, jogando-os de uma mão para a outra e dizendo:

– Ah, se eu tivesse mais um botão.

Repetiu isso algumas vezes, até que o zelador, furioso, veio ao seu encontro e, olhando bem dentro dos seus olhos, disse:

– O quê? Se você tivesse mais um botão? Está por acaso achando que eu vou dar um botão a você? Pois fique sabendo que aqui nesta cidade ninguém dá nem empresta nada pra ninguém.

O mendigo, mantendo a calma que só as pessoas que sonham conseguem manter, respondeu:

– É uma pena. Porque estes botões são botões de ossos e são mágicos. Se eu tivesse mais um, completaria sete e poderia realizar um milagre nesta cidade.

Intrigado, o zelador perguntou:

– E que tipo de milagre haveria de realizar?

– Faria uma sopa para alimentar a cidade inteira. – respondeu o mendigo.

– Se é assim, posso ver se o alfaiate pode dar um botão.

O mendigo o incentivou a ir. E quando o zelador saía, completou:

– Se puder, traga também um fogareiro, uma panela grande e uma colher de pau.

Chegando à casa do alfaiate o zelador pediu o botão e ouviu como resposta:

– Você, por acaso, não sabe que na nossa cidade ninguém dá nem empresta nada pra ninguém?

– Eu sei, disse o zelador. Mas não é pra mim. É para um mendigo que está na casa de oração.

Ele vai fazer um milagre com o seu botão. Uma sopa para alimentar a cidade inteira.

– Se é assim, eu dou o botão, mas eu vou junto e a minha família também!

E lá se foram, o zelador, o alfaiate e toda a sua família, bater na casa vizinha para pedir um fogareiro.

E o mesmo aconteceu. A pessoa não queria emprestar, mas, ao saber que era para fazer uma sopa para a cidade inteira, disse:

– Eu empresto, mas vou junto e a minha família também.

E lá se foram todos bater na casa vizinha para pedir um uma panela grande.

E o mesmo aconteceu, não só nesta casa, mas também na seguinte, onde foram pedir uma colher de pau.

E, em menos tempo do que levar para contar, havia uma procissão de pessoas caminhando com destino à casa de oração.

Quem não tinha sido chamado ouviu o burburinho na rua e saiu para saber o que estava acontecendo. E quando ficavam sabendo da sopa, juntavam-se ao grupo.

Foi tanta gente que entrou na casa de oração que quase não houve espaço suficiente.

Assim que o mendigo viu que as pessoas estavam acomodadas, cumprimentou-as, mas não houve resposta. O que se ouviu foi uma voz que veio lá do fundo:

– E aí, seu milagreiro?! Começa logo com esse milagre.

Diante da ordem, o mendigo acendeu o fogareiro, colocou a panela grande, lavou seus seis botões e mais o sétimo que o alfaiate havia dado e colocou um por um dentro da panela. Pegou a colher de pau e começou a mexer.

Passados alguns minutos a água estava fervendo e um leve vapor saía da panela.

O mendigo pegou uma pequena parte na colher, colocou na palma da mão, cheirou e experimentou:

– Hum, está ficando delicioso, mas poderia ficar melhor!

– O quê, seu mendigo? O que é que falta pra ficar melhor? – perguntou uma mulher.

– Algumas pessoas costumam colocar um punhadinho de sal para dar um pouco de sabor.

E uma jovem respondeu:

– Sal é barato. Eu vou buscar na minha casa.

O mendigo pegou o sal, salpicou na panela e continuou a mexer.

Depois de um tempo, novamente tirou uma pequena porção na mão e experimentou dizendo:

– Hum, está ficando realmente delicioso, mas com certeza poderia ficar melhor!

Várias pessoas se inquietaram e perguntaram o que faltava, ao que o mendigo respondeu com outra pergunta:

– O que vocês gostam de colocar na sopa pra ficar deliciosa?

Depois de um pequeno silêncio as pessoas começaram a dizer: cebola, alho, carne, cenoura, batata, mandioquinha, tomate, chuchu, macarrão...

Foram citando os ingredientes e se puseram a imaginar a delícia que ficaria a sopa e começaram, uma a uma, a ir até suas casas buscar algo para acrescentar na panela.

O mendigo colocou tudo na panela, aumentou o fogo e mexeu.

Depois de um tempo, o aroma da sopa tomava todo o espaço, as bocas foram enchendo de água, as barrigas já estavam roncando, quando o mendigo anunciou:

– A sopa está pronta!

Então as pessoas foram às suas casas buscar pratos e colheres.

O mendigo abençoou a sopa e colocou uma porção em cada prato. Cada pessoa sentada em seu lugar tomou a sopa, começou a sentir um calorzinho gostoso por dentro e começaram a conversar umas com as outras, até que alguém disse:

– Mas o que é que estamos fazendo trancados aqui dentro? Vamos acender as luzes e nos reunir na rua.

E assim todos ocuparam a rua numa verdadeira festa e o mendigo pode ver a cena de seu sonho acontecendo bem na sua frente.

Ao final da noite, antes de se retirarem para suas casas, várias pessoas se aproximaram do mendigo e disseram:

– Que maravilha que você chegou à nossa cidade!

E uma lhe propôs:

– Hoje você vai dormir na minha casa, eu tenho lá uma cama quente e macia para você.

E outra pessoa completou:

– E amanhã almoça na minha casa, mendigo. Eu vou preparar para você um franguinho com batatas!

E foi assim que o mendigo realizou o seu sonho naquela cidade.

Na semana seguinte, as pessoas quiseram se reunir para fazer sopa de botão de ossos.

E na outra semana também. E também na outra.

Até que instituíram o costume de todas as semanas se reunirem para fazer a sopa e compartilhar momentos de alegria entre todos.

Passou o tempo, o mendigo se foi e os botões desapareceram, um a um; porém, aquele povo jamais deixou de se reunir para fazer a sopa, porque o milagre estava feito, o milagre daquele homem que sabia sonhar.

Depois da experiência de escuta desse conto, as pessoas eram convidadas a expor suas reflexões sobre a relação que poderia haver entre o conto e o projeto que iriam conhecer, Comunidade de Aprendizagem.

Tendo utilizado tal estratégia dezenas de vezes, em variados lugares do Brasil, foi possível ter contato com diversas visões que o conto possibilitava às pessoas. No entanto, a maioria das reflexões se repetia e os temas ali levantados resultavam muito eficazes para a entrada no conteúdo do projeto.

Foi instigante notar a diferença: as pessoas participantes da formação abriam-se de forma mais acolhedora para o projeto quando a introdução era feita por meio da história do que quando acontecia por meio dos aportes teóricos.

O Quadro 3, a seguir, traz alguns aspectos recorrentes nas falas das pessoas, que coletei ao longo dos anos e revelam um pouco da diferença de aproximação dos conteúdos do projeto com o uso do conto na introdução:

Quadro 4 – Reflexões iniciais sobre o projeto comunidade de aprendizagem

Conteúdo	Sem o uso do conto	Com o uso do conto
Sonhar uma nova escola	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a escola é papel do poder público - É uma utopia - Professores já fazem demais e são muito cobrados - Os alunos não têm sonhos 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns sonhos podem ser realizados a partir da mobilização e organização do coletivo - Lembrança de que escolheu uma profissão onde se pode sonhar e realizar sonhos - Identificação com o mendigo, como mobilizador de sonhos
Participação das famílias	<ul style="list-style-type: none"> - As famílias não participam, a gente faz de tudo e elas não vêm - As famílias não valorizam a escola, só mantêm os filhos por causa da bolsa família - As famílias não têm estudo para colaborar 	<ul style="list-style-type: none"> - Sempre são chamadas para ouvir o que queremos delas e não para saber o que esperam da escola - A possibilidade que vislumbramos de participação delas é para ajudar em ações práticas e não para trazerem opinião - Quem não tem estudo também tem coisas a ensinar
Melhorar resultados de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Já estamos fazendo o máximo, mas a maioria dos alunos não tem interesse 	<ul style="list-style-type: none"> - Se trabalharmos coletivamente, com mobilização da comunidade e incentivo maior aos alunos, pode ser que consigamos uma melhora
Gestão democrática	<ul style="list-style-type: none"> - Estamos sobrecarregados, incluir a participação das famílias será uma preocupação a mais 	<ul style="list-style-type: none"> - Talvez no começo dê mais de trabalho, mas se conseguirmos fazer, de verdade, a gestão democrática, vai aliviar mais o nosso trabalho e os resultados podem ser melhores, porque serão mais cabeças ajudando a pensar as soluções

Outro detalhe a ser destacado é que, quando usado o conto, nas várias horas seguintes da formação, as pessoas voltavam a ele, relacionando-o com os conteúdos que estavam sendo abordados. Principalmente, ao tratarmos do conceito de aprendizagem dialógica, associavam a figura do mendigo aos sete princípios, bem como, relacionavam com o que já realizavam nas aulas e na gestão da escola, porém me intrigava que se mantivessem na superfície dos conceitos ou mesmo, traziam visões estereotipadas sobre eles.

Essa iniciativa que partiu dos grupos, de relacionar o conto com cada um dos sete princípios, contribuiu para que eu desse um passo a mais no uso dos contos dentro dessa formação continuada, com a intenção de promover uma reflexão que contribuísse para ir mais a fundo nos conceitos.

5.3.2 A segunda busca do possível

*Zabeidas, trolas, pimoras, gripas*⁷

(Recontada por Madalena Monteiro)

No reino de Babelu, quatro viajantes se encontraram numa choupana abandonada à beira de uma longa estrada, poeirenta e seca. Aconteceu mais ou menos assim:

O primeiro viajante era um homem alto e muito inteligente, que vivia numa aldeia na região sul daquele reino. Ele trabalhava na lavoura. Naquela ocasião, ele havia levado uma grande quantidade de cenoura de sua colheita para vender na cidade e estava voltando para casa feliz da vida, quando foi surpreendido por um bandido esperto que acabou levando todo o seu dinheiro. Desanimado, ele estava voltando pra casa a pé, quando a noite caiu e ele deu com a tal choupana na beira da estrada e resolveu passar ali aquela noite.

O segundo viajante vinha do norte e era criador de carneiros. Naquele ano, tinha resolvido tirar umas férias e ir visitar um amigo que morava numa cidade pra lá da capital do reino. Ele andou um dia todo e não chegou à cidade de seu amigo, mas deu com a tal choupana e resolveu passar ali aquela noite.

O terceiro tinha vindo do oeste, era quieto e mal humorado. Havia adoecido de uma doença rara e nenhum médico, nem curandeiro tinham conseguido descobrir que doença era aquela. Então, foi à capital do reino consultar um médico que curava tudo quanto era doença. E o danado era bom mesmo. O homem ficou curado e estava voltando para casa quando deu com a tal choupana na beira da estrada e resolveu passar ali aquela noite.

O quarto viajante era um alegre músico ambulante. Desde que deixara sua aldeia na região leste, ele andava aqui e acolá, alegrando a todos com seu violão e suas roupas cheias de remendos coloridos. Em troca de sua alegria, as pessoas lhe ofereciam um prato de comida, um lugarzinho para dormir e, assim, ele ia seguindo sua viagem, até que chegou na tal choupana.

Assim que se encontraram na choupana, os quatro estenderam as mãos uns aos outros para se cumprimentar. Porém, ao dizerem as primeiras palavras notaram que cada um falava uma língua diferente, de modo que não conseguiam se comunicar.

Os quatro ficaram ali por um tempo, tentando se entender com a ajuda de gestos ou de alguma palavra que fosse semelhante; depois, desistiram. Estavam os quatro com fome e nenhum deles tinha nada para comer e, afinal de contas, tinham ido ali para dormir. Quando estava cada

⁷ Versão adaptada de: MACHADO (1998, p. 49-55).

qual procurando seu lugar para deitar foi que um deles assobiou, chamando a atenção dos demais. Quando olharam, viram que ele tinha entre os dedos uma reluzente moeda de ouro. Quando apareceu a moeda, deram logo um jeito de se entender e chegaram à conclusão de que comprariam comida. Com muita dificuldade, um deles conseguiu explicar que ali perto havia um homem que vendia provisões para viajantes.

Então um deles sugeriu: “Vamos comprar zabeidas!”

O outro não gostou da ideia e disse: “Que nada, vamos comprar trolas!”

E o terceiro, já meio nervoso: “Nada de zabeidas, nem de trolas, vamos comprar pimoras!”

O quarto já foi perdendo a paciência: “Nem zabeidas, nem trolas, nem pimoras, se vocês conhecessem o sabor inigualável de gripas, não iam querer comer outra coisa na vida!”

Foi aí que teve início a confusão, porque cada um queria convencer os outros de que a sua sugestão de comida era a melhor. Começaram a falar alto e a gritar ao mesmo tempo, e já estavam quase se pegando aos tapas, quando apareceu uma luz na porta.

Era um velho que trazia nas mãos uma vela acesa. O velho já tinha morado no norte, no sul, no leste e no oeste e sabia falar e entender a língua daqueles quatro homens. Quando ele conversou com cada um e ficou sabendo o motivo da desavença, disse: “Vocês querem zabeidas, trolas, pimoras e gripas? Pois se confiarem em mim, entreguem-me a moeda de ouro e eu trarei uma comida que há de agradar a todos”.

Os quatro se olharam. O velho tinha um olhar forte e ao mesmo tempo sereno. Deram a moeda e o velho desapareceu dentro da noite. Depois que ele se foi, não brigaram mais. Ficaram cada qual em seu canto, olhando uns para os outros e cismando. Não era só o jeito de falar que eles estranhavam. Estranhavam também o modo de vestir, o jeito de pentear os cabelos. E já tinham ouvido falar da fama uns dos outros.

Depois de um tempo, escutaram uma voz que vinha de longe:

“Zabeidas, trolas, pimoras e gripas

Os homens se entendem por dentro das tripas”

Depois a voz foi se aproximando e o canto foi ficando mais sonoro:

“Zabeidas, trolas, pimoras e gripas

Os homens se entendem por dentro das tripas”

Apareceu a luz e logo chegou o velho. Trazia nas mãos uma caixa fechada. Colocou a caixa no chão no meio dos quatro homens e disse: “Aqui estão zabeidas, trolas, pimoras e gripas fresquinhas”.

Os quatro foram para perto da caixa, tiraram a tampa e quando viram o que havia ali dentro, caíram na risada: eram uvas, exatamente o que cada um havia pedido, mas que em cada lugar se falava com palavras diferentes. E enquanto estavam comendo, pensaram que até que podiam se tornar amigos porque, se gostavam tanto assim de uvas, deviam ter outras coisas em comum. O músico foi o primeiro que ficou satisfeito, pegou seu violão e começou a cantar:

“Zabeidas, trolas, pimoras e gripas

Os homens se entendem por dentro das tripas”

E ninguém percebeu que o velho tinha ido embora, desaparecendo pra dentro da noite escura.

No dia seguinte, quando aqueles homens retomaram seus caminhos, eram homens mais sábios do que quando essa história começou.

Era evidente que, para entendimento da concepção de aprendizagem dialógica e de cada princípio e, sobretudo, para passar da compreensão cognitiva, do lugar de quem sabe falar sobre o tema para o lugar de quem coloca em prática, seria necessário debruçar-se com certo vagar sobre estudos acerca dos autores que fundamentam tal concepção e, ao mesmo tempo, colocar em prática o que estava sendo estudado.

Ora, uma das características do projeto Comunidade de Aprendizagem é a possibilidade de, tendo estudado e compreendido minimamente a proposta, optar junto com a comunidade

escolar pela adesão ou não. Sendo assim, o que poderia ser colocado em prática teria de ser feito no contexto da formação.

Junto com outras colegas formadoras, nos colocamos o objetivo de revisar o plano de formação que estávamos colocando em prática, refletir sobre ele à luz do que nos revelavam os educadores, de modo a implementar estratégias que transformassem aquele espaço de formação continuada sobre Comunidades de Aprendizagem num espaço formativo que tivesse sentido para nós mesmas e que se evidenciasse, desde as primeiras interlocuções com as pessoas participantes, que ali praticávamos aquilo de que estávamos falando.

Foi quando comecei a selecionar mais contos de tradição oral para incluí-los em outros momentos da formação e não somente como introdução geral ao projeto, como fazia com o conto do mendigo.

O plano, que agora estava se tornando mais claro para mim, era lançar mão da arte de contar histórias como estratégia para garantir uma experiência estética com uma obra de arte (o conto de tradição oral) e, partir dessa experiência, para a entrada e aprofundamento no conteúdo da formação. Essa aproximação por meio do conto tinha o intuito de acionar a imaginação como recurso indispensável para a aprendizagem e propiciar uma experiência de nível mais profundo com o(s) princípio(s) que seria(m) trabalhado(s).

O conto que costumo usar na formação para introduzir o conceito de aprendizagem dialógica, e que acaba de ser relatado, pode ajudar-nos a compreender melhor a proposta.

Nas várias vezes em que contei essa história para iniciarmos um aprofundamento dos princípios da aprendizagem dialógica, as pessoas participantes da formação tinham realizado um curso a distância⁸ que oferece uma noção geral do conceito e dos sete princípios de que temos falado e tinham em mãos um material escrito (*folder técnico*)⁹ com uma síntese do conteúdo, ao qual podiam recorrer no momento em que conversávamos sobre o conto, com a seguinte proposta: em que essa história se relaciona com o que estudaram sobre a aprendizagem dialógica? É possível identificar a presença dos sete princípios ou a falta deles nessa história?

O objetivo era propiciar que a imaginação e a percepção fossem aguçadas a partir dessa estrutura simbólica que é o conto, e que pudessem fazer analogias que favorecessem aprofundar, ao mesmo tempo, o estudo do conto e os conceitos da aprendizagem dialógica.

⁸ Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/ead/modules/view/o-projeto>. Acesso em: 17 fev. 2019.

⁹ Disponível em: <https://www.comunidadeaprendizagem.com/nossa-biblioteca?name=folder+t%C3%A9cnico>. Acesso em: 28 mar. 2019.

Quando fazemos uma analogia, estabelecemos uma relação entre coisas que, aparentemente, não têm a ver umas com as outras, mas que cada uma tem uma significação com relação a um determinado contexto, que é EQUIVALENTE, ANÁLOGA à significação que a outra coisa tem em relação a um outro determinado contexto. (MACHADO, 1989, p. 340)

Assim, o uso da arte de contar histórias para o aprofundamento dos conteúdos possibilitaria a cada pessoa fazer uso do pensamento analógico (e não do pensamento lógico), entrar em contato com suas paisagens internas e construir significados para o que estava sendo estudado, de modo a fomentar um dos princípios da aprendizagem dialógica, já mencionado: a criação de sentido.

Ao longo de três anos colocando em prática essa estratégia, ouvi muitas reflexões interessantes sobre esse conto e variadas formas de enxergar um e outro princípios. Relaciono abaixo alguns dos comentários que colecionei, feitos pelas pessoas participantes das formações, e as reflexões que eu propunha para aprofundamento a partir do que tinha sido falado:

Quadro 5 – Reflexões sobre aprendizagem dialógica a partir do conto “Zabeidas...”

Princípio	Comentários de educadores	Pontos para os quais chamo a atenção diante dos comentários
Diálogo igualitário	“Mesmo falando línguas diferentes, os quatro chegam a um consenso de que é melhor ir dormir.”	Na prática do diálogo igualitário, algo muito importante é o consenso. Porém, o consenso é fundamentado em argumentos, o que nesse momento da história não ocorre já que não se comunicam, mas cada um toma a decisão de procurar um canto para dormir e coincidem nessa decisão.
	“Quando aparece a moeda, tratam de se entender e chegam ao consenso de usar a moeda para comprar comida, já que todos estão com fome.”	Na aprendizagem dialógica, o diálogo não pode ser confundido com conversa; ele tem como direção a horizontalidade e como base a busca de um acordo que beneficie o grupo. Isso exige ter uma motivação em comum para fazê-lo. No caso da história, a fome é uma motivação bastante forte.
	“O velho fala com cada um em sua língua e oferece uma solução com base num argumento que é mais forte, porque garante que todos serão beneficiados com a solução.”	É a interlocução com o velho que abre a possibilidade de o diálogo igualitário de fato acontecer, porque o velho fala com os quatro sem se impor e não emite um juízo de valor sobre o que cada um compartilha com ele. Seu argumento é aceito porque vai ao encontro do que os quatro estão buscando e, ainda, possibilita que o conflito seja apaziguado.
Inteligência cultural	“Cada personagem traz a sua inteligência cultural e elas têm a mesma importância na situação.”	O fato é que as pessoas têm sua inteligência cultural e que esse princípio é mais bem vivenciado quanto mais haja situações de interação entre pessoas diferentes. Na história, o momento em que a interação se dá de forma mais plena é justamente quando não conseguem respeitar a sugestão que cada um traz.

Princípio	Comentários de educadores	Pontos para os quais chamo a atenção diante dos comentários
	“A inteligência cultural do velho foi crucial para solucionar o desafio colocado naquele momento da história.”	Esse é um ponto muito importante na prática da aprendizagem dialógica: pessoas de diferentes contextos culturais trazem diferentes olhares para uma mesma situação, bem como, pelo fato de terem outras vivências e conhecimentos, podem sugerir soluções que não tenham sido ventiladas por nenhuma outra pessoa do grupo.
Transformação	“Vejo uma pequena transformação no momento em que aparece a moeda, mesmo não falando a mesma língua, fazem um esforço maior para se entender e até conseguem um pouco, porque a moeda ia ajudar a solucionar o problema da fome.”	Um primeiro movimento para que a transformação aconteça é a necessidade das pessoas. Em Comunidades de Aprendizagem levantamos os sonhos das pessoas envolvidas e esse é o motor que faz com que se envolvam no processo de transformação. De fato, a transformação pode iniciar a partir de um pequeno movimento, desde que ele faça sentido para as pessoas envolvidas.
	“Acontece transformação com cada um dos quatro viajantes, que passam a ter um olhar menos preconceituoso a partir da experiência vivida e do conhecimento construído na interação entre todos.”	É importante atentar para o fato de que em aprendizagem dialógica falamos de transformação pessoal e social. As pessoas transformadas individualmente provocam mudanças sociais nos contextos onde interagem, porém o contrário também é verdadeiro: a necessidade de promover uma transformação social mobiliza as pessoas na busca do bem comum, e isso provoca transformação na própria pessoa.
Dimensão instrumental	“Aparece na figura do velho, que tem o conhecimento necessário para ajudar o grupo a sair do caos em que estavam por não se entenderem.”	Na história, apenas uma pessoa tinha o conhecimento instrumental necessário; sem esse conhecimento, a história teria tomado outro rumo. O mesmo podemos pensar sobre nossos estudantes, que, sem a dimensão instrumental do conhecimento, podem ter o desfecho de suas histórias limitado a um rumo que não seja escolhido por eles mesmos.
	“O conhecimento das diferentes línguas, nesse caso, foi a peça-chave para solucionar o problema colocado e restabelecer a boa convivência entre os quatro homens.”	É evidente na história que o conhecimento necessário para que o conflito se resolvesse era saber falar a língua dos quatro homens. É o fato de aparecer alguém que tem esse conhecimento que ajuda a solucionar a questão que está colocada. É importante notar que a dimensão instrumental do conhecimento é um dos pontos que pode compor a inteligência cultural de uma pessoa. Por isso, quanto mais diversas as interações com as mais diferentes pessoas, mais chances de ampliação da dimensão instrumental.
Criação de sentido	“Quando o velho lhes oferece uma saída e eles aceitam, é porque a proposta tinha sentido para eles.”	Em aprendizagem dialógica, o sentido se dá na construção coletiva de significado, ou seja, na interação entre as pessoas para a construção daquele sentido. No caso, saciar a fome era um sentido não só pessoal, mas coletivo.

Princípio	Comentários de educadores	Pontos para os quais chamo a atenção diante dos comentários
	<p>“Para mim, a imagem mais forte de criação de sentido é quando abrem a caixa e veem o que tinha dentro.”</p>	<p>Essa imagem da caixa sendo aberta e da descoberta de que os quatro tinham o mesmo desejo é o ápice da criação de sentido nesse conto. O sentido, nesse momento, materializa-se inclusive para a audiência, que está desfrutando da história contada, e um singelo sorriso de confirmação pode ser visto nos rostos da audiência: algumas pessoas plenas da satisfação ao confirmarem o que tinham imaginado que iria acontecer, e outras surpresas, porque tal hipótese não lhes tinha passado pela cabeça. Na construção de sentido na vivência da aprendizagem dialógica pode passar algo parecido, o sentido que se constrói primeiramente para algumas pessoas e que, na interação entre elas, vai ganhando forma e se torna um sentido coletivo.</p>
	<p>“Viver essa situação deu aos homens o sentido de poderem conviver em harmonia mesmo sendo tão diferentes entre si.”</p>	<p>Na vivência da aprendizagem dialógica, quando conseguimos de fato proporcionar que as pessoas participem de situações dialógicas essa característica é algo que vai sendo vivenciada com mais consciência: a diversidade entre nós não é um impeditivo para nossa convivência harmoniosa e sim, uma riqueza e uma realidade possível de se alcançar.</p>
Solidariedade	<p>“O homem que encontrou a moeda compartilhou com os outros. Podia ter guardado só para ele, já que ninguém tinha visto.”</p>	<p>A solidariedade da parte do homem que encontrou a moeda é mesmo algo que nos chama a atenção, sobretudo na realidade atual, onde o que mais vemos são práticas egoístas. Um conceito que aparece quando falamos em solidariedade dentro da aprendizagem dialógica é o “egoísmo inteligente”, (AUBERT et al., 2016).</p> <p>O homem que achou a moeda pode ter colocado em prática esse conceito imaginando que sozinho ele não pudesse e talvez não tivesse informações necessárias para ir comprar comida, mas compartilhando a moeda teria a contribuição dos demais para isso. Assim, realiza um ato solidário, porém para benefício próprio. Para Aubert e outros (2016), na busca de uma sociedade solidária, também esse ato é desejável como possibilidade de transformação das realidades.</p>
	<p>“O velho, depois de ouvir por que brigavam, não julgou que eram tontos, mas colocou seu conhecimento a serviço do bem comum.”</p>	<p>Em aprendizagem dialógica, é entendido como solidário o intelectual que atua para transformar a realidade promovendo o bem comum, e é isso que o velho faz.</p>

Princípio	Comentários de educadores	Pontos para os quais chamo a atenção diante dos comentários
Igualdade de diferenças	<p>“Num primeiro momento todos se respeitam em suas diferenças, mas quando aparece o conflito esse respeito desaparece.”</p>	<p>Aqui fica evidente que, quando as diferenças não nos afetam diretamente, é mais fácil aceitá-las ou até respeitá-las, porém é na interação que elas nos causam sobressaltos e nos movem a nos posicionarmos. Nesses momentos, os conflitos aparecem como mola propulsora da possibilidade de transformação daquela realidade. A depender de como lidamos com as diferenças, essa transformação pode gerar uma situação de convivência harmoniosa ou a instauração de uma situação em que os conflitos são cada vez mais acentuados.</p>
	<p>“Ao final, com o sentido que veem no que lhes aconteceu, as diferenças parecem não ter o mesmo peso que tinham quando se encontraram e quando vivenciaram o conflito.”</p>	<p>Interagir com diferentes pessoas nos ajuda a aprender sempre mais. Quando essas pessoas são de diferentes culturas, maior ainda é o aprendizado, a transformação.</p>
	<p>“Para mim, esse é o princípio que menos aparece na história, já que nenhum dos homens apresenta uma necessidade tal que exija um tratamento diferenciado.”</p>	<p>Essa é uma observação interessante: se pensarmos do ponto de vista do que defende a sociedade atual, “somos todas iguais e algumas pessoas são diferentes”, adotamos as “práticas de inclusão” e o “problema” das diferenças está solucionado. Porém, se atentarmos para o fato de que, em verdade, todas as pessoas são diferentes, nosso foco de necessidade de “inclusão” se amplia. As pessoas poderiam ser vistas umas pelas outras como casos de inclusão, já que ninguém é igual a ninguém. Nossas vivências ao longo da vida nos constituem como pessoas diferentes e, para algumas pessoas, a vivência do processo lhe conferirá mais dificuldade para alcançar determinados patamares sociais. Assim, podemos imaginar que todas as pessoas estão numa corrida, porém algumas saíram de pontos mais adiantados do percurso. No caso da história, o músico, que vivia viajando e levando a sua música de lugar em lugar, e o velho, que já tinha vivido nos quatro pontos do país, saíram de pontos mais adiantados do percurso. Tendo clareza disso, nossas intervenções devem ser cada vez mais assertivas no sentido de garantir o respeito às diferenças e, ao mesmo tempo, oferecer o que é possível na escola para que todos cheguem a altos patamares.</p>

Fonte: a autora, com base em dados da pesquisa.

Seguindo essa linha de trabalho com os princípios da aprendizagem dialógica, era dedicado posteriormente um encontro de quatro horas de duração para o estudo de cada um dos sete princípios. Cada encontro começava com a narração de um conto da tradição oral para uma reflexão inicial sobre o princípio, seguida de algumas vivências práticas e um aprofundamento teórico, feito por meio de uma forma de leitura intitulada “tertúlia dialógica” do trecho correspondente ao princípio no livro “Aprendizagem dialógica na sociedade da informação” (AUBERT et al., 2016).

Para refletir sobre o princípio do *diálogo igualitário*, o conto utilizado é o já mencionado “Zabeidas, trolas, pimiras, gripas”; porém, esse princípio foi por diversas vezes retomado pelas pessoas participantes nos variados contos utilizados.

Para *inteligência cultural*, foi utilizado o conto “A moça inteligente”, que traz uma situação muito próxima das que vivemos na realidade, relacionada à diminuição de alguém partindo do pressuposto de que do lugar de onde veio não poderia ter construído inteligência digna de ser valorizada. Esse olhar de desprezo foi construído socialmente sobre as mulheres, os camponeses, as crianças, as pessoas que vivem em comunidades periféricas de baixa renda, os afrodescendentes, os indígenas, entre outros.

O conto a seguir traz um pequeno recorte da desvalorização que foi perpetuada ao longo de anos sobre algumas pessoas e populações, para legitimar e supervalorizar o saber de outras.

*A moça inteligente*¹⁰

(Recontado por Madalena Monteiro)

Havia um califa muito inteligente e arrogante, na mesma medida.

Ele propagou por todos os lugares que só se casaria se encontrasse uma moça tão inteligente quanto ele.

Essa história chegou aos ouvidos da filha de um velho camponês, que vivia num casebre miserável afastado da cidade. Ela pediu ao pai que fosse dizer ao califa que ela era inteligente o suficiente para ser sua esposa.

O califa admirou-se de que a filha de um camponês pudesse ter algum tipo de inteligência; porém, despediu o camponês com a seguinte tarefa:

– Leve para sua filha esta cesta de ovos. Se ela é tão inteligente quanto diz, saberá como chocá-los para obter uma ninhada de pintinhos. Quando já tiverem se transformado em galos e galinhas, volte aqui com sua filha que o casamento será celebrado. Porém, se ela falhar, sua cabeça será cortada.

O camponês ficou aliviado com a tarefa, porque tinha certeza de que a filha não teria dificuldade em realizá-la. Entretanto, encheu-se de medo quando a moça examinou os ovos e descobriu que estavam cozidos.

¹⁰ Versão adaptada de: PAMPLONA (1998, p. 27-31).

Tranquilizado pela filha, o camponês foi ao palácio no dia seguinte, entregou ao califa um pacotinho contendo fubá e disse:

– Minha filha vos manda dizer que não há problema algum em tirar uma criação de pintinhos dos ovos enviados por vossa majestade, desde que plantes este fubá para obter o milho suficiente para alimentar as aves.

Contrariado, o califa reconheceu que se a moça não era inteligente, ao menos era esperta, e entregou ao camponês a segunda prova:

– Leve para sua filha este dedal. Ela deverá utilizá-lo para medir toda a água do mar que banha nosso reino. E não se esqueça: se ela falhar, sua cabeça será cortada!

O velho, certo de que seria seu último dia de vida, entregou à filha o dedal e lhe passou as orientações dadas pelo califa.

No dia seguinte, instruído pela filha, o homem apresentou-se diante do rei, entregou-lhe um pedaço de cortiça e disse:

– Minha filha vos manda dizer que não há problema algum em medir a água do mar que banha nosso reino, desde que vossa majestade tampe com esta cortiça os rios e riachos que todos os dias desaguam no mar, impedindo que se faça uma conta exata.

Surpreendido com a astúcia da moça, o califa entregou ao camponês um pequeno chumaço de algodão.

– Tua filha deverá tecer com este algodão uma vela para o meu novo navio, que está sendo construído. Se conseguir, será celebrado o casamento; caso contrário, sua cabeça será cortada. Dessa vez, o velho teve certeza de que teria sua cabeça separada de seu corpo; entretanto, no dia seguinte, orientado pela filha, ele compareceu diante do califa com um pedaço de graveto em mãos e disse:

– Minha filha vos manda dizer que não há problema algum em tecer uma vela para seu navio com o chumaço de algodão que enviastes, desde que ordenes que se faça com este graveto um mastro apropriado.

Finalmente, o califa reconheceu a inteligência da moça e ela foi trazida ao palácio para que o casamento fosse celebrado.

Entretanto, antes da cerimônia, a moça fez o califa prometer, diante de testemunhas, que se um dia se arrependesse e quisesse desfazer o casamento, ela poderia levar do palácio aquilo que considerasse mais precioso.

Assim, realizou-se o casamento e teve início uma vida de grande felicidade, que, porém, durou pouco, porque os ministros, vendo que o governante agora dava mais valor aos conselhos da esposa do que aos deles e, ainda, que ela era tão perspicaz que nada lhe passava despercebido, começaram a tramar contra a rainha, até que o califa convenceu-se de que ela queria dominá-lo e decidiu desfazer o casamento.

Inabalável diante da decisão do marido, a mulher apenas pediu que antes de partir fizessem um jantar de despedida, e o califa consentiu.

Durante o jantar, inebriado pela agradável companhia da mulher, o califa bebeu tanto vinho que caiu adormecido. Com a ajuda do pai, a moça carregou o califa para o casebre miserável onde antes vivia com seu pai.

Ao despertar no dia seguinte, o califa ficou furioso e pediu que a mulher lhe explicasse o que estava acontecendo.

Tranquilamente, ela respondeu:

– Não te lembras do acordo que fizemos de que, se tu quisesse desfazer o casamento, eu poderia trazer para mim o que considerasse mais precioso de teu palácio? Pois, para mim, o mais precioso és tu!

O califa quase não coube em si de contentamento e emoção. Abraçou a esposa e juntos voltaram ao palácio. Expulsos os ministros, teve início o reinado mais justo, sábio e feliz de que se teve notícia, tendo à frente um homem e sua inteligente esposa.

Encontrar um conto da tradição oral para refletir sobre o princípio da *dimensão instrumental* não me parecia tarefa fácil; porém, depois de alguns encontros utilizando o conto

“A pedra na mão”, foi possível notar que a ideia da necessidade de construir conhecimentos específicos para superar determinados desafios impostos pela vida estava presente em vários dos contos que eu conhecia, entre eles “Fátima fiandeira” e “O rei sem ofício”, que serão narrados mais adiante.

Antes de iniciar a narração do conto “A pedra na mão”, costumo prevenir as pessoas de que é um conto “curto e sem jeito” e, terminada a narração, em geral, a audiência me olha incrédula e diz: “ainda bem que você tinha avisado”. Vamos a ele:

*A pedra na mão*¹¹

(Recontado por Madalena Monteiro)

Num lugar distante daqui vivia um jovem a quem tanto interessavam as pedras preciosas que decidiu ser joalheiro e procurou um mestre para o iniciar neste ofício.

O mestre colocou em sua mão uma pedra de jade e disse:

– Você deverá manter esta pedra encerrada em sua mão durante um ano.

O jovem considerou que aquilo era mais um capricho do mestre do que uma lição. O que poderia ele aprender sobre a arte da joalheria mantendo uma pedra na mão durante um ano? E como realizaria aquela tarefa impossível?

Foi tomado, porém, por uma curiosidade que o fez cumprir a tarefa.

Passado o tempo determinado, voltou ao encontro do mestre, entregou-lhe a pedra de jade e perguntou:

– Qual será a próxima lição?

O mestre informou que lhe daria outra pedra e que ele deveria mantê-la na mão cerrada ao longo de um ano.

Desta vez, o jovem não se pode conter:

– Isso é um absurdo, devaneios de um velho louco! Desde quando se pode aprender sobre a arte de produzir joias segurando pedras nas mãos?

Porém, enquanto o jovem manifestava em palavras a sua indignação, o mestre colocou em sua mão uma pedra e ele, num gesto involuntário, fechou a mão imediatamente e logo em seguida acalmou-se e disse:

– Mas esta não é uma pedra de jade.

O conto “A pergunta” foi utilizado para as reflexões sobre o princípio da *criação de sentido*. Trata-se de um conto curto como o anterior, porém, a fala final da personagem é tão assertiva que, no exato instante em que a história termina, as pessoas se conectam com seu sentido, proporcionando, assim, uma experiência que já é, em si, a vivência da criação de sentido.

¹¹ Versão adaptada de: CARRIÈRE (2004, p. 158-159).

*A pergunta*¹²*(Recontado por Madalena Monteiro)**Num país que poderia ser aqui mesmo, as pessoas eram tão religiosas que se instituiu o costume de que não se deveria passar diante de uma pessoa se ela estivesse rezando.**Quando esta história começa, um homem estava na praça rezando e uma jovem cruzou a praça, passando bem na sua frente.**O homem parou de rezar no mesmo instante e se propôs a esperar que a jovem voltasse para passar-lhe uma descompostura.**Já era final de tarde quando a moça regressou e foi surpreendida pelas palavras que o homem lhe dirigiu:**– Muito me admira que uma moça tão jovem possa ser tão ignorante e atrevida! Por acaso não conhece o costume de que não se deve passar diante de uma pessoa que esteja rezando?**A moça, para melhor compreender o que o homem lhe dizia, contestou:**– Eu não sou deste país e não conheço os costumes daqui. Se os conhecesse, certamente os respeitaria. Também não sei o que o senhor quer dizer com rezar; se puder me esclarecer, de uma próxima vez terei mais cuidado para não desrespeitar o costume.**O homem respirou fundo, ergueu levemente o queixo, mirou o horizonte com os olhos semicerrados e disse:**– Rezar é estar com o pensamento totalmente voltado para Deus.**Nem bem terminou sua breve explicação, a moça respondeu-lhe:**– Ora, para mim isto é, no mínimo, curioso! Como é que eu, que estava com o pensamento totalmente voltado para o meu namorado que me esperava do outro lado da praça, não vi que o senhor estava aí rezando, e o senhor, que estava com o pensamento totalmente voltado para Deus, me viu passar?*

O princípio da igualdade de diferenças guarda em si uma complexidade que já se antevê na junção dessas duas palavras que, do ponto de vista semântico, são antagônicas: “igualdade” e “diferença”. Não foi fácil encontrar um conto que pudesse contribuir na introdução das reflexões sobre este princípio, principalmente porque os contos vislumbrados acabavam levando mais para uma reflexão que versava sobre as diferenças culturais entre as pessoas do que sobre a importância de se oferecerem iguais oportunidades a toda e qualquer pessoa, independentemente de suas diferenças.

Havia de minha parte uma tendência a eleger para esse trabalho somente contos que estivessem na categoria dos contos de ensinamento, e “A lança perdida” é um conto de fadas africano. Uma de minhas preocupações era que os docentes pudessem considerar que estavam perdendo tempo ouvindo uma história para a qual olhariam como “história para criança”. Tratava-se, na verdade, de um cuidado pautado no preconceito que existe de que histórias são para crianças, sobretudo histórias de encantamento. Somado a tudo isso estava o fato de que é um conto longo.

¹² Versão adaptada de: MACHADO (2004b, p. 91-94).

Depois de várias análises de contos junto com as formadoras que compartilhavam comigo o trabalho de formação, vencidas as preocupações e preconceitos, dei início ao uso dos tal contos de fadas, também chamados de contos de encantamento, e foi possível confirmar o que ouvi no Boca do Céu - 2012 de uma contadora de histórias francesa, Catherine Zarcathe: “Todo ser humano precisa ouvir histórias de encantamento, mesmo que ele pense que não precisa, porque é o mundo do imaginário que nos oferece respiro para voltar à vida real”.

*A lança perdida*¹³

(Recontado por Madalena Monteiro)

Há muito, muito tempo atrás, na África, a bela princesa Lala decidiu que queria se casar e que haveria de ser com o homem mais doce, mais corajoso, mais esperto e mais belo de toda a região.

O rei, pai da princesa, porém, não concordou. Ele queria que ela se casasse com o homem mais forte do reino para que governasse com força, como ele fazia, quando chegasse a hora.

Então, o rei mandou que fosse feita uma competição: o homem que conseguisse atirar a lança mais longe seria o escolhido.

Quatro jovens vieram tentar a sorte. Três eram filhos de famílias ricas e poderosas e um era um pobre pastor chamado Zandelli, de quem imediatamente a princesa se enamorou.

No dia da competição, os três jovens ricos foram os primeiros a atirar, e a lança deles foi longe. Mas quando chegou a vez de Zandelli, sua lança foi mais longe ainda.

As pessoas comemoraram. A princesa ficou radiante. Porém, o rei era rude e injusto. Ele não queria que sua filha se casasse com um pobre pastor quando havia três homens ricos bem ali, à disposição.

O rei ordenou que no dia seguinte fosse feita uma nova prova, desta vez usando as suas lanças. Então, quatro lanças de ouro foram trazidas do tesouro real. Três delas eram extremamente bem feitas e foram entregues aos três jovens ricos. A lança entregue a Zandelli era desajeitada e havia sido enfeitiçada pelo feiticeiro real.

Mais uma vez, os três rapazes ricos foram os primeiros a lançar e atiraram muito, muito longe. A lança destinada a Zandelli, porém, ultrapassou todas as outras e continuou voando, voando, até que desapareceu nas nuvens atrás de uma montanha distante.

As pessoas celebraram, porque Zandelli havia vencido. O rei concordou, entretanto, disse:

– Se você deseja ver minha filha novamente, traga minha lança real de volta!

Com o coração apertado, Zandelli despediu-se da princesa Lala e partiu em direção à montanha. No primeiro dia de viagem, um pássaro que segurava um pequeno sapo verde com as garras caiu aos seus pés e o sapo que gritava por socorro foi libertado.

O sapo agradeceu:

–Zandelli, se você tiver qualquer problema, apenas pense em mim e eu lhe ajudarei.

Zandelli sorriu e seguiu seu caminho. No segundo dia, ele viu uma pequena borboleta presa nos espinhos de um arbusto. Ele a libertou.

A borboleta, batendo as asas, sussurrou:

– Se você algum dia correr perigo, apenas pense em mim e eu lhe ajudarei.

Zandelli sorriu e seguiu seu caminho.

Na terceira noite, Zandelli caminhava à margem de um rio quando viu uma pequena aranha que nadava com toda a sua força, mas não conseguia manter-se na superfície, e ele a salvou.

A aranha agradeceu:

– Obrigada, Zandelli, se algum dia estiver em apuros, apenas pense em mim e eu lhe ajudarei.

¹³ Adaptado da versão contada por Andi Rubinstein.

Zandelli sorriu e seguiu, até que chegou a uma grande caverna, entrou e adormeceu. No meio da noite, ele acordou com o som de uma música estranha e doce que vinha do fundo da caverna. Ele foi andando em direção ao som, até que, de repente, viu-se diante de uma cena de rara beleza: havia uma câmara enorme e, para onde quer que se olhasse, havia diamantes reluzentes. Bem no meio, havia um lago de azul safira. Sobre a água, fadas com coroas de flores em seus cabelos navegavam sobre enormes folhas de plantas.

No meio do lago, havia um trono esculpido de uma única esmeralda gigante; ali estava sentada a rainha das fadas, que disse:

– Não tenha medo, Zandelli. A lança real está ao seu alcance e para reavê-la você deverá cumprir uma tarefa: tornar alegre e bela a única câmara sem graça do nosso lar. Se conseguir, terá a lança; se falhar, sua recompensa será a morte.

A bordo de uma canoa dourada, Zandelli foi levado através do lago até a câmara vazia, cujas paredes, o chão e o teto eram apenas lodo e lama. Ele teve certeza de que receberia a morte como recompensa, pois não tinha nada com o que tornar belo e agradável aquele lugar. Sentou-se no chão e chorou ao pensar que nunca mais veria sua princesa Lala; lembrou-se de tudo o que havia passado no caminho e, finalmente, caiu no sono.

Quando acordou e abriu os olhos, Zandelli não pôde acreditar no que havia acontecido. A aranha, com todos os seus filhotes, a borboleta e todos os seus irmãos e irmãs, e o sapo e seus companheiros tinham vindo e transformado aquelas paredes de lama em um palácio colorido com teias de aranha reluzentes, asas de borboleta cintilantes e pequenos sapinhos cor de esmeralda.

A rainha e as fadas ficaram muito satisfeitas e entregaram a Zandelli a lança.

Ele agradeceu e fez o caminho de volta, entregando a lança ao rei, que, apesar de não se agradar com a ideia, não teve outra saída senão concordar que aquele era um valoroso jovem com quem sua filha, de fato, podia se casar.

Celebrou-se o casamento e quando a princesa tomou o trono com Zandelli ao seu lado, os dois governaram com sabedoria.

“Fátima fiandeira”, mencionado anteriormente como um conto que acabou suscitando reflexões sobre os sete princípios, foi utilizado para o estudo sobre o princípio da *solidariedade*. Esse conto ajuda a pensar sobre a questão da solidariedade como algo para além da oferta do básico para a sobrevivência. Compartilha-se conhecimento na trajetória da personagem principal, o que acaba sendo essencial para a sua realização como pessoa.

*Fátima fiandeira*¹⁴

(Recontado por Madalena Monteiro)

Era uma jovem chamada Fátima. Ela era filha de um casal de fiandeiros e havia aprendido muito bem o ofício de seus pais.

Certa vez, o pai a convidou para acompanhá-lo em uma viagem que faria para fechar negócios pelas ilhas do Mediterrâneo. E motivou-a, dizendo que poderia ser uma oportunidade para conhecer um jovem belo, educado, justo e digno, com quem poderia constituir sua família.

Fátima encantou-se com a possibilidade e, dias depois, já estava com seu pai cruzando o mar, viajando de uma ilha a outra, sonhando com o dia em que encontraria o homem que haveria de ser seu esposo e pai de seus filhos.

Um dia, a embarcação em que estavam foi surpreendida por uma furiosa tempestade. Jogado de um lado para outro como um brinquedo frágil, o navio naufragou, levando todos à morte,

¹⁴ Versão adaptada de: MACHADO (2004b, p. 123-128).

exceto Fátima, que, agarrada a um pedaço de madeira, conseguiu flutuar até uma praia perto da cidade de Alexandria.

Ainda atônita pelo que tinha vivido, Fátima ficou na praia caminhando de um lado para o outro, quando uma família de tecelões que passeava por ali aproximou-se da jovem. Ao saberem de sua história, os tecelões levaram-na para viver com eles.

Ela se interessou por aquele novo ofício, começou a aprendê-lo e não demorou muito tempo para que se tornasse uma exímia tecelã. Com o passar do tempo, ela se acostumou à sua nova vida; pouco a pouco o terror do naufrágio tornava-se uma lembrança no fundo da memória e ela começava a se sentir feliz.

Algumas vezes ela saía à tardinha para passear na beira da praia e, numa dessas ocasiões, um navio de piratas atracou ali e, vendo a jovem sozinha e indefesa, os piratas capturaram-na e a levaram para vender como escrava no mercado em Iambul.

Novamente, Fátima viu sua vida perder o rumo. Amarrada e oferecida como mercadoria, ela estava de cabeça baixa, quando ouviu que um homem negociava seu preço com o pirata. Era um fabricante de mastros, que tinha ido comprar uma escrava para sua esposa, mas vendo o ar desolado de Fátima, decidiu comprá-la pensando que talvez em sua casa teria melhor sorte do que se outro a comprasse.

Entretanto, de volta ao lar, o homem soube que tinha sido trapaceado por seu sócio e que só lhe restaram as dívidas. Sendo assim, não teria como manter uma escrava e disse a Fátima que ela poderia ir para onde quisesse. Ela, porém, agradecida por ter sido livrada das mãos dos piratas, prontificou-se a ajudar o homem e sua esposa a reiniciarem a vida.

Passado um tempo, Fátima já dominava o novo ofício – a fabricação de mastros de navio – e tão bem se saíram na empreitada que não demorou muito o homem já tinha reconstruído sua fortuna e convidou Fátima para ser sua sócia. Assim, mais uma vez ela se viu reconciliada com sua sorte e as lembranças das situações duras que tinha vivenciado deixaram de atormentá-la. Um dia, ela saiu em viagem de navio para acompanhar um grande carregamento de mastros que deveria ser entregue a um comprador na Ilha de Java. E, como já se pode imaginar, o navio naufragou, diante de algum fenômeno da natureza que costuma acontecer aos que viajam de navio com certa frequência.

Mais uma vez, Fátima foi a única sobrevivente e, quando despertou desse pesadelo, estava numa praia da costa chinesa.

Ela não conseguiu fazer outra coisa senão andar desnorteada de uma ponta à outra da praia, falando consigo mesma e maldizendo sua sorte. Mais de uma vez se perguntou: por que toda vez que sua vida parecia estabilizada algo acontecia e destruía tudo?

Acontece que na China ninguém tinha ouvido falar de Fátima nem de suas desventuras; porém, todos tinham ouvido falar da profecia de que um dia apareceria uma mulher estrangeira que construiria uma tenda para o imperador. E, para garantir que a profecia se cumprisse, um após o outro, os imperadores chineses mantiveram o costume de, com relativa frequência, enviar emissários a todos os cantos do país para verificar se tal mulher havia chegado.

Foi assim que Fátima foi encontrada por um emissário, identificada como mulher estrangeira e levada à presença do imperador para responder à pergunta:

– Você seria capaz de construir uma tenda?

Sem titubear, ela disse que sim. E, pediu cordas resistentes, mas todas as que lhe foram trazidas não lhe pareceram adequadas. Então ela se lembrou dos tempos de fiandeira e teceu ela mesma as cordas de que necessitava.

E pediu um tecido especial e forte, porém todos os tecidos que lhe foram apresentados não condiziam com as características necessárias. Então, ela se lembrou do que havia aprendido com a família de tecelões e teceu ela mesma o tecido de que precisava.

Por último, pediu estacas. E, como o que lhe foi trazido não era adequado, lembrou-se de seu recente ofício de fabricante de mastros e fez ela mesma as estacas.

Depois, bastou fechar os olhos e puxar pela memória, lembrando-se de todas as tendas que tinha visto em todos os lugares por onde havia passado, e uma belíssima tenda foi erguida diante do imperador, que, maravilhado com o cumprimento da profecia, disse a Fátima que ela poderia pedir a recompensa que quisesse.

– *Eu não preciso de nada, apenas de um lugar para reconstruir minha vida e, se Vossa Majestade me permitir, eu poderei fazer isso aqui na China.*
Com o consentimento do imperador, Fátima passou a viver na China, onde, depois de um tempo, conheceu um jovem belo, educado, justo e digno, com quem se casou e teve filhos, aos quais ela sempre contava essa história.

Finalmente, para as reflexões sobre o princípio da *transformação* o conto utilizado foi “A lenda das areias”, que faz parte de uma categoria de histórias classificadas pela tradição sufi como “histórias-ensinamento”. Segundo o Grupo Granada de Contadores de Histórias, responsável pela compilação e tradução de uma seleção delas para compor o livro *Histórias da tradição sufi* (GRILLO, 1993), elas são metáforas do comportamento humano, que conduzem a uma experiência de aprendizagem rica em criatividade e foram criadas com o propósito de transmitir e preservar conhecimento.

Na sequência de apresentação dos princípios da aprendizagem dialógica, transformação não é o último. Porém, esse percurso de formação aqui relatado faz a opção de deixá-lo para o final, justamente para que as pessoas participantes possam fazer um balanço do caminho percorrido ao longo dos oito encontros e olhar, em certa medida, para a transformação que possa ter ocorrido consigo. A metáfora do rio que se transforma, mas que segue sendo rio, traz uma imagem muito rica para esse momento final. Vejamos:

*A lenda das areias*¹⁵

(Recontado por Madalena Monteiro)

Esta é a história de um rio que vinha percorrendo grandes distâncias desde que tinha saído de sua montanha de origem. Sem grande dificuldade, ia vencendo os obstáculos que encontrava pela frente, até que chegou às areias do deserto.

Em contato com a areia, não imaginou outra coisa senão lançar-se adiante com toda sua força para vencer mais aquele obstáculo, como vinha fazendo ao longo de todo o percurso.

Porém, em pouco tempo percebeu que, tão logo suas águas tocavam as areias, desapareciam como que por encanto. E refletiu que, assim sendo, ali terminaria sua jornada e desapareceria para sempre. Apesar de o rio estar convencido de que fazia parte de seu destino cruzar aquele deserto, não conseguia conceber como fazê-lo.

Foi quando ouviu uma voz misteriosa que lhe advertiu:

– Já notastes que o vento cruza o deserto? Se ele o faz, tu também o podes fazer.

O rio ponderou:

– Ora, o vento pode voar e se transportar pelo espaço acima das areias. Eu, não!

Então, a voz lhe respondeu que se lançando como estava fazendo, com ímpeto e força contra as areias, certamente desapareceria, ou, no máximo, se transformaria num pântano, e o aconselhou:

– Permitas que o vento te conduza a teu destino, consentindo ser absorvido por ele.

O rio considerou tal ideia inaceitável. Permitir-se ser absorvido pelo vento implicaria perder sua individualidade e, depois de perdida, como poderia recuperá-la?

¹⁵ Versão adaptada de: GRILLO (1993, p. 11).

A voz, porém, insistiu:

– O vento eleva a água, a conduz sobre o deserto, para depois deixá-la cair em forma de chuva, que, encontrando solo mais propício, escorre e, novamente, converte-se num rio.

Duvidoso de que aquilo fosse verdade, o rio perguntou se não poderia ser transportado e continuar sendo o mesmo rio.

– Sua parte essencial é transportada e forma um rio novamente, mas com certeza não será o mesmo rio.

Ao ouvir tais palavras, o rio começou a visitar recantos profundos de sua memória e se lembrou de que, talvez, algum dia, já tivesse passado por experiência semelhante. E lhe pareceu que, apesar de não lhe soar como algo natural, deveria fazê-lo novamente.

E foi assim que o rio se deixou levar pelos braços do vento e sentiu seus vapores serem carregados muito acima e bem, bem mais longe do que ele poderia ir por conta própria.

Quando alcançou o topo de uma montanha a milhas e milhas de distância, precipitou-se em forma de chuva, escorreu pelo solo e foi percorrendo o caminho que se lhe apresentava à frente. Era novamente um rio, mas não o mesmo rio. Tinha feito seu aprendizado e agora conhecia a sua verdadeira identidade.

Ouviu, então, mais uma vez a voz, que lhe disse:

– Nós, as areias, nos estendemos por todo o caminho que vai desde as margens do rio até a montanha e vemos esse fenômeno ocorrer a cada dia, por isso temos esse conhecimento.

Por isso dizem que o caminho pelo qual o Rio da Vida tem de seguir em sua travessia está escrito nas Areias.

Além destes, o conto que vem a seguir foi utilizado para reflexão sobre os sete princípios, geralmente no segundo ano de formação, quando era dada continuação ao processo formativo.

*O rei sem ofício*¹⁶

(Recontado por Madalena Monteiro)

Em tempos muito antigos, houve um rei que ocupava seu tempo em reinar com justiça; porém, em nenhum momento de sua vida se preocupou em compreender o que diziam os velhos sábios:

– Quem nasce com privilégios precisa fazer um esforço pessoal maior que os outros.

Certa vez, estava em viagem com a filha para visitar uma parte distante de seu reino, quando caiu uma tempestade que separou seu barco de sua escolta. Depois de sete dias à deriva, o barco afundou e os únicos sobreviventes do naufrágio foram o rei e sua pequena filha, que tinham conseguido manter-se a salvo em uma balsa.

Foram parar na praia de um país totalmente desconhecido, onde ninguém tinha ouvido falar deles. Uma família de pescadores os acolheu e alimentou por alguns dias, mas depois, alegando serem muito pobres para continuar a mantê-los, orientaram-nos a caminhar para o interior, onde poderiam encontrar algum meio de ganhar a vida.

Agradecido, o rei começou a adentrar o interior daquela região, caminhando de povoado em povoado. As pessoas se compadeciam diante de sua aparência de mendigos e lhes davam um prato de comida, algum lugar seguro para passar a noite e nada mais.

Em cada lugar que chegavam, o rei tentava conseguir um trabalho para poder recomeçar a vida; porém, sempre lhe faziam a mesma pergunta:

– O que você sabe fazer?

E ele, por mais que se esforçasse por pensar em algo que soubesse fazer, tinha plena consciência de que não era capaz de realizar nenhuma das tarefas que lhe eram propostas, e a cada dia ficava mais convencido de que ser um rei sem país não lhe servia para nada.

¹⁶ Versão adaptada de: GRILLO (1993, p. 41-44).

Não se passava um dia sem que ele se lembrasse do conselho dos velhos sábios que ele havia ignorado e do provérbio que dizia: “Só pode ser considerado seu aquilo que puder sobreviver a um naufrágio”.

Já se tinham passado três anos de miséria e infortúnio, quando o rei e sua filha chegaram a uma fazenda onde o dono procurava um cuidador de ovelhas. O proprietário, ao ver o homem e sua filha, perguntou-lhes:

– Sabem cuidar de ovelhas?

Surpreso com a honestidade do homem, que lhe disse que não, o proprietário decidiu dar a ele uma chance. Foi-lhes oferecida uma cabana e não demorou muito para que o rei aprendesse o trabalho, que consistia em proteger as ovelhas dos lobos e cuidar para que não se perdessem. Assim, exercendo o ofício de pastor de ovelhas, ganhava o suficiente para não passar fome e, apesar de não se considerar feliz, sentia que tinha um pouco mais de dignidade.

O tempo passou, a filha tornou-se uma bela jovem que adorava sair a passear pelos campos, nos arredores da cabana onde viviam.

Certa vez, estava a jovem a passear quando foi vista pelo sultão daquele país, que fazia uma caçada pela região. Assim que a viu, ele ficou apaixonado e enviou um emissário para pedi-la em casamento.

O pai da jovem respondeu o surpreendente pedido com três perguntas:

– E o que sabe fazer o vosso sultão? Que ofício tem? Como ele pode ganhar a vida?

O emissário mal podia acreditar no que ouvia. Um camponês estúpido e pobre tinha nas mãos uma oportunidade impensada e ousava dirigir ao sultão um interrogatório em vez de um sonoro sim?!

Respondeu ao homem que o ofício do sultão era reinar e que não necessitava fazer outra coisa para ganhar a vida, pois a vida já estava ganha.

O rei pastor não titubeou:

– A mim pouco importa se a vida do sultão está ganha ou não. A única coisa que me importa é que não consentirei que minha filha se case com um homem que não possa ganhar a própria vida.

O sultão, apesar de surpreso com a resposta do camponês, considerou que não poderia viver sem a jovem e que deveria cumprir a exigência do pai para obter seu consentimento.

Sendo assim, nomeou um regente para cuidar do reino e passou os meses que se seguiram em intenso aprendizado, a fim de se tornar um tecelão de tapetes.

Depois de um ano, de posse de alguns de seus trabalhos, foi ele mesmo bater à porta da cabana do camponês, para reiterar o pedido de casamento.

O camponês manteve-se neutro diante dos belos tapetes que lhe foram apresentados e, depois de examiná-los, tomou um deles em suas mãos e, em vez do tão esperado sim, fez duas perguntas:

– Quanto tempo levou para fazer este tapete?

– Três semanas – respondeu o sultão.

– Quando o vender, quanto tempo poderá viver com o dinheiro que obtiver?

– Três meses – respondeu o sultão.

Satisfeito com as respostas, dirigiu à filha a terceira pergunta:

– Você aceita este homem como seu esposo?

A princesa não fez perguntas, apenas assentiu com a cabeça.

O sultão ficou encantado e disse a ela:

– É admirável que seu pai, sendo um camponês, seja um homem tão sábio e perspicaz.

E a moça respondeu:

– Pois eu lhe digo, meu futuro esposo, que um camponês pode ser tão inteligente quanto um sultão, mas um rei, a depender do que vivenciou, pode ser tão sábio como um camponês perspicaz.

O casamento foi celebrado com grande pompa e, logo depois, tendo sabido de toda a história do rei pastor, o sultão providenciou para que seu sogro regressasse ao seu país de origem, onde reinou com justiça, e ficou famoso por sempre motivar os súditos a aprenderem um ofício com o qual pudessem ganhar a vida.

Este conto rendeu interessantes reflexões sobre os princípios da aprendizagem dialógica.

Abaixo destaco algumas, retiradas do meu diário de bordo:

- sobre o *diálogo igualitário*, foi comum destacarem a falta dele: o pedido de casamento feito inicialmente pelo sultão, enviando um porta-voz como uma tentativa de utilizar o argumento da força legitimado pelo lugar de poder que ocupava, contraposto à força dos argumentos trazidos pelo pai da moça para impor uma condição; e, como um exercício do diálogo igualitário, o sultão acolher o que o pai da moça exigiu, bem como o momento em que vai ele mesmo reiterar o pedido de casamento e mostrar ao rei-pastor o que havia aprendido, motivado por sua exigência;
- em relação à *inteligência cultural*, chama a atenção o fato de o rei aprender com os pescadores sobre a necessidade de buscar formas para ganhar a vida e, com o fazendeiro, o ofício de pastor de ovelhas; já o sultão aprende com o rei, que pensava ser um camponês, a importância de ter um ofício;
- a respeito do princípio da *transformação*, o rei transforma em possibilidade a situação difícil em que se encontra e faz isso a partir da consciência que vai obtendo de sua condição nas interações de que vai participando; quando a transformação acontece de fato, muda não só o momento, mas se expande a outros contextos, por isso, quando volta a governar o seu reino, o rei motiva os súditos a aprenderem um ofício;
- sobre o princípio da *dimensão instrumental*, para a função de rei, os conteúdos que havia aprendido eram suficientes: porém, quando não tem mais o reino, necessita aprender outros conteúdos para sobreviver. Enquanto não aprendeu um ofício, o rei e sua filha foram tratados como mendigos, ou seja, estavam em situação de vulnerabilidade social; posteriormente, tendo consciência disso por ter vivido na pele a dificuldade que a falta de um ofício pode ocasionar, passou a intervir para que outras pessoas também adquirissem o conhecimento necessário, para não passarem por situação semelhante;
- em relação à *criação de sentido*, os comentários trazem a questão das motivações que nos levam a aprender algo, em geral, ligadas à pergunta “para que aprender isso?”. A capacidade comunicativa e dialógica que temos ajuda a recuperar o sentido da vida e da aprendizagem. Por isso, antes não tinha sentido para o rei o conselho dos velhos sábios e depois passa a ter, porque, não tendo seu reino, a sua função de rei não tem sentido e não lhe é útil no novo contexto em que se encontra;
- o princípio da *solidariedade* aparece na ação dos pescadores que acolhem o rei, mas também são solidários ao despedi-lo com a orientação de que busque uma maneira de

ganhar a vida por suas próprias mãos; aparece também na ação do fazendeiro que dá uma chance ao rei, apesar deste não saber fazer o serviço de que necessita; está igualmente na ação do rei, quando volta ao seu reino e incentiva a todos que aprendam um ofício;

- e, por fim, o princípio da *igualdade de diferenças* aparece na figura do fazendeiro, que vê a resposta negativa do rei (mendigo) com outros olhos que os demais a quem ele havia recorrido anteriormente, valorizando sua sinceridade acima do fato de ele não saber o ofício. Assim, respeita sua diferença e oferece a oportunidade e as ferramentas para conseguir superar suas limitações.

Retomando, o plano era, a partir do uso de contos de tradição oral nas formações continuadas de docentes para reflexão sobre os sete princípios da aprendizagem dialógica e da experiência estética proporcionada pela narração desses contos, potencializar esses espaços de formação de modo a contribuir para que as pessoas participantes se apropriassem do conceito de aprendizagem dialógica e conseguissem, com mais eficácia, levar a proposta para as escolas, gerando transformações na prática docente e, por conseguinte, na aprendizagem dos estudantes.

Durante os anos de 2017, 2018 e 2019 ministrei o curso de Formação sobre os Princípios da Aprendizagem Dialógica com sete grupos diferentes, perfazendo um total de aproximadamente 220 pessoas formadas por mim em três anos de atuação. Além disso, outras duas formadoras colocaram em prática os planejamentos, algumas vezes contando as histórias, outras vezes fazendo leitura em voz alta.

As pessoas que fizeram parte dessas formações relatam que existe bastante diferença na maneira como é proposta a formação nos princípios da aprendizagem dialógica com a narração de contos de tradição oral, conforme podemos ver no depoimento a seguir:

A estruturação da formação de Comunidade de Aprendizagem nos impulsiona a uma coesão conceitual. Percebo que há uma unidade na pauta proposta e uma ligação entre o que está sendo discutido. Isso possibilita uma melhor assimilação. Percebi que os contos eram parte essencial e importantíssima para essas formações. Quando bem selecionados (fato que sempre constatei), nos possibilitavam durante a formação utilizá-lo para exemplificar opiniões e reforçar os princípios da aprendizagem dialógica. Considero um importante instrumento capaz de potencializar a discussão, os pensamentos e a construção de diferentes significados da aprendizagem. (Professor A)

Em comparação com outras formações de que participaram no mesmo período, indicam que há uma diferença que possibilita a transformação de suas ações como formadores de docentes:

Enquanto a formação nos princípios da Aprendizagem Dialógica tem uma pauta clara e motivadora, especialmente, pela narração de histórias que embasam o tema a ser abordado, as outras persistem numa abordagem mais direta e cansativa...Menos atraente. (Professor B)

Já as formadoras que colocam em prática a proposta indicam que contar as histórias ajuda na criação do vínculo com as pessoas participantes, além de abrir um caminho para a reflexão sobre os conteúdos, que muitas vezes são difíceis de serem compreendidos:

Quando se fala de conceitos abstratos, como por exemplo “igualdade de diferenças”, se vou direto ao conceito é um trabalho enorme para que as pessoas entendam e que imediatamente tenham atenção focada suficiente para escutarem e entenderem a explicação. A história oferece concretude ao mesmo tempo simples, mas também profunda para que o conceito possa ser compreendido. É quase com um atalho que possibilita o entendimento de coisas muito complexas, mas ao mesmo tempo, por estarem dentro de uma história, com emoções e sentimentos são facilmente reconhecidos por todos. (Formadora A)

Ambas consideram que o fato de terem ministrado a formação da maneira como estava planejada, com uso dos contos para introduzir os princípios, teve influência na sua maneira de atuar como formadora:

Eu gostei muito, foi uma transformação tanto pra mim, que estava me apropriando desse tipo de contação, como para o grupo. Eu aprendi uma forma nova de pensar a formação, por perceber o efeito que os contos têm nas pessoas. Durante vários momentos, os contos que havíamos usado foram sendo lembrados e em alguns momentos as pessoas foram lembrando outros contos que conheciam de infância, de vida. (Formadora B)

Entre as outras duas formadoras que acompanhavam os encontros, foi destacado que a utilização de um conto para introduzir cada princípio da aprendizagem foi fundamental como disparador de reflexões e compreensões sobre esses princípios, conforme depoimentos:

E era impressionante como os cursistas identificavam a presença de vários princípios no conto apresentado, para além do que a formadora tinha previsto. Essa percepção dos princípios a partir do conto favorecia também a melhor compreensão dos mesmos, pois a história engajava os cursistas para o novo conhecimento. (Formadora Acompanhante A)

Os contos contribuíram para exemplificar os princípios. Pensar em situações vividas pelos personagens e a presença ou não de um princípio contribuiu também para que os docentes refletissem sobre suas realidades nas escolas e diversas situações vividas onde os princípios poderiam estar ou, de fato, estavam presentes. Vale destacar que o envolvimento era tanto que os participantes evitavam chegar atrasados para não perder a contação de histórias, que era a primeira atividade do dia de formação. Muitos deles também filmavam esse momento para poder reproduzir em outros espaços, o que demonstra o prazer desse momento. (Formadora Acompanhante B)

De forma geral, a experiência de formação com esses variados grupos de educadores permitiu identificar uma importante contribuição do uso da narração de contos da tradição oral para reflexão sobre os sete princípios da aprendizagem dialógica na formação continuada de docentes. Verificou-se pelos depoimentos que o uso dos contos potencializa esses espaços de formação, contribuindo para que as pessoas participantes se apropriem melhor do conceito de aprendizagem dialógica e, desse modo, sintam mais segurança para levar a proposta para as escolas.

6 BREVE POUSO EM PREPARO A NOVOS VOOS

Revisitar o percurso vivenciado ao longo destes anos de docência utilizando os contos de tradição oral e a arte de contar histórias nas situações de aprendizagem contribuiu para que eu pudesse enxergar vários aspectos importantes desse trabalho e refletir sobre quais proposições foram mais assertivas em relação ao foco colocado inicialmente para o meu fazer como arte-educadora.

Iniciei o processo desta pós-graduação totalmente imersa nas formações relacionadas à aprendizagem dialógica, visto que já estava há cinco anos trabalhando intensamente com essa abordagem, buscando fazer com que os contos povoassem esse espaço e proporcionassem aos docentes participantes desses processo de formação experiências estéticas que favorecessem compreender melhor os conceitos e fundamentos dessa vertente de aprendizagem para, assim, melhor praticá-la.

Porém, ao sair dessa imersão por meio dos aprofundamentos teóricos e exercícios relacionados ao pensar e ao fazer artístico, foi como que se antigas portas se reabrissem, e então pude recuperar da minha trajetória outros processos nos quais as histórias estiveram presentes. O exato instante da reabertura da porta mais ao passado, devo-o à banca de qualificação, momento especial de aprendizagem, quando, junto com minha orientadora e as professoras Sumaya Mattar e Hercília Miranda, pude suspeitar de que talvez tivesse deixado para trás, na sistematização do meu trabalho de 20 anos, algumas das propostas mais interessantes que tinha realizado com os contos de tradição oral e o exercício da arte de contar histórias nas situações de aprendizagem.

Quero, então, dedicar estas linhas finais a retomar brevemente as três experiências relatadas ao longo desta dissertação, para fazer uma reflexão sobre o que elas me revelam neste momento. Para isso, farei o caminho contrário, como que voltando no percurso do presente para o passado, passando pelas portas reabertas.

Aprendizagem dialógica e contos de tradição oral: então era possível!

No uso das histórias nas formações sobre o conceito de aprendizagem dialógica, considero que a experiência estética esteve garantida na escuta dos contos, apesar de as proposições que se seguiam partirem das metáforas presentes neles para motivar o uso do pensamento analógico sobre seu conteúdo, relacionando-o com o conceito a ser trabalhado em

cada encontro. O pensamento metafórico era acionado, mas para conectar as metáforas diretamente aos fundamentos do conceito em questão.

Refletindo agora sobre as atividades, ainda que houvesse a limitação de tempo, espaço e materiais, penso em algumas outras proposições interessantes para alcançar o objetivo proposto de aprofundamento de conteúdo. Por exemplo, ao final do encontro, propor a produção de um desenho ou esquema utilizando a ideia de mapa como referência, para plasmar nele o percurso do encontro:

- como iniciamos? (qual foi a história contada e qual princípio da aprendizagem dialógica trabalhamos?)
- por onde passamos juntos e por onde você passou no aprofundamento desse conceito?
- quais relações estabeleceu com sua prática, com suas vivências?
- quais reflexões/aprendizagens ficaram para você?

Dessa maneira, ao final dos sete encontros cada pessoa teria um registro que a ajudaria a relembrar os estudos feitos e, ao mesmo tempo, um histórico de suas aprendizagens, a partir de um percurso teórico-poético.

Outra possibilidade que vislumbro ao tomar distância do realizado seria propor a escrita ou a narração oral de histórias reais vivenciadas ou presenciadas ou ouvidas pelos participantes, que guardassem alguma semelhança com o conto. Nessa proposta, abrir-se-ia a possibilidade de que as pessoas ocupassem o lugar de “contadoras de histórias”, assumissem a palavra para compartilhar histórias reais que poderiam trazer luz à teoria que estava sendo estudada. Esse recurso, inclusive, é bastante utilizado por mim ao longo desta dissertação, e é também um dos recursos de que lançam mão várias das pessoas que fazem parte das comunidades de pesquisa do tema aprendizagem dialógica, seja da Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos (Crea), seja do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase). Trata-se de uma forma eficaz de proporcionar às pessoas a experiência estética, possível também no contato com situações reais.

É interessante olhar agora o trabalho e confirmar que não só é possível lançar mão da abordagem-teórico-poética para o aprofundamento de conteúdos, como é algo que se faz necessário no sentido de contribuir para que os docentes participem de um percurso formativo mais criativo, que possa influenciar de forma positiva a sua prática.

Voluntárias contadoras de histórias: e começa outra vez...

O que destaco de mais interessante na formação das voluntárias contadoras de histórias é o fato de elas mesmas terem assumido a sua autoformação-contínua, mantendo-se firmes no processo de estudo sobre a arte narrativa e a pesquisa da tradição oral.

Em tempos de isolamento social, esse processo viveu transformações incríveis e, em virtude de limitações de conexão e falta de habilidade de muitas delas para o uso das modernas opções de encontros virtuais, mantiveram-se firmes em seu propósito de não deixar morrer a arte narrativa, gravando contos para enviar aos seus grupos de atendimento, enviando propostas de trabalho no grupo de Whatsapp e vídeos delas mesmas narrando contos novos que tinham preparado, para que cada uma fizesse suas observações, enviando dicas do que poderia ser melhorado.

Num percurso que acompanhei no mês de maio de 2020, a primeira semana foi dedicada a exercícios passados por uma fonoaudióloga para melhorar o uso da voz; na semana seguinte, intercâmbio de trava-línguas; na terceira semana, estudo de um texto do livro *O ofício do contador de histórias*, de Gislaïne Avelar Matto e Inno Sorsy; por fim, da quarta semana em diante, recebiam no início da semana o vídeo de uma delas e teriam os dias que se seguiam para assistir e enviar seus comentários.

Tal prática, tão bem organizada e de forma totalmente colaborativa – pois todas se responsabilizam pela formação umas das outras –, em pleno isolamento social, revela o quanto estão imbuídas de seu papel como contadoras de histórias, comprometidas com a responsabilidade de manter viva a cultura da narração que se instituiu na região das montanhas capixabas em que vivem e, mais do que isso, o quanto há uma criação de sentido para elas no fato de se terem constituído como contadoras de histórias e poderem contribuir com suas comunidades a partir do exercício desse ofício.

Enfim, aprenderam a aprender!

Uso dos contos na alfabetização: olhos furta-cor

Para discorrer sobre o uso dos contos nos processos de alfabetização, lembrei-me de um texto escrito por mim no ano 2000, no âmbito do espaço de formação continuada de que participava na escola onde realizei o trabalho de alfabetização utilizando os contos:

Do lado contrário os olhos são furta-cor!

Mas nem todos descobrirão isso, apenas aqueles e aquelas que aprenderem a virar o olhar.

Os tradicionais olhos verdes, azuis, castanhos, pretos, cor de mel, cinzas vêem o mundo através de uma só cor. Os olhos furta-cor, não! Eles se viram para ver o que há por trás, ao lado, à frente, acima, abaixo e, especialmente, dentro da imagem em foco.

Eles se viram para enxergar que as cores não são reais.

As cores são ilusões de nossos olhares viciados e amparados nas nomenclaturas: as primárias, as secundárias, as terciárias, as neutras, a ausência de cor.

As cores são nossos olhos querendo não enxergar o surpreendente, o inesperado.

As cores são nossos olhos querendo nomear a tudo com as insuficientes palavras do dicionário.

As cores são as prisões dos olhos.

Enquanto educadora e contadora de histórias, venho exercitando esse processo longo, dolorido e quase burocrático de tirar os olhos da prisão e de não aprisionar os olhos dos pequeninos, que são libertos ainda. Talvez seja esse o maior desafio que se pode enfrentar dentro dessa profissão romântica que elegemos: o educar. Todavia, educar requer educar-se a cada dia e educar o olhar para que se solte de suas amarras e ganhe o infinito espaço.

Certa feita, estava o professor de música fazendo longo estudo com seus alunos de 6 anos, sobre a história que conta a música, tão conhecida nossa, Asa Branca. Instigava os alunos, ajudando-os a entender qual seria o significado daquelas metáforas, desde a “terra ardendo qual fogueira de São João” até o adeus dado à Rosinha, pedindo “guarda contigo meu coração”. A olhos castanhos e verdes, meus e do professor de música, tudo parecia correr bem, até que chegou o momento de compreenderem por que teria o personagem da música fugido da seca sem levar consigo a Rosinha, coitada! Choveram possíveis explicações para tamanha barbaridade, até que Bianca, que não era de levar desaforo para casa, deu sua sugestão: “Que boba, essa Rosinha! Por que ela não saiu correndo atrás dele?” Eu lhes asseguro, estariam os coloridos olhos, meus e do professor, convencidos de que os pequeninos alunos estavam se pós-graduando no assunto seca do Nordeste, não fosse o curioso Felipe perguntar, nesse exato momento, com seus olhos virados: “Mas como é que a florzinha podia sair da terra e correr atrás dele?”

Olhares interrogativos... O professor perguntou: “Mas quem é a Rosinha, afinal?” E o próprio Felipe respondeu num estalo: “Ah, eu tinha me esquecido, é gente, né?”

Fiquei com aquela imagem dentro de mim. A singela imagem que me trouxe Felipe, de uma florzinha ganhando pés e saindo correndo atrás do homem que ela amava.

Quando os olhos se viram, o mundo das possibilidades se engrandece numa infinidade quase incompreensível.

Talvez da compreensão inconsciente e anterior, do que está expresso no fato narrado acima, tenha nascido esse projeto. Da certeza de que existe uma necessidade latente de ajudar as crianças a crescerem, mas sem perderem de todo essa capacidade tão nobre de virar o olhar.

Desde o início deste ano, fui observando e percebendo o quanto meus alunos iam, dia após dia, envolvendo-se com o universo do conto de tradição oral, objeto inquestionavelmente incitador do exercício de virar os olhos. Narrados por mim, ou pela professora da oficina de artes, esses contos iam se tornando vivos, de uma ou de outra forma, dentro de cada componente do grupo. E, aos poucos, começaram a explodir em tímidas manifestações daqueles pequenos contadores de histórias. Costumavam solicitar que narrasse o mesmo conto repetidas vezes, de modo que iam se apropriando dele e, com naturalidade, tomando parte comigo na narração.

Assaltava-me uma vontade de aproveitar esse movimento para fazer um trabalho na área de português utilizando os contos. Todavia, mantinha-me reticente com tal ideia. As prisões me amedrontam! E me amedrontava a ideia de prender tamanha lindeza que são os contos e o interesse natural das crianças num projeto que se convertesse num trabalho sobre sequência narrativa.

Já no final do primeiro semestre, a professora da oficina de artes me procurou com a ideia de desenvolvermos, no segundo semestre, um projeto com os contos de tradição oral. Vibramos juntas com tal possibilidade! Para mim, era a oportunidade de trabalhar os contos de forma mais abrangente, fazendo uso de suas infinitas possibilidades, e não somente a possibilidade do desenvolvimento da sequência narrativa.

Assim, no segundo semestre iniciamos a viagem pelo mundo dos contos de tradição oral.

Pisar o ar para contar ou contar para pisar o ar?

Quantos voos tinha proposto antes utilizando os contos e quantos viria a propor depois do momento relatado nesse texto reflexivo!!!

Quantos voos ainda irei propor no tempo, espaço e oportunidades de vida que me forem reservados ou destinados?

As aprendizagens decorrentes da forma de alfabetização que relatei vão muito além do desvendamento do mistério das letras, inserindo as crianças na investigação de outros mistérios do mundo da palavra falada e escrita, do mundo das imagens e da investigação sobre as coisas, que podem proporcionar uma qualidade diferente, tanto para o processo quanto para o produto dessa aprendizagem.

Quanta riqueza consigo enxergar agora no uso das histórias nos processos formativos com docentes no estudo do conceito de aprendizagem dialógica. Destaco a importância de proporcionar para pessoas adultas experiências estéticas que de fato se relacionem com a construção de conhecimento sobre o tema que está sendo estudado e que possibilitem o aperfeiçoamento da prática. Digo isto porque é ainda bastante comum encontrar nestes espaços formativos a proposição de dinâmicas vazias de sentido e não diretamente relacionadas aos conteúdos e reflexões que contribuiriam à melhoria da prática docente. Tais espaços formativos parecem preocupar-se mais em proporcionar prazer aos docentes do que dispor para eles situações de estudo e aprofundamento que se direcionem ao principal motivo de nosso fazer educativo nas escolas: a aprendizagem dos estudantes.

Que presente olhar as voluntárias contadoras em seu vivo processo de aprendizagem!

Como mencionado antes, quando pensei em ingressar no mestrado, tomar a decisão de escrever sobre o uso dos contos não foi algo simples; porém, esse trecho da viagem proporcionou-me a sistematização do trabalho de tantos anos, ampliar meu olhar sobre as infinitas possibilidades que ainda podem abrir-se para o trabalho com os contos de tradição oral nos processos de aprendizagem e, sobretudo, re-acordar lembranças e processos.

Re-acordAR

LembrAR

ContAr

PisAR o AR

Sigo em disposição para voAR

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. O artista e o artesão. In: ANDRADE, Mário de. *O baile das quatro artes*. São Paulo: Martins Fontes, 1975. p. 10-33.
- ATTAR, Farid ud-Din. *A linguagem dos pássaros*. São Paulo: Attar, 1991.
- AUBERT, Adriana et al. *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*. São Carlos: EdUFSCar, 2016.
- AUBERT, Francis Henrik. *Askeladden e outras aventuras: uma antologia de contos populares noruegueses*. São Paulo: Edusp, 1995.
- AZEVEDO, Ricardo. *Pedro, João e José*. São Paulo: Nobel, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. (org.). *Arte-Educação: leitura de subsolo*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto, 1994.
- BOSI, Ecléa. A substância social da memória. In: BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p. 13-35.
- CALVINO, Ítalo. *Fábulas italianas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CARRIÈRE, Jean Claude. *O círculo dos mentirosos: contos filosóficos do mundo inteiro*. São Paulo: Códex, 2004.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.
- CAVALO Piancó [domínio público]. Intérpretes: Coro Infantil de Amarante, coordenação de Maria do Socorro Silva Santos. In: PEREZ, Sandra; TATIT, Paulo (prod.). *Canções do Brasil*. São Paulo: Palavra Cantada, 2001. 1 CD, faixa 20 (3 min).
- DAVIS, Aubrey. *Sopa de botão de osso*. São Paulo: Brinque Book, 2002.
- DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 118-126.
- DEWEY, John. Ter uma experiência. In: DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 109-141.

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae T. B. (org.). *Arte-educação: leitura de subsolo*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 77-92.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós, 1997.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Paz e Terra, 2015. (Versão Kindle).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GÓMEZ, Jesus et al. *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure, 2006.

GRILLO, Nícia (coord.). *Histórias da tradição sufi*. Rio de Janeiro: Dervish; Instituto Tarika, 1993.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (ed.). *História geral da África I: metodologia e pré-história da África*. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 167-212.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod_forum/intro/hampate_ba_tradicao%20viva.pdf. Acesso em: 1 jun. 2019.

HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. B. *A construção de um questionário*. Lisboa: Dinâmia, 1998.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó, 2007.

KHUSRU, Aamir. *O jardim e a primavera: a história dos quatro dervixes*. Compilação de Amina Shah. São Paulo: Attar, 1993.

LIVRO das mil e uma noites. Introdução, notas, apêndice e tradução do árabe: Mamede Mustafa Jarouche. 4 v. 3. ed. São Paulo: Globo, 2006.

MACHADO, Regina Stela Barcelos. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004a.

MACHADO, Regina Stela Barcelos. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Reviravolta, 2015a.

MACHADO, Regina Stela Barcelos. *Arte-Educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. 1989. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MACHADO, Regina Stela Barcelos. O conto de tradição oral e a aprendizagem do professor. *Série Ideias*, São Paulo, n. 13, p. 109-115, 1992. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/000833747.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2019.

MACHADO, Regina Stela Barcelos. *A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

MACHADO, Regina Stela Barcelos. *O menino e o vento*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015b.

MACHADO, Regina Stela Barcelos. *Nasrudin*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

MACHADO, Regina Stela Barcelos. *O violino cigano e outros contos de mulheres sábias*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004b.

MARINA, José António. O movimento inteligente. In: MARINA, José António. *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Caminho, 1995. p. 87-205.

MELLO, Roseli Rodrigues de. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 15-18 out. 2006, Caxambu. GT03: Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-2096.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2019.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUfscar, 2014.

MORAES, Sumaya Mattar. *Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de Arte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28062018-143506/pt-br.php>. Acesso em: 1 jun. 2019.

MORAES, Sumaya Mattar. *Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de Arte*. Tese (Doutorado em Artes) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27112007-150820/pt-br.php>. Acesso em: 1 jun. 2019.

OSTROWER, Faiga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAMPLONA, Rosane. *Novas histórias antigas*. São Paulo: Brinque Book, 1998.

PAZ, Octavio. Poesia e poema. In: PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 15-31.

PERCURSOS da Arte na Educação – Regina Machado. São Paulo: Ação Educativa; Olhar Periférico Filmes, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZPNstaVZ-vg>. Acesso em: 24 ago. 2020.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROCHA, Maria Madalena Monteiro da. *O texto foi lido pela professora: voz passiva, a ativa construção de conhecimento sobre a escrita*. 2007. Monografia (Especialização em Alfabetização) – Instituto Superior de Educação Vera Cruz, São Paulo, 2007.

ROCHA, Vivian Munhoz. *Aprender pela arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias*. 2010. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-04112010-150404/pt-br.php> Acesso em: 12 abr. 2020.

RUGIU, Antonio Santoni. As origens medievais. In: RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. p. 11-55.

SALLES, Cecília A. Estética do movimento criador. In: SALLES, Cecília A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Fapesp: Annablume, 1998. p. 25-86.

SAUL, Ana Maria. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. *Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-68, 1993.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2013. E-book.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SENNETT, Richard. A mão. In: SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 169-199.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza: selección de textos de J. Rudduck y D. Hopkins*. Madrid: Morata, 1998. p. 93-145.

STENHOUSE, Lawrence. La investigación del currículo y el arte del profesor. *Investigación en la escuela*, Sevilla, n. 15, p. 92-99, 1991.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. São Paulo: Ática, 2003.

TOLKIEN, John Ronald Reuel. *Sobre histórias de fadas*. São Paulo: Conrad do Brasil, 2007.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia da pesquisa científica*. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Práxis criadora e práxis reiterativa. *In: VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 245-279.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.* Lisboa: Educa, 1993. p. 13-52.