

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**FERNANDA RODRIGUES CAMPOS**

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA CONSTITUIÇÃO DE AUTORIA:  
Papel & Parceria**

Viamão - RS  
2011

**FERNANDA RODRIGUES CAMPOS**

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA CONSTITUIÇÃO DE AUTORIA:  
Papel & Parceria**

TCC apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob orientação da Professora Doutora Ana Lúcia Liberato Tettamanzy para conclusão de Curso de Licenciatura em Letras.

Viamão - RS  
2011

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Ele que me deu fortaleza, sabedoria, ciência, para chegar até aqui sem desistir diante dos obstáculos que a vida acadêmica me preparou e que não foram poucos ou pouco difíceis, mesmo buscando me precaver de todos; agradeço aos professores que encontrei nesse caminho e que me ajudaram a ressignificar minha relação com a Língua Portuguesa e a língua portuguesa; agradeço ao meu Bem – bem precioso do meu coração – por todo o apoio desde o primeiro momento ao meu lado, pela partilha dos/nos trabalhos e inclusive por ceder uma parte de sua obra ainda não (re) conhecida para compor este trabalho; agradeço aos meus velhinhos e velhinhas do asilo que constituíram muito do que sou neste trabalho, aos meus alunos e pacientes que me guiaram para este caminho e aos autores que me deram a mão, ajudando a percorrer a trilha para chegar às considerações que aqui apresento.

## RESUMO

Este trabalho aborda a contação de histórias na sala de aula como possível promotora de aprendizagem e enquanto uma aprendizagem em si. A contação de histórias permite a interação entre contador e ouvintes, já que contar histórias é uma ação que depende da relação entre os interlocutores. Quando todos os envolvidos na contação de histórias deixam sua imaginação ser conduzida pelas histórias, o ato de criação se realiza; cria-se à qualidade de rito, pois há a partilha de experiências, o viver e reviver delas e uma união temporária de mentes desejosas de participar do mesmo processo, este que transporta para outro lugar e para outro tempo. A contação se completa quando o público e o contador são atingidos/atravessados, quando esses dois momentos coincidem há um encontro único, que é uma condição de toda aprendizagem e fundamental para torná-la significativa. Para mostrar isso parte-se da análise de um questionário semiestruturado aplicado a professoras da educação pública sob o auxílio teórico de Bruno Bethelheim (2007) para falar sobre a possibilidade terapêutica da contação, de Maria de Lourdes Patrini (2005) para falar sobre o ofício do contador de histórias e de Nelly Novaes Coelho (2008) falando do desenvolvimento das histórias e sua contação.

**Palavras-chave:** Contar histórias; Aprendizagem; Educação; Oralidade; Corpo, gesto e voz.

## **ABSTRACT**

The present work addresses storytelling in the classroom as a possible originator of learning, as well as a form of learning itself. The storytelling allows the interaction between teller and hearer, since telling a story is an act that depends on the relation between interlocutors. When all involved in storytelling let their imagination be guided by the stories, the act of creation is stabilised; it's created as a form of rite, because there is the sharing of experiences, their living and reliving and a temporary communion of minds who want to take part in the same process which transports to another place and another time. The storytelling completes itself when the public and the teller are affected/permeated by it; when both moments coincide there's an unique meeting, which is a condition for every learning process and fundamental to make it significant. To show this the work starts from the analysis of a semi-structured questionnaire applied to teachers in public education under the theoretical orientation of Bruno Bethelhein (2007) to address the therapeutic possibility of storytelling, of Maria de Lourdes Patrini (2005) to address the profession of the storyteller and of Nelly Novaes Coelho (2008) addressing the evolution of stories and storytelling.

**Keywords:** Storytelling, Performance, Orality, Body, Gesture and Voice.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. A CONTAÇÃO EM RELAÇÃO .....	9
2.1 A CONTAÇÃO E SUA ARQUEOLOGIA.....	9
2.2 A CONTAÇÃO E A PSICOLOGIA .....	11
2.3 A CONTAÇÃO E A HISTÓRIA .....	12
2.4 A CONTAÇÃO E A LECTO-ESCRITA .....	14
2.4.1 A LINGUAGEM E O PENSAMENTO .....	14
2.4.2 O PENSAMENTO E A ORALIDADE.....	19
3. A CONTAÇÃO E AS RELAÇÕES.....	21
3.1 COBRANÇA EQUIVOCADA SOB CORRESPONDÊNCIA E CRIATIVIDADE, MODO CONTRADITÓRIO DE PEDIR ORIGINALIDADE.....	23
3.2 MOVIMENTO CÍCLICO DE REDESCOBERTA DO ATO DE CONTAR E DA CONTAÇÃO VIA CONTADOR FAMILIAR E ALHEIO À FAMÍLIA .....	26
3.3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DESENVOLVIDAS NO ATO DE CONTAR DO ÂNGULO DA EDUCADORA.....	28
4. A CONTAÇÃO E A(S) RELAÇÃO(ÕES) COM A APRENDIZAGEM .....	31
4.1 DO ÂNGULO DA CONTADORA.....	31
4.2 DO DESTA PESQUISADORA .....	35
5. A CONTAÇÃO EM RELAÇÃO COM A AUTORIA .....	42
6. CONSIDERAÇÕES .....	47
REFERÊNCIAS .....	49
ANEXOS .....	53
O LAGO .....	53

## 1. INTRODUÇÃO

A motivação desse estudo vem do conhecimento construído a partir de experiências de contação de histórias como mediadora da construção de várias aprendizagens e do desejo de ir além, considerando sua aplicação com públicos de diversas faixas etárias. Conhecimento de pesquisas na internet, entrevistas assistidas na televisão e rádio, partilhas feitas entre colegas e amigos, observação e experienciação com familiares e minha própria experiência como criança, que foi ouvinte e posterior leitora de histórias, e que quando adulta se tornou também contadora. Foi escolhido este tema diante da vontade de descobrir o que empiricamente gera essa experiência enquanto possibilidades em prol da aprendizagem e encontrar teorias para entender e explicar melhor o que a prática já fazia suspeitar, além das vistas e estudadas na graduação. Encontrando essa base, ou ajudando a construí-la, este estudo se configura como uma ferramenta a mais para reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e do trabalho dos educadores, complemento ao que têm realizado ou nova possibilidade.

Faz-se, então, relevante na medida em que segue a linha teórica de autores como Bethelheim, Vygotsky, Fernandez, Antunes, Havelock, Ong entre outros das áreas de Psicologia, Psicopedagogia, Língua Portuguesa, Linguística, Teoria Literária e História, buscando contribuir na elaboração de novas ligações entre as teorias da aprendizagem e a contação de histórias. Sendo esta área nova de estudo, da mesma forma que antiga, visto que a contação, vários autores mostram, sempre esteve presente e atuante no desenvolvimento das aprendizagens, ainda que “marginalmente”, e que apenas há poucos anos – comparado ao tempo de outras áreas de estudo que já até ganharam o status de ciências – entrou em processo de reconsideração, não percebida mais apenas meio de vínculo entre seus participantes e fruição, mas também de aprendizagem e desenvolvimento com qualidade.

Em minha primeira graduação tive a grata experiência de verificar como terapeuta o efeito do trabalho com contação no âmbito do atendimento individual. Agora, tenho e tive no estágio de Ensino Médio, a oportunidade de fazê-lo com grupos, fruto de três anos de observação nos dois projetos de que pude participar por ocasião de minha formação. Neles foi possível vivenciar duas situações de contação diferentes entre si, mas confluentes e complementares: a contação de histórias – priorizando, por vezes, memórias e histórias de vida – de idosos para outros adultos da mesma ou de outras idades e eventualmente para

crianças (em projeto semi-autônomo meu junto ao CPOS (2009-2010) no Asilo Padre Cacique de Porto Alegre) e a contação de histórias em prol do incentivo à leitura – no projeto Conta Mais da Coordenadoria de Educação Básica e Profissional. O curioso é que os dois projetos acabam convergindo no momento em que buscam complementar o desenvolvimento do gosto pela leitura, da habilidade da escrita e das vivências de cidadania.

Para verificação do proposto, buscando o máximo de inserção numa perspectiva predominantemente socio-interacionista – corrente com a qual mais me identifico – houve a apropriação, como instrumentos de pesquisa, da observação participativa e questionário semiestruturado, fortemente influenciados pela metodologia de *estudo de caso e experiência vicária*. Sendo o primeiro termo apresentado por André (1984/1) como

um termo amplo, incluindo “uma família de métodos de pesquisa cuja decisão comum é um enfoque numa instância específica” (...) “uma investigação sistemática de uma instância específica” (...) Essa instância (...) pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa.

E o outro, definido pela mesma estudiosa, como característica daquele, dentro do qual se constitui como sendo o ato, a partir de uma experiência do outro, de vislumbrar a nossa, ver o que se pode reviver ou aproveitar da/na experiência relatada para a interpretação das nossas, movimento reflexivo denominado pela autora como “*generalização naturalística*”<sup>1</sup>. A observação e o questionário foram realizados junto a um grupo de turmas da educação infantil e séries iniciais de duas escolas públicas da periferia de Porto Alegre, sendo que o questionário foi aplicado com as professoras apenas. Uma das instituições já tem o trabalho com contação na iniciativa das professoras e a outra passou a ter com a participação no projeto Conta Mais.

Também há neste trabalho espaço para o vislumbramento do potencial da contação no caso da educação/ atendimento a pessoas com necessidades especiais, advindo do contato com esta experiência em uma das escolas atendidas pelo projeto.

---

<sup>1</sup> A partir de André, M.E.D. (1984/1), *generalização naturalística* e *experiência vicária* s podem ser pensadas como movimentos complementares e concomitantes.

## 2. A CONTAÇÃO EM RELAÇÃO

[...] a literatura nunca é apenas literatura; o que lemos como literatura é sempre mais – é história, Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura. No entanto, esses elementos ou níveis de representação da realidade são dados na literatura pela literatura, pela eficácia da palavra literária. (BARBOSA, J. A., 2011)  
23

### 2.1 A Contação e sua Arqueologia

Muitos estudiosos e terapeutas já proferiram a frase atribuída a Jean Piaget: “a criança realiza em poucos anos o que a humanidade levou milênios para construir”. A esse fenômeno podemos observar em todas as nossas aprendizagens e em especial quando observamos o desenvolvimento da linguagem.

Sabemos que antes da invenção da escrita, época que marca o início da história para a humanidade, o principal meio de comunicação entre os indivíduos e os primeiros grupamentos ou grupos eram os sons. Com o tempo, instrumentos foram criados, descobertos e aprimorados para auxiliar esses processos, chegando até o registro pictográfico que se tornou uma das principais fontes de estudo da nossa pré-história. O interessante é que dentro do mesmo período, as primeiras comunicações linguísticas e idiomáticas (propriamente ditas) foram se desenvolvendo a partir daqueles sons iniciais e os modos de produzi-los também. Em princípio, talvez, se tratassem de sons de aviso: um som inicial que indicava perigo que, depois, diante de diferentes perigos experimentados por um grupo, se diversificou em diferentes sons, “um” para cada perigo, como os de ameaça para defesa de si, da sua propriedade, etc. O fato é que, em determinado tempo, os sons foram se especificando até criarem um léxico comum a um grupo, uma linguagem própria a cada aldeia ou povo, um “proto-idioma”, estabelecido na medida em que o Homem atingiu a adaptação fisiológica necessária e os grupos criaram uma unidade cultural. Junto a ele outras práticas estabeleceram-se, como a música, ainda rudimentar, e a pintura – que é um dos principais indícios dos modos de vida dos povos antigos – e formaram uma estrutura suscetível a ser chamada de comunidade.

<sup>2</sup> BARBOSA, J.A. Literatura nunca é apenas literatura. *In*: Seminário linguagem e linguagens: a fala, a escrita, a imagem. Disponível em: <[WWW.crmariocovas.sp.gov.br/](http://WWW.crmariocovas.sp.gov.br/)> Acesso em: 16 ago. 2011 (com adaptações) apud ENADE letras 2011.

<sup>3</sup> Durante a realização do trabalho tive dúvida sobre o uso das expressões *literatura* e *palavra literária*, porque não sabia como tirar dela a conotação de escrita que carregam, optei então, após a leitura de PATRINI (2005), por mantê-las, acreditando que assim abrangeriam desde a literatura oral tradicional até a dos cânones da escrita, buscando assim, apagar a fronteira que volta e meia se faz entre as duas, mais ou menos permeável.

Com o encontro de sítios arqueológicos nos mais diversos lugares e o advento da ciência arqueológica, que se especializou nas pesquisas sobre as culturas a partir do material produzido pela humanidade no nosso passado – próximo ou longínquo – o mundo pode descobrir que na verdade o primeiro modo de aprender/ensinar que o ser humano utilizou foi a contação. Não era a contação de histórias como a que conhecemos hoje, mas um “contar” o que e sobre o que se viu, se sentiu ou aconteceu e um contar numérico, mormente no âmbito oral. A arte rupestre mostra, com ilustrações (que complementavam esse “contar”), pessoas em rituais de celebração; momentos de caça, de convívio na comunidade; imagens de “heróis” indicando que aquele Homem já se preocupava em relatar aos outros os (seus) feitos, mostrar como realizavam as proezas e os atos do cotidiano, quiçá pensando em dar exemplo às gerações seguintes e ensinando desde então – mesmo “sem consciência” disso.

Paralelamente a isso, também o modo de registro foi se especificando ao longo do tempo e de acordo com cada grupo e cultura.

Estabelecidos os povos e as primeiras “cidades”, tendo construído e/ou sofisticado as noções de tempo e espaço, agora se dedicando a pensamentos mais abstratos – visto que agora dominávamos tecnologias que davam conta dos problemas da prática – passamos a nos preocupar realmente na instrução dos jovens e com o destino do povo conforme a pertença: não eram mais importantes apenas o tempo e o espaço presentes, mas os passados e principalmente os por vir. O mundo e seus processos começaram a ser observados e, conforme as possibilidades de cada povo, explicados. Divindades ganharam encargos, responsabilidades diante das manifestações físicas (as intempéries, as pragas, as pestes) e dos elementos para os quais não tínhamos melhor explicação ou não podíamos observar o suficiente. As histórias começaram a ser contadas de geração em geração, ampliadas, modificadas, mas mantendo os “princípios”, os arquétipos se estabeleceram, os gêneros se multiplicaram e ganharam cada um o seu lugar e valor conforme a cultura e conforme o status das pessoas e dos valores dentro desta ilustra Ong (1998).

Contudo, não mudou uma coisa, o espaço da “narração” sempre esteve garantido. Sevcenko (1988), ao falar sobre a figura do xamã na pré-história, apresenta uma série de informações que reforçam esta afirmação, entre elas a descrição da pictografia do “feiticeiro”, xamã, de *Trois Freire* – complexo de cavernas situado numa região da França, outrora de pastagem, que conserva pinturas rupestres do Paleolítico Superior – bem como do caminho até ela:

...a pintura não tem nenhum caráter decorativo, (...) só se chegava a ela sendo guiado por alguém que conhecesse muito bem o caminho. E é evidente que era assustador andar por ali, pois tudo se separa do cotidiano. O som se acaba por completo, nada se ouve, a não ser nossos passos e os pingos das estalactites. A temperatura é permanentemente estável. O ar tem outra textura e quando se leva um farolete, a maneira como ele é projetado na rugosidade das rochas joga sombras completamente diferentes daquelas que a luz do sol ou da lua projetam, etc. De forma que toda a nossa experiência sensorial de seres que vivem à superfície da terra fica em suspenso e abalada quando se entra num ambiente em que ela tem que mudar completamente.(...)

Sua posição foi criteriosamente estudada para causar o máximo efeito de espanto e confusão a quem o vê pela primeira vez – especialmente para olhos que jamais haviam visto “arte” antes. Mas não é só. A visão para quem acaba de sair da garganta estreita é parcial. Só se vê o corpo (...). A figura parece pois incompleta e praticamente impõe ao observador uma aproximação maior, um exame mais detalhado, a busca do que falta. Para isso, só há uma alternativa: rastejar através de um pequeno túnel natural (pois há uma rocha que impede que se veja a parte de cima da figura) e em seguida subir, por uma passagem lateral, uma parede com inclinação acentuada e escorregadia, semi-oculta (portanto só alguém que conhecesse o local minuciosamente poderia ensinar outra pessoa a fazer isso), a qual sobe como uma escada em espiral íngreme e da qual, no alto, abre-se como que uma pequena janela por onde se vê, de cheio, a cabeça e a parte frontal do xamã, encarando o observador. (...) (SEVCENKO, 1988, p.124-125)

Como mostra sua citação, o próprio trajeto até a figura na parede da caverna é uma espécie de preparação, que lembra a que se dá em contação, onde há o momento de introdução que podemos imaginar ser quando o xamã convidaria ou intimaria alguém a ir até a figura pelo estreito, onde aquele prepararia o escolhido e o instruiria sobre como e por que fazê-lo. Depois haveria a experiência de fazer a travessia e o encontro com a figura e todo o caminho de volta, da qual o “convidado” retornaria modificado pelo que vivenciou em todo esse processo, agora parte dele como do xamã e como de outros possíveis convidados, ainda que de forma singular em cada um.

## 2.2 A Contação e a Psicologia

Há muito tempo as histórias são contadas para fins terapêuticos. Bethelheim (1903-1990), em *A Psicanálise dos Contos de fada* (1976), menciona que alguns “médicos”, da cultura oriental na Índia, receitavam narrativas para as pessoas que os procuravam preocupadas por ter problemas dos quais não davam conta, assombradas por sonhos. Com isso introduziam-nas na leitura, à escuta e na reflexão sobre as histórias da vida dos deuses. Vendo como cada divindade de sua cultura resolvia seus problemas em situação semelhante, os “atormentados” buscavam interpretar e inferir como resolveriam os seus. No Ocidente, antes do acesso à escrita e da decifração de seus códigos, os jovens eram ensinados ouvindo as aventuras dos heróis e seres divinos.

Mais tarde a psicologia, especialmente com o surgimento da psicanálise e demais ramificações modernas, reconheceu e se beneficiou das possibilidades do trabalho com a narração de histórias. Como bem aponta Bethelheim (2007)<sup>4</sup>, na audição de histórias, pessoas de todas as idades, mas principalmente as crianças e pré-adolescentes, conseguem o distanciamento necessário dos problemas para interpretá-los no contexto ressignificado do texto que escutam e com o auxílio da ação daqueles personagens para resolver as diversas situações que enfrentam.

Recentemente, mais algumas ciências terapêuticas novas, “filhas da psicologia”, têm adotado, reconhecido e se beneficiado da contação tanto no atendimento individual como no atendimento grupal e institucional – caso da Psicopedagogia, bem representadas por Sara Païn, Sônia Parente e Alcía Fernandez; e da Biblioterapia, da qual ainda não houve divulgação suficiente para nos aproximarmos – isso sem contar em todos os desdobramentos de áreas da saúde mental e das que se dedicam ao campo do tratamento infantil. Fernandez (1944) mostra, em boa parte de suas obras, o diferencial do acompanhamento terapêutico dos pacientes quando inclui a contação ou uma prática oriunda – tal como o psicodrama – nas sessões de atendimento, em especial no livro *Psicopedagogia em Psicodrama: Morando no Brincar* (2001), ela apresenta não só o potencial da história ouvida como o da contada/criada pelo nosso interlocutor.

### 2.3 A Contação e a História

A História, ensinam-nos na escola, é o período que compreende desde a invenção da escrita até a atualidade. Eis que a mesma disciplina é uma das complicadoras da consideração do papel do contador e da contação em relação aos seus valores na sociedade até hoje.

Isso porque a escrita instaura a ilusão de que a fala é seu espelho. E que toda narração oral, todo dizer de ficção tem origem e objetivo em obra escrita, quando as pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem, aliás, das linguagens, mostram o oposto. Apesar de terem momentos de desenvolvimento em concomitância e até mesmo de mútua interferência, o dizer/contar e a escrita apresentam andamentos e propósitos diferentes, coisa que, muitas vezes, se apaga do senso comum na sua evolução. No movimento histórico só há pouco temos nos dado conta e considerado o valor documental e cultural da história oral – uma

---

<sup>4</sup>Ano da 21ª edição traduzida em português a qual consultei para realização deste trabalho, a obra, na primeira edição, é de 1976, lançada nos EUA sob o título “os usos dos encantamentos”;

metodologia de pesquisa que consiste em entrevistar e gravar pessoas que podem testemunhar sobre momentos da vida pública e comum da história contemporânea, faz parte um conjunto de documentos de tipo biográfico e torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado e a compreensão das experiências vividas por outros<sup>5</sup> – bem como a divisão entre Estória e História tem sido questionada (o que confere às práticas orais um novo status).

Martins (1994/b) faz um apanhado de como, ao longo da história, a contação toma espaço entre o povo marginalizado, “por coincidência” e em especial o inicialmente iletrado, embora não só. A autora apresenta, de forma breve, como as histórias embalavam os ciclos de trabalho na lavoura, animavam as ceias da corte, davam sentido ao mundo nas diversas culturas e a própria existência de cada um na condição em que se encontra, além de dar um panorama do investimento de autoridade que os que contavam recebiam de seus ouvintes com uma variedade de relevâncias até chegar aos estudiosos que fizeram recolhidas e que mantiveram alguns contos ainda presentes - atualizados ou não – no arcabouço cultural que nos cerca.

Observando o desenvolvimento das diversas culturas conhecidas, parece-nos que elas, assim como o próprio ser humano, possuem uma história desse desenvolvimento. Cada povo teve seu momento de iniciar (formação) e passou/passa por um ciclo de mudanças e transformações. Como nós, passaram possivelmente por crises durante esse período que compreende sua existência dentro das quais tiveram despertada a curiosidade de saber sobre sua origem, das três proposições primárias: De onde viemos?, Onde estamos? e Para onde vamos?

Diante da dúvida, da insegurança que esse ‘não-saber’ causa (va), cada um acabou “encontrando” respostas baseadas na observação dos fenômenos da natureza, das emoções e sensações reconhecidas entre os seus e do mundo onírico. Como aponta Gaarder, em *O Mundo de Sofia* (1991)

...Se tivesse nascido (...), sem saber qualquer coisa a respeito da natureza, o que seria a primavera (...)?

Será que inventaria uma explicação para o fato de um belo dia de repente começar a chover? Será que daria asas a imaginação para explicar por que a neve derrete e o sol se levanta no céu?

Sim, (...) o fãria. E imediatamente começou a inventar uma história:

o inverno agarrou a terra com suas mãos geladas, porque o malvado Muriat mantinha a bela princesa Sikita presa num frio calabouço. Certa manhã, porém, o valente príncipe Bravato veio e conseguiu libertá-la. Sikita ficou tão feliz que começou a dançar sobre os campos e prados, cantando uma canção que tinha

<sup>5</sup> Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>. Acessado em 18/11/2011.

composto durante seu cativeiro no frio calabouço. E a terra e as árvores ficaram tão enternecidas que toda neve se desfez em lágrimas. Os passarinhos passaram a imitar a canção de Sikita, e, quando a bela princesa soltou seus cabelos loiros, algumas mechas douradas caíram no chão e se transformaram em lírios...

(...) Se não conhecesse nenhuma outra explicação para a alternância das estações do ano, certamente teria acreditado (...). (GAARDER, 1991, p.39)

Assim as pessoas conceberam o mito, manifestação de inteligência que apresenta uma forma de viver e pensar o mundo que une e alimenta o espírito de um povo. Uma verdade nascida da consciência de um grupo de sua existência no mundo e em relação a ele, a primeira nascida do intelecto racional, embora construída de impressões e sensações, como nos leva a refletir Coelho (2008).

## **2.4 A Contação e a Lecto-escrita**

É necessário porém distinguir os vários tipos de escrita: o hieróglifo ou o ideograma implicam um outro gênero de sociedade, um outro modo de circulação dos enunciados, uma outra distribuição dos poderes e uma outra concepção do signo que não o alfabeto fonético. (MAINGUENEAU, 1995, p.93)

### **2.4.1 A linguagem e o pensamento**

Desde que se tem notícia dos primeiros estudos específicos sobre a linguagem, várias hipóteses foram levantadas sobre a “aquisição” da linguagem no ser humano. Foram elaboradas questões importantes como, o que é, para que a usamos e como aprendemos a usá-la e, posteriormente, a falar nossa língua natal.

Em consequência disso, também se elaboraram respostas partindo de várias correntes de pensamento, surgidas das observações de evidências apresentadas pelo ser humano a respeito desse fenômeno. Os empiristas, primeiro, defenderam que a criança aprende com base em um grau de conhecimento nulo, observando e imitando os adultos do seu meio social e familiar, mas isso acaba sendo insuficiente, pois, como explicar o fato de que as crianças surdas também emitem sons durante seu desenvolvimento – antes de pararem com os exercícios vocais por não receberem “retorno” – ou como, no caso das crianças sem essa característica que, conforme se desenvolvem, passam a apresentar enunciados cada vez mais complexos e/ou que não tiveram um modelo prévio. E, ainda, como as crianças compreendem a fala dos outros ao seu redor se não há quem lhes explique como entender, ou como se devem entender as palavras, frases, mensagens.

Posteriormente, foi defendida a teoria do Reforço, que compreende os pressupostos da Imitação, agrega novos fatores como a importância do tipo de reação dos cuidadores quanto às emissões dessa criança. Tal perspectiva continuou deixando muitas das questões sobre linguagem, inicialmente suscitadas, sem respostas.

O Inatismo ou Apriorismo, que surgiu após, conduziu os “cientistas da linguagem” à teoria de nome igual, defendida por Chomsky (1928), o estudioso mais conhecido nessa área, que não refuta totalmente as teorias anteriores, incluindo uma série de novos aspectos ao olhar lançado, até então, sobre o esse fenômeno linguístico. A corrente Apriorista defende que a linguagem é parte da natureza humana, que o Homem nasce predisposto a ela, ou seja, para aquela é uma capacidade e tendência inata a ele.

Os inatistas foram realmente inovadores em vários aspectos, consideram o papel ativo do indivíduo falante nessa construção, não o vêem como “consequência de um adestramento” – estímulo-resposta – não valorizam apenas a influência do meio e dão a ele a autoria e responsabilidade devidas por sua realização sonora. Consideram, também, as condições biológicas e a ligação com a maturidade, necessária para cada progresso linguístico; aproximando-se muito das ideias darwinistas de evolucionismo. Por isto, estabelecem princípios críticos, trazendo a “Gramática Universal” como princípio gerador na hipótese provável para a elaboração da fala.

Embora pareçam responder muitas das perguntas sobre a linguagem, esta teoria ainda não consegue ser a que melhor representa a explicação total, ou pelo menos a mais completa a seu respeito, visto que considera o ser humano como uma espécie, ou portador, de mecanismo programado de aprendizagem e busca padronizar essa aprendizagem criando a figura do “falante ideal”, pessoa impossível de encontrar, já que cada ser é único em todos os aspectos, incluindo a evolução linguística. Isto pode ser (e é) contestado por casos de AVC's (acidentes vasculares cerebrais), cirurgias encefálicas de risco e extração de partes cerebrais, que, teoricamente, inibiriam, prejudicariam ou parariam esse processo, onde a medicina e outras áreas da aprendizagem provam que não é regra nem realidade constantemente.

Com a corrente do Interacionismo, que compreende a teoria Inatista, mas junto a suas próprias teorizações e observações a respeito do processo de elaboração da língua falada, emergiram dois nomes de fundamental importância nos estudos da aprendizagem, por consequência, da linguagem e, mais recentemente, para a Psicopedagogia: Jean Piaget (1896 – 1980) e Lev Semionovich Vygotsky (1896 – 1934).

A teoria piagetiana, Epistemologia Genética (também chamada de Construtivista ou Interacionista), que veio a seguir, influenciou vários estudiosos. Defende que a linguagem

humana surge para representar o pensamento, compreendendo parte natural do desenvolvimento nas funções simbólicas. Considera, além da maturidade biológica, a maturidade cognitiva do indivíduo (motivo pelo qual alguns a classificam, também, como cognitivista). Apesar de representar um avanço profundamente significativo para os estudos sobre as aprendizagens e na compreensão da fala – considerada mais uma delas – parece que subestima esse fenômeno, às vezes, ao considerá-lo como representação simbólica e simples expressão sonora do pensamento. Foi nesse momento que emergiram, também, os estudos de Vygotsky acerca da linguagem, ou, pelo menos, alcançaram reconhecimento e ganharam notoriedade.

Por sua vez, defende que “a linguagem é mãe do pensamento”. Suas teorias influenciaram amplamente os estudos linguísticos, psicolinguísticos e psicopedagógicos (em especial dentre outras ciências da aprendizagem). Vygotsky compreende que começamos a falar para assimilar a linguagem do meio e, assim, desenvolvemos o pensamento: num primeiro momento, falamos com os outros buscando soluções para nossos problemas, por exemplo; depois, falamos conosco mesmo, em nossas mentes, procurando a resposta dentro de nossos próprios conhecimentos e capacidade criativa. Assim, não falamos apenas para representar alguma coisa que já existe, falamos para uma porção de objetivos, até para criar novas existências como no caso dos neologismos, palavras novas para denominar situações inéditas ou criações tecnológicas. Existem cada vez mais estudos sobre esse assunto e pode até ser que estejamos muito perto de compreender o “mistério” da linguagem com todos os seus códigos, mas a sensação é de que ainda há muito que pesquisar. Também, surgem novas áreas como a Psicopedagogia – que é também uma palavra nova – que tem muito a se beneficiar com esses estudos para trabalhar a relação da linguagem com o sintoma de aprendizagem entre outras.

Não podemos deixar de perceber, no entanto, que, mesmo com todos os avanços brevemente apresentados, nenhuma das teorias, por mais convincentes que se tornem, é plena a ponto de não deixar dúvidas sobre o fenômeno da linguagem. Todas reconhecem seu papel fundamental para a comunicação e a convivência, mas, quanto à escrita, algumas questões diretamente ligadas a esta temática, “filha” da primeira, se fazem relevantes como: para que e por que aprendemos a escrever; como se define a aquisição dessa linguagem que, por vezes, chega a ser uma segunda língua<sup>6</sup>; para que serve mais esse código criado pelo ser humano.

---

<sup>6</sup>As pesquisas linguísticas mostram cada vez mais que a linguagem oral tem sua própria estrutura sintática, semântica, morfológica, a despeito das da linguagem escrita. Inclusive já há iniciativas de gramáticas do

A língua é uma invenção social, cultural e subjetiva. Essa afirmação serve para todos os tipos de língua e, de forma especial, à escrita. A História, as Ciências Sociais e vertentes da Linguística mostram que, ao longo da sua história, a humanidade evoluiu muito, desenvolveu várias habilidades e capacidades, a inteligência e a linguagem. Mas, mesmo com a maior facilidade de comunicação gerada por esta, de repente, com o abandono do nomadismo por parte de alguns povos e o afastamento entre membros de famílias durante essa transição – criadora, aliás, de novas comunidades – as pessoas perceberam que seria muito difícil e complicado manter ou estabelecer contato com os parentes e/ou amigos afastados, se dependessem apenas de suas vozes e de mensageiros que repetissem suas palavras, inclusive pelo o risco de comprometimento das mesmas até chegarem ao receptor. Cremos que foi ao sentir essa necessidade que o Homem, primeiro usando a linguagem pictórica e, com o tempo, a “alfabética”, desenvolveu e/ou criou a linguagem escrita que conhecemos, suprimindo também outras preocupações que assolavam as mentes desses nossos ancestrais primitivos que começavam a perceber que podiam e desejavam ‘comunicar-se’ com as próximas gerações de alguma forma, poderíamos até imaginá-los pensado em questões como “Como fazer com que a minha história, a da minha família, etc., não se perca com o tempo e chegue aos meus descendentes, às futuras gerações? Porque deixar que isso aconteça? Como lembrar fatos importantes para mim, em meio tantas vivências e ocupações?”

Esse processo levou séculos para se concretizar, aperfeiçoar e nos alcançar a ponto de parecer uma coisa tão banal, “*não mais que obrigação de saber*”, até porque os primeiros registros escritos tinham um pequeno problema: só quem os criou, praticamente, é que os entendia (tanto que alguns encontrados até hoje não são ainda entendidos ou só se depreende seu conteúdo por interpretação). O que requereu que estes tivessem que passar essa “invenção” para toda uma população antes de obter sucesso e reconhecimento pela sua utilidade – como nós sabemos, por melhor que seja uma criação, ela sempre pode ser vista como inútil e/ou algo por que ninguém vai interessar-se, então como garantir que a nossa escrita não passou por isso! Além disso, parece que o processo se inverteu, ou seja, nos tempos do surgimento da escrita, se aprendia a ler para poder escrever; agora aprendemos a escrever para ler.

Nessa perspectiva Piaget e Vygotsky defendem e reconhecem, como já dito, que a “criança realiza em alguns anos aquilo que a humanidade levou cerca de milênios para conseguir”. E é incrível não perceber isso (como infelizmente acontece).

---

português, por exemplo, falado, como a da autora Maria Helena de Moura Neves entre outros projetos. O que faria da escrita uma segunda “língua materna”.

Entretanto, discordo do que alguns dos que se dizem adeptos da teoria cognitivista defenderiam: que a escrita é só mais uma maneira de representação do que “já existe”. Se fosse assim, não haveria tantas palavras novas sendo criadas a todo o momento nem maneiras novas de compreender as já existentes ou, ainda, palavras diferentes para as mesmas coisas, escritas ou faladas, considerando ou não a existência de línguas distintas.

Mas de onde vem essa capacidade criativa? Sim, é do pensamento, mas, mais do que isso, da reflexão, de um tipo especial dessa capacidade humana comum, algo que se convencionou chamar de *metalinguagem*, que nada mais é do que a capacidade (e desculpem a redundância e repetição) de pensar sobre o que se fala, lê e escreve e realizar relações entre os possíveis significados, gerais ou particulares, as semelhanças, o sentido que instituímos.

Disto, aplicando direto à escrita, surgem as ironias, metáforas, eufemismos, hipérboles e todas as outras figuras de pensamento e linguagem. É o que nos permite criar gírias, achar graça no que lemos, montar neologismos, línguas em códigos particulares entre amigos de escola e viver as emoções daquele personagem, daquele livro que adoramos (aquele, sabe) ou daquela história ouvida tantas vezes ou ainda uma vez que deixou vontade de ter bis. É a metalinguagem que nos permite perceber e compreender o que lemos, contamos e/ou ouvimos e sermos capazes de argumentar contra, a favor, ou nenhuma das duas alternativas e sermos entendidos em uma dissertação ou em outra produção escrita; que nos faz ponderar em como, a quem se destina e por que dizemos alguma coisa e como fazê-lo da melhor forma de acordo com cada situação.

Isso não é ensinado por ninguém: aprendemos sozinhos a utilizar esse verdadeiro poder sobre as palavras. As mesmas correntes que apareceram para explicar a elaboração da fala se manifestaram em relação à escrita, e assim, das observações feitas das etapas realizadas durante a primeira, criaram-se alguns métodos de ensino da segunda: como “a criança começa a falar com monossílabas, dissílabas e assim por diante”; também se imaginou que, por exemplo, seria apropriado ensinar-lhes por partículas, começando pelas letras, depois sílabas, palavras... O que se esqueceram de ensinar - e não se deram conta que a criança tem plena capacidade de entender - foi que a escrita é bem diferente da fala, com seus próprios códigos e regras. Assim tornou-se fácil e cômodo dizer que cometem erros por “não prestar atenção”, por “serem burros”, etc. Não que a falta de atenção – que acontece com muito adulto por aí também – não aconteça com as crianças, mas “burro”, ninguém é.

Essa situação se dá porque parte considerável daqueles que deviam ser e/ou se dizem ‘educadores’ não se interessam ou sequer pensam em verificar os problemas percebido na produção do estudante junto a ele, assim como não ocorre ao próprio estudante, por N

motivos, o porquê de tal construção vocabular ou qual o fundamento de determinada resposta apresentada diante das atividades de aula. Raramente vêm além da escrita, examinam qual lógica foi usada para cometer o dito “erro”, se é que ele o é realmente ou é só um termo dentro dos conhecimentos do aluno e fora dos do educador até aquele momento. E ainda há os que não prestam atenção ou deixam esses “erros” enraizarem-se privando o indivíduo desse conhecimento, com a possibilidade, inclusive, de prejudicar sua futura formação ou deixando de considerar o que tem a ver com sua fase cognitiva e seu contexto sócio-cultural, os tachando de forma redutora ou omitindo-se disso. É uma grande falta, a meu ver, de consciência e respeito, não só com as crianças, embora com elas isso pareça mais cruel por estarem dispostas a acreditar piamente no que dizemos, mas com qualquer um que esteja no processo de alfabetização e letramento. Porém cabe-nos, como profissionais da aprendizagem e educadores, ter todos esses cuidados dentro dos conhecimentos que construímos em nossa formação.

As pessoas vêm mantendo, estranhamente, um tipo de “tradição” em muitas culturas: associaram as práticas narrativas em voz alta e/ou orais em correspondência direta à “escrita”, criando uma pseudoverdade, embora saibamos que não faltam estudos, como os utilizados para embasar este trabalho, que mostram que uma surgiu em momento e função diferentes da outra e que tal relação só surgiu mais tarde quando algumas culturas buscaram uma especificação, promovendo a equivalência sílaba-símbolo ou fonema-grafema, para facilitar a comunicação à distância com o máximo de eficácia. Com o desenvolvimento dos dois processos, e a proximidade que foram ganhando, uma passou a, cada vez mais, interferir na outra, a ter objetivos afins e diferenciados, sem o risco de, como muitos ainda temem, uma subjugar ou substituir a outra, como espirais paralelas que possuem pontos de intersecção.

Considerando a expressão oral e a escrita como linguagens diferentes, podemos observar que ambas apresentam um desenvolvimento próprio, ainda que com suas similaridades, visto que usam suportes e códigos diferentes.

#### **2.4.2 O Pensamento e a Oralidade**

Havelock (1995) faz uma série de considerações sobre o tema da relação/equação oralidade-cultura escrita. Mostra como vários autores fizeram recolhas e tentaram se aprofundar no estudo do funcionamento da linguagem e desenvolvimento dos povos de cultura oral, especialmente primária – que se mantiveram sem contato ou desenvolvimento de

escrita – chegando a uma imagem melhor desse quadro. Entre seus vários apontamentos, podemos destacar o fato de que

O ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte. Isto é tão válido para nós quanto foi há sete mil anos. A cultura escrita, em qualquer estágio de seu desenvolvimento e em termos do tempo evolutivo, é mera “presunção”, um exercício artificial, um produto da cultura, não da natureza, imposto ao homem natural. (HAVELOCK, 1995, p.27)

Assim sendo, não é surpreendente, ou não deveria ser, que nossas primeiras investidas no mundo de linguagens distintas, façamos por aproximação com o “natural”, estranho é que sejamos “punidos” por isso. Em linha próxima à dele Ong (1998) apresenta outros argumentos mostrando que longe de ser primitiva ou menos evoluída, a cultura oral é diferente, mas tão eficaz e “poderosa” quanto.

No capítulo 3 de *Oralidade e Cultura escrita* (1998), se fazendo valer, também, de pesquisas de outros teóricos, mostra bastantes aspectos importantes e até então “novos” sobre culturas não-escritas e o pensamento que as constitui e/ou complementa. Seu texto nos leva a refletir sobre o equívoco instalado em presumir, por muito tempo, que os aculturados da prática escrita eram mais desenvolvidos, integrantes de culturas “superiores”, fazendo um apanhado das características que compõem o pensamento sem a interferência da lógica escrita e/ou da escrita, pois

Na ausência de qualquer escrita, não há nada fora do pensador, nenhum texto que lhe permita produzir a mesma linha de pensamento novamente ou até mesmo verificar se ele fez isso ou não. *Aides-memories* tais como varas marcadas ou uma série de objetos cuidadosamente ordenados não irão, por si sós, recuperar uma complicada série de asserções. Antes de mais nada, de que modo, realmente, poderia uma solução longa, analítica, ser montada? É essencial que haja um interlocutor virtual: é difícil falar consigo mesmo durante horas consecutivas. O pensamento apoiado em cultura oral está preso a comunicação. (ONG, 1998, p. 44)

O autor contempla alguns dos mecanismos que favorecem a prevalência de suas práticas por tanto tempo. O sucesso e a ocorrência oral tão presentes na regência de costumes, contemporâneos inclusive, realização de comércio no oriente médio, por exemplo, se deveriam a um conjunto de fórmulas ‘discursivas’ que servem não só para a comunicação, como para a memorização, juntamente a um pensamento situacional, implicado nas e das lides do cotidiano de seus criadores, pessoas pensantes como nós e que fazem muito bem a vida sem as “facilidades” da escrita.

Ambos os autores falam da importância de pesquisas de estudiosos na linha sócio-histórica como Vygotsky e, principalmente, Lúria que procuraram contatos de culturas iletradas ou semi, as quais conservam ainda forte proximidade com o seu período antes da escrita e, numa tentativa de “lhes fazer jus”, promoveram entrevistas estruturadas o mais próximo possível de suas lógicas culturais, modos de vincular ideias; em sintonia com a percepção que tinham da compreensão de mundo dos entrevistados. Estes pesquisadores foram decisivos nos estudos seguintes, pois abriram várias possibilidades para outros interessados no assunto mostrando um modelo mais adequado.

O interessante é que essas pessoas que participaram das entrevistas eram trabalhadores simples do dia-dia, pessoas que realizavam tarefas onde a escrita não se fazia indispensável, e “contadores”, ou melhor, narradores orais, termo empregado pelos entrevistados.

Esses estudos resgataram mais dignamente o valor do contador de histórias, bem como, o do cidadão portador “somente” da sabedoria oral, ainda não atravessado ou interferido pela escrita. Nesse movimento de resgate e descoberta a contação de histórias passou por um processo como o das antigas esculturas gregas, deixaram de ser vistas como algo meramente simples, cru, feito da pedra esculpida e polida sem maiores detalhes e passaram a ser reconhecidas pelas inúmeras cores e detalhes que, embora hoje passem apagados, estão ali, na “presença da ausência”.

### **3. A CONTAÇÃO E AS RELAÇÕES**

Ao sujeito cabe ‘fazer-se cargo de sua marginalização e aprender, a partir da mesma, transformando-se para integrar-se na sociedade, mas dentro da perspectiva necessidade e transformá-la’. (PAÍN, 1992, p. 31)

Nos anos noventa um filme aparentemente sem pretensão teórica, que passava na programação da tarde dos principais canais de TV aberta da minha infância, trazia a seguinte situação: longe de casa e dos hábitos de costume, um menino se via em estado de estranhamento do novo ambiente, enfrentando uma mudança externa e interna (mudança de idade e o contato com pessoas novas). No mesmo lugar, aparentemente hostil, o garoto encontra uma pessoa mais velha de quem se aproxima e passa a confiar como fonte de conhecimento e “entretenimento”, o meio de aproximação, do adulto e do conhecimento, é

muito familiar – a contação de histórias. O filme acima citado se chama em português “A Canção do Sul” (Diretores: Harve Foster e Wilfred Jackson, 1946- Brasil). Certamente não se pretendia como um filme neutro, inclusive por tratar de uma situação relacionada com um acontecimento histórico, mas o que chama a atenção é a forma como a contação de histórias, parafraseando Patrini (2005), estabelece “as relações lúdicas e *afetivas* entre palavra e escuta, entre o narrador e o ouvinte, (...), esboços de um repertório cultural.”. Podemos complementar as palavras desta autora, ainda, com as relações entre a oralidade e o conhecimento/inteligência e entre a oralidade e a língua materna – que na língua portuguesa tem alguns problemas de relacionamento.

É difícil negar esse caráter congregador das histórias contadas, sejam elas curtas, longas, em partes; de humor, terror, suspense, amor, tristes; contos, causos, piadas, lendas... Onde há quem conte, há quem ouça ou pelo menos tenha este desejo. Mas é preciso esclarecer que quando discorremos sobre o contar e, de maneira especial, sobre contação nos referimos a um ato performático único e singular e não o simplesmente recitar de cor ou falar um texto sem qualquer expressão diferencial; tratamos do que faz do outro e de você um contador, que traz cada personagem a nossa presença mesmo sem corpo, simplesmente por uma voz, um sotaque, um olhar, um gesto; que cria um universo próprio no qual quem ouve embarca e mantém-se nele até o final (em) que não se ouve: se envolve.

A contação de histórias tem características próprias conforme cada cultura, mas possui certa regularidade de ocorrência quanto à sequência de ações encadeadas, similares talvez às de um rito ou celebração, manifestação cultural outra que reúna o mesmo grau de criação, organização e valor em um grupo social. O momento de contação apresenta normalmente uma introdução, onde se cria o “clima” a partir de um personagem, um canto, uma evocação ou outra dinâmica para concentrar a atenção do seu “público”, um segundo de apresentação e contextualização do que será contado. Constrói-se o ambiente/cenário, algumas características das histórias e, às vezes, o seu caráter, o seu desenvolvimento onde se desenrolam as ações dos personagens e os fenômenos no ambiente que evoluem cena a cena. Passa pela peripécia, o reconhecimento, o nó e o desenlace aristotélicos, na mesma contação, ou não, e pelo momento final, que pode ser o final da história ou uma emenda criada/apropriada pelo contador para fazer as duas extremidades do círculo se tocarem, completando um ciclo ou jornada do texto contado e do(s) seu(s) personagem(s). Além disso, sempre é uma parceria, um pacto assumido entre contador e ouvinte, sem o qual a contação não se efetiva, não há sucesso de efeitos nem história que se sustente.

Mas afinal o que essa tal de contação oferece para as aprendizagens escolares? Muito mais do que se pode imaginar.

### **3.1 Cobrança equivocada sob correspondência e criatividade, modo contraditório de pedir originalidade**

Elie Bajard, em *Ler e Dizer* (2001), faz um levantamento histórico sobre a relação da escola com oralidade enfocando o processo de consideração e reconsideração da leitura em voz alta, sem perder de vista que o ambiente escolar se configura como o lugar da cultura escrita. Ao recuperar os diferentes modos como a leitura em voz alta é encarada na sala de aula ao longo do desenvolvimento desta instituição, mostra como, junto a esta, aquele que é leigo, do povo, coloquial é escanteado para fora dos muros.

Contudo, conforme o ser humano refletiu sobre o conhecimento, a escrita ganhou o mundo – e o “gosto” da massa – e o ideal de nação sem analfabetismo se instituiu como objetivo de várias culturas “modernas”. A escola, ainda que sem preparo prévio, teve que rever seus conceitos e reconfigurar suas práticas como pôde para tentar reverter sua situação de “formadora de elites”, o que não significa que as práticas educativas que levaram anos para se concretizar mudariam prontamente. Especialmente em nações que há pouco perseguem esse objetivo como o Brasil.

Há séculos estamos atrás do ideal de livres do analfabetismo, há menos tempo instituímos a universalização do acesso à escola e a bem menos ainda as práticas orais ganharam status de conhecimento relevante para a sala de aula.

*...os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que tratam do Ensino Fundamental de 5ª à 8ª séries, valorizam a cultura oral do aluno como forma de iniciá-lo no mundo da escrita. Por tal razão, eles privilegiam alguns gêneros “literários orais”, tais como “cordel, causos e similares; texto dramático e canção”. Ainda, é recomendado ao professor de Língua Portuguesa que trabalhe esses textos a fim de compreender e a distinguir os textos poéticos que o cercam em seu cotidiano (1998, p.57 apud FERNANDES, 2007. p. 33)*

Nosso sistema de ensino, desde o final do século passado, tem se voltado, cada vez mais para a contação: por iniciativas isoladas de professoras e algumas bibliotecárias principalmente. O número de blogs e artigos *on line* aumenta cada vez mais, relatando e dando testemunho do sucesso das experiências em sala de aula e o progresso dos alunos. Talvez porque o acesso à internet e recursos virtuais aumentou de modo considerável e, agora, os projetos podem ser divulgados mais facilmente, ou porque o “boom” destes é nosso

contemporâneo, o inegável são os olhares e o aumento do interesse pela contação como complemento do trabalho em sala de aula.

Coincidentemente ou não, esse movimento é observado no mesmo momento em que ocorre a expansão do ensino fundamental (nas séries iniciais) que ganhou um ano inicial a mais, fato que mostra a força de uma característica bastante visível desse processo: é esmagadoramente do domínio das séries iniciais, pelo menos a maioria dos encontrados se dá em alguma série inicial ou em creches.

Ao mesmo tempo, muita gente questiona o sucesso relatado e, mesmo nas experiências felizes, algo contraditório pode ser verificado: expõe-se a criança a um tipo de criatividade, mas se espera que ela apresente outra, a institucionalizada pela escola, que segue uma linha lógica contínua, abstrata e sistemática, bem diferente da elegida pela oralidade e da contação, que é mais “descontrolada” e espontânea como o pensamento. Isso porque o ensino formal requer um tipo de texto que dá pouco espaço, por vezes, à autonomia e ao estilo num ideal de homogeneidade – todos aprendendo o mesmo e de modo idêntico – traço que traz desde a fundação do sistema escolar.

Quando versamos sobre a escolarização para as necessidades educacionais especiais, NEE doravante, a situação não diferente, ou melhor, difere, mas apenas em termos de dificuldade e não de atitude. A história da educação para as pessoas com NEE, relatada, registrada e presumida no estudo de indícios, nos apresenta o que brevemente é descrito a seguir.

Na pré-história, a.C., em aldeias primitivas, o estudo dos vestígios indicou que os identificados como “débeis”, “deficientes” para viverem autonomamente ou com diferenças gritantes do resto do grupo a que pertenciam eram sacrificados em prol da sobrevivência do grupo. Na Grécia, há registro de que ainda havia a prática do sacrifício, assim como do abandono por considerarem estes indivíduos como empecilhos para chegar ao seu ideal de sociedade. Roma seguia as mesmas atitudes, mas pensando no potencial bélico, pois precisavam de “homens bons” para avançar e conquistar. Do século I até o XVI d.C. (período feudal - Idade Média), a Igreja Cristã que interferia diretamente na educação, via-os como “possuídos, endemoniados”, mantinha o “costume” de sacrificar nos casos muito graves, eles não eram “filhos de Deus”; os mais leves, menos perceptíveis no contraste com os considerados normais eram transformados na figura que hoje chamamos de “bobo-da-corte”.

Quando o Renascimento e Humanismo vigoraram, passaram a ser reconhecidos como “filhos de Deus”, seriam as almas puras e inocentes, anjos na terra, que só viveriam felizes entre os seus, o que vinha justificar uma cultura de isolamento e ocultação daqueles com

NEE, haja vista o “Corcunda de Notre Dame”, que embora reconhecido como ficção, parte do imaginário e pensamento comum na época. Chegamos ao séc. XVIII, temos o avanço no advento das ciências e tais pessoas passam a ser vistas como doentes, aumenta a gama de quadros abrangidos por essa classificação (Averon – Vitor e Ivan Itard), começa a intervenção da Medicina, Neurologia...) e passam a ser estudados e diagnosticados amplamente. No Século XX (+/-1924 até 1950) a cultura de escondê-las se mantém, ficam em casa distanciados do convívio em lugares públicos – da escola inclusive e em especial por vezes – era o segredo que todos sabiam, mas “evitavam comentar”, e os testes psicométricos delimitavam e limitavam suas vidas e possivelmente dos familiares.

A partir de 1960 o olhar para essas pessoas começa a mudar, são criadas as primeiras escolas especiais voltadas a priori para o “desenvolvimento” físico e socialização, instituições de “integração”<sup>7</sup> na Europa e para “excepcionais” no Brasil. Em 1970, com Mary Warnock, estipula-se a “Cascata de Soder comportamental”, que tendo como base o diagnóstico estabelece em que instituição o indivíduo deve ser tratado e os que são considerados capazes recebem treinamento e escolaridade somente nas classes especiais. No ano de 1980, na Europa começa o movimento de Estimulação Precoce (sensorial/ cognitivo/ vincular).

Em 1990 (10/06/1994), finalmente, a Declaração de Salamanca (Espanha), propõe ‘direitos’ para todos à inclusão<sup>8</sup>. A essa altura a diversidade e as Necessidades Educacionais Especiais já perderam um pouco de sua má conotação e os movimentos de reivindicação por todo o mundo ganharam notoriedade e o processo timidamente se iniciou rumo à inclusão. No dia 11 de setembro de 2001 é aprovada a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Brasil, e desde aí, começamos a escrever uma nova parte desta história, onde a contação é atuante também.

Por seu caráter terapêutico, a contação de história acaba sendo importante mediador para o público escolar com NEE, sejam congênitas, do desenvolvimento, permanentes, transitórias, inesperadas ou esperadas pelo avanço da idade... Um mediador do conhecimento que a própria história é e encerra, dos conteúdos didáticos a serem explorados e de um mundo que se abre diante da escuta despertada em ensinante e aprendente, e, claro, dentro da escola.

Na experiência destes últimos anos, tive contato com o efeito provocado e estimulado neste contexto, das NEE permanentes advindas do passar dos anos, nos idosos do asilo, até as presentes desde o nascimento, percebidas e descobertas na observação entre as crianças das

---

<sup>7</sup> Parte do pressuposto de que o diferente tem que se esforçar para se encaixar ao que já está posto, em vigor;

<sup>8</sup> Parte do pensamento de que o todo precisa adaptar-se as necessidades especiais de todos, as mudanças e especificações devem qualificar, facilitar a aprendizagem de quem tem as NEE contempladas em lei, mas também dos que não as apresentam;

escolas por quais passei e, hoje, nas que recebem o Projeto Conta Mais. Além disso, podemos encontrar diversos relatos publicados especialmente na internet e nas faculdades.

Muitas instituições de educação ainda esperam que esse sujeito se sujeite ao ambiente escolar que encontra, quando elas é que deviam se preparar para recebê-lo – até a própria instituição de ensino superior ainda caminha a passos vagarosos diante da demanda. Como exemplo, podemos ver os principais incluídos na universidade a partir da lei: os cegos e os surdos. Encontrando uma instituição despreparada, poucos resistiram e seguiram até o final a graduação. Os surdos conseguiram primeiro, uma vez que se organizaram melhor. Os cegos, por sua vez na mesma condição aderiram à massa e buscaram apagar suas diferenças, conseguindo se formar em mais tempo dentro das dificuldades que tiveram desde a educação infantil. Uma vez que o *Braille* chega às escolas, perde-se de vista a preocupação com as especificidades visuais da comunicação oral que seus usuários não podem acessar. A contação se instala como ponte importante entre as linguagens que essas pessoas acabam por desenvolver, pois como esta requer um “capricho” na entonação, na impostação e outras características específicas da fala que usamos sem perceber ou dar importância. A sensação é de que sua educação passa pelo mesmo processo que a fala e a escrita, resta saber e esperar o momento em que a escrita dos cegos e demais deficientes visuais passe a ser percebida real e amplamente e não como espelho da fala que temos em comum, pois isto está longe da realidade.

Há ainda muito a ser pensado quanto à contação de histórias em relação às NEE, uma delas é parar de relevar os problemas de produção textual e leitura, quando estas são importantes para o portador de NEE, que anseia por aprender tanto quanto qualquer um – ou não foi uma experiência maravilhosa descobrir a diferença de sentido de (provocada por) uma palavra, um ponto, um leitor de outra época...?

Por que não aumentar as possibilidades de imaginação e criação daquele a quem um sentido físico (nesse caso a visão, mas não só) não atende bem, se ele tem os outros preservados, sejam quantos forem? E porque não aprendermos com eles, com esta situação? Desacomodar-se e experimentar o mundo para além da convenção? Parar de subestimar o que o outro, com NEE ou não pode ou sabe e permitir que ele nos mostre? (é o maior desafio que nos cabe enquanto educadores)

### **3.2 Movimento cíclico de redescoberta do ato de contar e da contação via contador familiar e alheio à família**

A contação como ato de troca de experiência e interação entre gerações ou grupos, há muito tempo, é reconhecida, também como recreação, passatempo ou “ação social”. O que é recente em seu histórico é reconhecimento como meio de aprendizagem e medição para ela, além de encerrar em si um conhecimento único e uma aprendizagem específica. No Brasil, como em outros países um movimento de redescoberta da contação como atividade cultural, não apenas a título de curiosidade ou exotismo, mas como fonte de informação para pesquisa, instrumento de mediação entre formas de pensar, para reflexão, construção de conhecimento, como fonte do próprio, entre outras, tem sido observado.

Seja via “catequização” pelos mais velhos de famílias religiosas, hábito tradicional do convívio em família ou em comunidades, ou outro contato significativo em algum momento da vida com um episódio de contação, muitos contadores perceberam a importância deste ato no seu desenvolvimento e inúmeros estudos passaram a brotar a partir de essas experiências, da realização das ideias a cerca do assunto que o pesquisador estudara ou vivera. Com a criança e o adulto, a contação chegou a diversos espaços extra-família: programas de televisão<sup>9</sup>, projetos teatrais gratuitos ou de preço simbólico, grupos comunitários, ONGs e a escola e á sala de aula.

O fato de a mídia ter descoberto a contação como meio de manter audiência vem desconfirmar a hipótese, que surgiu também sobre o rádio e o livro diante da televisão e desta diante da internet e assim por diante. Curiosamente toda vez que surge uma mídia nova ou um veículo de comunicação/informação novo há uma suposição contagiosa de que estes suprimirão os já vigentes, mas o que se tem visto é que acabam por se acomodar para coexistir com espaços e fins próprios.

O crescente número de programas ou espaços para a contação com diversos recursos na mídia televisiva, como diz Nogueira (2007)

A princípio um instrumento das elites, a televisão tornar-se-ia progressivamente um espaço de resgate do folclórico e, com ela, imensa voz narradora dirigida a um grande público, outros meios de comunicação social, como a rádio, o cinema, a imprensa falada e escrita, a rede digital, responsáveis, não pela morte dos segmentos folclóricos, como muitos vaticinavam (e ainda vaticinam), mas pela sua modernização participada, pragmática, e, diríamos, não necessariamente programada (de onde, pensamos, o principal mérito dessa redistribuição do patrimônio literário oral comum, mesmo que apenas local ou, mais propriamente, nas multiplicadas pormenorizações locais, sempre enformadas numa ascendência comum) (Nogueira, 2007, p.21)

---

<sup>9</sup> No Brasil “Catalendas”, “Quintal da Cultura”, “Rá-tim-bum”, “Agente G”, “Mundo da Leitura” (idealizado no RS, na universidade federal de Pelotas), “ABZ do Ziraldo”, “Livros Animados” são alguns exemplos.

Além disso, acaba permanecendo na internet para (re) visualização e a (re) contação sempre que quisermos, levando todas as instâncias sociais a (re) descobrirem o encanto da audição e do contato com o folclore, com a criatividade, com os conflitos – estes evitados em casa como tabus ou apenas deixados de lado por falta de tempo na rotina assoberbada de trabalho encontrada em muitos lares – e o conforto que a contação oferece ao permitir a vivência de nossos próprios conflitos e similares na sintonia com os personagens. As famílias podem se beneficiar disso e a escola também, como algumas já estão fazendo, especialmente em tempos de problemas de aprendizagem, inclusão social, reconfiguração familiar e redistribuição de papéis em casa em função desta.

### **3.3 Competências<sup>10</sup> e habilidades<sup>11</sup> desenvolvidas no ato de contar do ângulo da educadora**

Não é de hoje que a Pedagogia e as demais licenciaturas e magistério descobriram as teorias de Piaget, Vygotsky e outros teóricos que estudaram o desenvolvimento, da aprendizagem. De Piaget adotaram bastante, embora ainda não com plena consciência de sua significação, os conceitos de assimilação<sup>12</sup> e acomodação<sup>13</sup>, momentos dinâmicos e constantes no processo do aprendizado. Piaget também estudou o desenvolvimento da autonomia moral nas crianças, observando os mesmos momentos e utilizando recursos da oralidade.

De Vygotsky, podemos nos apropriar de alguns conceitos básicos que quando se fala em contação de histórias ajudam a entender o(s) processo(s) de aprendizagem ali vinculado(s). O primeiro, sem dúvida, deve ser o conceito de mediação<sup>14</sup>, ponto chave em toda aprendizagem e privilegiado nos momentos de contação.

---

<sup>10</sup> Competência é aqui entendida como “o como” se usa um conhecimento, habilidade em diversos contextos;

<sup>11</sup> Habilidade é o que se faz, o que se consegue fazer a partir de seus próprios meios;

<sup>12</sup> Processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes. Em uma determinada situação, a criança tenta adaptar novos estímulos nos esquemas que possui no momento. Ex.: a criança tem um cachorro em casa e nos primeiros encontros com outros animais quadrúpedes, “classifica” todos como cachorro;

<sup>13</sup> Processo complementar à assimilação, observado quando o indivíduo se defronta com um novo problema e tenta, através da modificação de seu modo de comportar-se e pensar, até então vigente, resolvê-lo. Ex.: ao descobrir que um objeto que lhe interessa foi posto fora do seu alcance na prateleira, a criança busca modos de alcançá-lo como erguer-se na ponta dos pés, usar outro objeto para subir ou para tocar o que está além do seu alcance normal e movê-lo para si - criando um novo esquema mental que passará a aplicar a outras situações conforme o sucesso de sua investida;

<sup>14</sup> Intermediar acesso, contato, construção de um conhecimento. Onde o mediador, percebendo as necessidades e particularidades de um indivíduo ou grupo, oferece meios e auxílio condizentes com as possibilidades de tal.

Esse estudioso propõe que a mediação pode dar-se através de uma pessoa significativa ou um objeto, ela é o movimento de aproximação entre alguém e o conhecimento, a construção deste. Podemos apontar sobre esse conceito que ele requer algum vínculo positivo, desejo pelo conhecimento em jogo nessa relação.

Pensem juntos na situação de contação de história, aliás, trago uma para ajudar nesse movimento. Trata-se de um trecho extraído de um conto ainda não publicado que relata a situação de um idoso que pretende contar ao neto, adulto jovem, uma história recém descoberta. O avô busca uma aproximação que favoreça iniciar a história, vai tecendo uma rede de frases para atrair a atenção dele até que, finalmente, a alcança e traz para seu objetivo e passa à contação. Abaixo o momento em que o vínculo necessário se estabelece e se dá a sedução, o neto se interessa pelo que o outro oferece:

O jovem (...) Coçou o cavanhaque com a toalha, ajeitou-se no estofado mole e continuou pacientemente jogado à poltrona.

Foi quando, sem notar, ele permitiu que uma lembrança de seus tempos de infância cortasse sua mente como feixe de luz que pisca uma única vez: Seu pai na varanda daquela mesma casa amarela a ler um livro, um sonolento menino sentado em seu colo a brincar e rabiscar em suas próprias mãos com uma grossa caneta de quatro cores. Azul, vermelho, verde...

Mas as memórias, deslizando e se esvaindo através das frestas da casa, intentaram fugir para repousar em locais mais dolorosos. Cada detalhe daquele ambiente benigno transmutava-se parte por parte, um ponto de cada vez, para compor a imagem de uma página de jornal - no centro dela, a terrível foto de uma cidade retorcida e varrida pelo mar. Por fim apenas faltava em sua mente a legenda da imagem, mas antes que o último ponto negro dela tomasse seu lugar e a memória estivesse completa, houve a quebra: A enorme cadeia de pensamentos contidos num segundo foi interrompida pela voz do seu avô, que continuou:

-É, muito mudou. E de qualquer forma, mesmo quando a cidade já era um mar de cinza ainda dava pra viver bem por lá. Tinha gente de todo tipo e forma nas casas, prédios e esquinas... Mas eu sempre imaginei que mesmo com todas as peculiaridades dava pra classificar todo mundo em apenas duas categorias simples: Os que gostavam da chuva e os que não gostavam. Não conheci ninguém indiferente. Eu particularmente enquanto morei por lá nunca encontrei muita graça em qualquer coisa com o hábito de cair do céu - não que a minha opinião fosse importante, pois nem por isso o aguaceiro que sempre encharcava metade do ano ficava menos molhado - e por isso sempre me considerei parte do grupo dos que não gostavam. (...) (BECKER, 2010)

Observemos como o “contador”, nesse caso, busca a atenção do ouvinte, busca fisgá-lo para o universo para onde deseja transportá-lo, procura fazer este outro querer ouvi-lo instigando sua curiosidade. Nesta situação cria-se um vínculo, que poderia ser criado em qualquer outra por outras vias com algum tipo de instigação, mas seria tão único quanto no nosso episódio e essa é a primeira mediação que acontece, entre o outro e a história com suas

informações e alusões, implícitas e explícitas, conscientes e não, pois a seguir a própria história contada terá essa função, mesmo que não se perceba, diante da reação a que ela conduzirá o ouvinte. O que nos traz ao segundo conceito vital que pertence ainda ao mesmo estudioso, o de Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>15</sup> (ZDP), que vem atrelado a outro, que é seu par dialético, o de Zona de Desenvolvimento Real<sup>16</sup> (ZDR).

Tendo em vista os conceitos acima citados e pensando em ZDP como o horizonte a conquistar e a ZDR como o ponto de partida para o conhecimento possível, temos que imaginar que há um desnível constante e temporário, ao mesmo tempo, entre os envolvidos e entre os seus estados. Em se tratando da contação, esse desnível se dá, a princípio, entre o contador e o ouvinte, onde o conhecimento mediado é a história e pela história, depois, e/ou ao mesmo tempo, mas também entre o que o sujeito é antes e depois de se encontrar com a história.

Situação similar à ilustrada pelo trecho do conto foi vivenciada, no projeto Conta Mais (2011) da UFRGS. Ao entrarmos eu e meu colega de contação numa sala de series iniciais, todas as crianças se organizaram para escutar a história que ele trouxera, a não ser um aluno que estava com a professora em pé em frente à janela. Logo percebemos que ele estava em situação de resistência diante de alguma situação em aula anterior à nossa chegada, visto que a professora fazia várias investidas de ordem com ele e ele a ignorava. Uma vez começada a interação da história, inicialmente o menino fez o possível para demonstrar que não queria saber de nada, mostrando “ignorar” a intervenção de meu colega com a turma, mesmo todos os outros reagindo alegremente com o momento oferecido. Entretanto, bastou a primeira fala do personagem principal da história, em tom, altura e atitude próprios, e ele passou a não conseguir conter-se e apresentar sorrisos, de início fazendo esforço para prendê-los na boca, depois deixando gradativamente envolver-se com a história e liberando sorrisos e risadas espontâneas e gostosas, voltando para seu lugar, participando das intervenções e da atividade que se seguiu à contação.

No conto da citação, ao longo da narração/contação o neto deixa-se encantar, viaja sem sair do lugar à cidade onde os pais moravam, ou melhor, naquela que o avô conta que moravam e termina transformando-se inquestionavelmente em uma pessoa diferente da que chega irritada por se molhar na chuva, que era no início da história, com outras emoções e olhares sobre a vida e sobre suas vidas. Assim como o menino da turma em que o contador

---

<sup>15</sup>O que o sujeito só consegue fazer com alguma ajuda.

<sup>16</sup>O que consegue fazer sozinho, sem auxílio.

César realizou a contação, também se tornou outro nas atitudes e sabemos lá que outras instâncias.

Observando as duas situações, mesmo que conduzidas por meios diferentes, é possível vislumbrar o processo de sedução pelo qual passa o ouvinte inicialmente “desinteressado”, tanto na ocasião real como na fictícia.

O próprio Piaget trabalhava com pequenas narrativas quando estudava a constituição da autonomia moral no desenvolvimento humano. Uma das mais conhecidas é sua proposição sobre o dilema do soldado: *há um soldado no topo de uma torre que tem o dever de dar cobertura para o seu batalhão, lá de cima pode ver boa parte da cidade, entretanto vê de lá sua família prestes a ser atacada por um bandido que pode acabar com eles. O soldado tem ordens de não se manifestar para não denunciar a posição sua e de seus companheiros. O que ele deve fazer?* Quanto mais tenra a idade do interlocutor a “historinha” vai se modificando, mas mantém o mote.

Ele e Vygotsky pensaram na relação entre linguagem e pensamento e mesmo que discorde em o que gera o que, ou o que vem antes no desenvolvimento natural dos seres humanos, ambos concordam que as duas instâncias estão ligadas e interferem uma na outra. Ora, se somos primariamente seres de comunicação oral, se ninguém nos ensina passo a passo como organizar as frases para conseguir o que queremos ou que elas são úteis para isso (não formalmente, institucionalizadamente), há de ser pela oralidade, que apreendemos, nas cantigas, parlendas, trovas, lendas, histórias que ouvimos que esses princípios se engendram dentro da gente, não só de mente, mas de corpo inteiro.

#### **4. A CONTAÇÃO E A(S) RELAÇÃO(ÕES) COM A APRENDIZAGEM**

... de fato, nada aprendi sem que tenha partido, nem ensinei sem convidá-lo a deixar o ninho. Partir exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo, a parte que permanece aderente à margem do nascimento, à vizinhança do parentesco, à casa e à aldeia... Parte... divide-te em partes. Eras único e referenciado. Tornar-te-ás vários.... Parte, e tudo então começa (FERNANDEZ, 2001, p.XIV)

##### **4.1 Do ângulo da contadora**

O contador de histórias é uma figura característica da tradição em várias culturas, assim como a narração de histórias possui papel fundamental em inúmeros contextos. Mesmo

as poucas “ágrafas” ou não oralizadas contam, via gestuística ou pictórica, os acontecimentos e/ou mitos que as vivências do grupo selecionou para transmitir e retransmitir.

O tempo (físico e psicológico) e as necessidades de cada povo os levaram a encontrar um meio de registro destas narrações/contações, além do rito e do “boca a boca”, sendo que, na maior parte dos casos, especialmente no Ocidente, o mais explorado foi o escrito, que por séculos se configurou e se propagou no formato de livro e atualmente no formato virtual.

Excetuando situações onde a verticalidade das famílias se estende na ancestralidade ainda viva, e outras situações que, por enquanto, ainda fogem do comum, contemporaneamente é desses dois meios que principalmente vêm as histórias e as inspirações dos contadores atuais. São do livro que saem as primeiras radionovelas, as novelas televisivas, mesmo que não diretamente – pois não há como negar a influência de tudo que se lê antes de produzir um texto, ou de interpretá-lo – mesmo que por via auditiva tomando emprestados os olhos e a voz do outro.

A partir da experiência vivida com a contação, em contato com grupos das mais variadas idades, partilhando histórias de vida, casos, lendas, contos e suscitando inúmeras e diferentes emoções, foi possível a respeito do efeito de sentido criado pessoalmente por todos os envolvidos e do que é acrescentado em cada participante desse “ritual” moderno de compartilhamento de histórias. Além disso, percebe-se a relevância do evento de contação (conjunto formado pelo ato e efeito de contar) especialmente nos momentos críticos do nosso desenvolvimento, principalmente porque, como Bethelheim (2007) aponta, cada um dá sua própria interpretação no entendimento da história.

No trabalho desenvolvido com os idosos no asilo, destacou-se a necessidade que tinham de resgatar a leitura, manifestavam o desejo de “reaprender” a ler, que, pela necessidade de deixar cedo a escola para trabalhar, segundo seus relatos, acabaram “esquecendo”; e entendiam que lhes fazia falta para exercerem sua autonomia na realização de tarefas dentro e fora do contexto do asilo, para fazerem valer sua cidadania (numa tentativa de reunir as razões por eles elencadas). Depois, como não se davam conta da importância de resgatar, também, as práticas de oralidade que lhes serviriam em complemento daquela, além de atender a uma demanda própria dentro de prática de autonomia e cidadania que lhe são específicas. E o contato com a geração mais nova, sem deixar de lado a convivência entre eles mesmos, mostrou-se outro ponto a resgatar que seria bastante benéfico para eles como grande grupo, como aquele grupo, já nosso, e pessoalmente.

Logo as histórias dos livros dividiam espaço com os relatos de suas experiências, mesmo que exageradas, e as histórias que ouviam de familiares quando eram crianças. A aprendizagem recuperada se manteve, mas longe de assumir apenas um caráter pedagógico ou formativo tornou-se instrumento, ponte geracional, uma vez que os participantes do grupo, passaram a contar histórias em eventos da casa e fora dela, bem como passaram a de realizar vida, sair do túmulo pensamento como talvez dissesse Clarice Lispector (1984) <sup>17</sup>.

Por conta do estágio curricular, tive a oportunidade de vivenciar a contação com os adolescentes de um primeiro ano do Ensino Médio, onde as necessidades eram outras: lidar com impulsos, pressões sociais e familiares, internas e externas, rebeldia e todas as características da Síndrome Normal da Adolescência (SAN) <sup>18</sup>. Cada história, embora chegasse a eles imbuída do sentido<sup>19</sup> e significado que eu queria lhes transmitir, ganhava as cores e os tons de seus conflitos. A história, levada para a contação, trazia deles outras que se ligavam pelo tema, mas que, conforme cada personalidade e preferências, tomava rumo paralelo, tangente ou até mesmo divergente.

Com o projeto Conta Mais, parte da Coordenadoria de Educação Básica e Profissional da UFRGS, contadores, bolsistas da universidade, foram enviados periodicamente a escolas públicas para promover o incentivo à leitura e contação de histórias. Seu objetivo é propiciar vínculos entre a universidade e as escolas e complementar a aprendizagem dos alunos. Esta iniciativa atende as escolas por dois anos visando que a instituição, vendo as possibilidades pedagógicas da contação, construa e instale, até o final deste período, seu próprio projeto. Além de prover visitas de contação para as escolas carentes de programas próprios que envolvam essa prática, este também incentiva as crianças a formar do hábito de escutar e narrar oralmente. Mais que isso, durante as histórias as crianças têm um momento onde recebem atenção e carinho com exclusividade, algo raro em famílias grandes.

Sabendo das dificuldades individuais enfrentadas na escola e em outros ambientes por estas crianças, o caráter terapêutico da contação se evidencia. Caráter, aliás, que não se

---

<sup>17</sup> Apud prova classificatória do concurso público de Sapucaia do Sul (2011).

<sup>18</sup> KNOBEL, Maurício. A Síndrome da Adolescência Normal. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/22553605/CAP-2-Knobel>;

<sup>19</sup> Sob a luz de minha recente leitura de Ducrot, entendo e falo em sentido como um mecanismo/instrumento da língua que funciona similar s uma tomada elétrica, das de antes da padronização nacional. Como tal, só aceita um número limitado de “plugs” de determinados instrumentos para funciona. Assim como a tomada elétrica só aceita e cumpre direito seu trabalho, fazendo aparelho elétrico funcionar, se este tiver a voltagem correta e o formato adequado para a conexão, o sentido como espaço vazio a ser preenchido, idêntico à sua metáfora, só cumpre sua função de fazer o aparelho da linguagem funcionar se o significado acessado couber num certo campo semântico. Claro que há sempre espaço para criação, logo, tal como as antigas tomadas, poderão se dar a partir de adaptadores.

limita apenas ao público infantil, mas que não tem limite de idade, como comprovam experiências de contação com idosos.

A contação proporciona e propicia a construção e o desenvolvimento de habilidades/competências preciosas para a aprendizagem. Podemos verificar a atenção centrada, que cada vez menos caracteriza especialmente a juventude, mas que é necessária em vários momentos para elaborar a compreensão de assuntos e conteúdos, a criatividade, uma vez que ao ouvir as histórias – e quantas mais, melhor – aumenta-se a oportunidade de criar-se um repertório de possibilidades de estruturação de texto, orais e escritos, que se tornam infinitas devido às inúmeras combinações que se pode realizar na tessitura do enredo. Também podemos citar a identificação e a empatia, que, embora termos bastante próximos de campo semântico, guardam sentidos diferentes. Ao falar em identificação refiro-me ao movimento que a criança faz de se introduzir diretamente na história que ouve ou sobre a vida de um dos personagens, pois já é fato mais que reconhecido por inúmeros teóricos, validado pela experiência e motivo de artigos de revistas de várias vertentes que quando escuta um conto, a criança tende a se introduzir no enredo, como ela própria ou ela em identificação com um dos personagens. Incorpora o herói, a princesa, a fada, a bruxa. Usando a imaginação, torna-se o agente da ação que passa a “interpretar” mentalmente o que ouve.

Ou seja, a pessoa se sente na pele do personagem, mas nada muda, segue o enredo proposto, mantém a atitude ainda que compreenda o que se passa no outro na situação, inclusive se projetando em seu lugar. Já quando o termo é empatia, quero dizer o que acontece quando o mesmo movimento de se por no lugar se dá, entretanto há a reflexão e o movimento de crítica, pensando em como melhor atender a situação e seus envolvidos, como aponta ABRAMOVICH (1980).

Ouvir e ler histórias é também desenvolver todo o potencial crítico da criança. [e da pessoa - complemento meu]. É poder pensar, duvidar, se perguntar, questionar... É se sentir inquieto, cutucado, querendo saber mais e melhor, ou percebendo que se pode mudar de idéia... É saber criticar o que foi lido ou escutado e o que significou. É ter vontade de (ouvir de novo ou) reler ou deixar de lado.

A partir do desenvolvimento desse sentimento, a criança pode construir modos de agir em grupo e diante das atividades propostas em todos os ambientes de que participa inclusive a escola, a sala de aula, pois, como assinalam já muitos teóricos, pode-se aprender pela própria experiência e pelo vivenciado da experiência do outro, no nosso caso ouvindo e assistindo o evento de contação.

## 4.2 Do desta pesquisadora

### Apropriando-me das palavras de Abramovich (1980) ainda

O significado de escutar histórias é tão amplo... É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos das dificuldades, dos impasses das soluções, que todos atravessamos e vivemos, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história (cada um a seu modo...). E assim esclarecer melhor os nossos ou encontrar um caminho possível para a resolução deles... É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes como a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a impotência, a insegurança e tantas outras mais, e viver profundamente isso tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar...

E nessa amplitude, cada vez mais reconhecida, enquanto educadora e contadora convertida em pesquisadora por ocasião deste trabalho, venho observando mais algumas questões trabalhadas e construídas com a mediação direta ou não das histórias.

O potencial terapêutico da contação não pode ser ignorado, especialmente no caso das crianças e pessoas que ainda não completaram o processo de alfabetização e letramento, visto que estas, possivelmente, precisarão do intermédio de outro para ter acesso às histórias dos livros e outros escritos e porta-textos, assim como à memória de sua cultura ontológica e filológica.

Na minha primeira aproximação como profissional com a contação de história em prol da aprendizagem, então na faculdade de Psicopedagogia em outra universidade, por ocasião de um Estudo de Caso, experimentei vivamente este potencial acima referido. Na época, como psicopedagoga, recebi para atendimento uma menina com diagnóstico de dislexia e hiperatividade – dois quadros potencialmente dificultadores de uma das aprendizagens mais valorizadas pela sociedade em geral e principalmente no âmbito escolar: a da lecto-escrita – que trazia como motivo para busca de atendimento psicopedagógico os problemas mais comumente reconhecidos destes transtornos: falta de atenção, erros de ortografia, demora no registro no caderno, resistência diante das atividades de escrita e leitura... Uma vez confirmado o quadro, tracei um plano de tratamento e acompanhamento com atividades vinculadas-encadeadas pela contação, inclusive com momentos onde a própria contação era a atividade propriamente dita. Foi escolhida a história “O Menino Quadrado”, de Ziraldo, para conduzir o trabalho por achar a história capaz de lhe permitir acessar uma maior gama de experiências possíveis no processo de ressignificar favoravelmente sua história de aprendizado.

Naquele momento os eventos de contação formavam como que capítulos da história, sendo o vínculo entre um encontro e outro, entre as reflexões realizadas a cada momento e aquele momento lúdico e de lazer. Essa liberdade só foi possível a partir da oportunização das vivências, que muitas vezes a escola, por pressão do sistema, é levada a deixar de lado a maior parte do tempo para “dar conta do conteúdo”. Estando num momento privilegiado, onde o erro tem espaço garantido e as emoções lugar de honra, então aos doze anos, a menina pode elaborar algumas questões que se refletiram na aprendizagem conforme o desejado principalmente por ela: encontrar alternativas de aproximação do registro escolar, centrar razoavelmente a atenção, melhorar a grafia, atender com maior exatidão a ordem das tarefas que recebia dos professores. Além disso, não dá para ignorar as aprendizagens sociais desenvolvidas como o uso de novas estratégias de comunicação, a melhoria do relacionamento com outros da sua idade, inclusive com parentes com quem “disputava” muitas coisas. Obviamente que, com minha colação de grau então próxima, tivemos que encerrar o trabalho, não sendo possível continuar acompanhando-a a longo prazo. Não há como desconsiderar o seu grande progresso apesar do pouco tempo que tivemos (cerca de um ano com férias e feriados no meio).

Bem indica a citação acima e não há como ignorar a gama de emoções vivenciadas quando se escuta, realmente, uma história. Dessa forma facilita-se ou, pelo menos, se aumenta a chance deste ouvinte elaborar de forma mais construtiva as situações, ou crises que possa estar enfrentando; pensando no contexto escolar, podemos elencar o processo de adaptação, difícil para não poucas pessoas, a internalização de fórmulas textuais e tipos de início, meio e fim, ordenação e classificação, sequenciação. Como pude começar a observar com meus pacientes e como, nos anos seguintes, voltada para a graduação em Letras, pude constatar com meu grupo de contação – o Clube do Livro – no Asilo Padre Cacique e com os alunos que me chegaram no estágio curricular de Ensino Médio.

Na experiência neste asilo, referência mundial em suas práticas, foi possível verificar excelentes e valiosos efeitos com o grupo de idosos que formei e acompanhei por um ano. Lá me reencontrei com autores já visitados em outros trabalhos e pude experimentar um pouco mais de suas teorias na prática, na vivência, na pele. Foi possível entender ainda mais o que Alícia Fernandez diz ao se apropriar o pensamento de que “Não há aprendizagem que se dê sem sair do ninho” (Hickel apud Fernandez, 2001), pois, assim como não há essa aprendizagem sem sair do lugar, o lugar de onde se parte é o ponto de partida da aprendizagem, o que me leva a um novo pensamento de outro autor pinçado pela mesma autora de que me aproprio “a prova primeira da existência é ocupar o espaço” (LE

CORBUSIER apud FERNANDEZ, 2000, p.17). Trata-se tanto de um espaço físico, como a biblioteca do asilo que neste tempo de existência sediou nossos encontros, como também espaço psíquico, intelectual, reservado para a aprendizagem - onde a iniciamos e de onde temos que nos mover eventualmente em nome de um aprender continuado. Com os idosos, vi melhor a possibilidade terapêutica em benefício da aprendizagem em grupo, os vi gerar um movimento de centração para a aprendizagem e apropriação do próprio significado e importância no mundo, bem como da lecto-escrita – seu primeiro desejo – e do domínio da oralidade – área importante para o mesmo objetivo, a qual, mesmo sem plena consciência do fato, conquistaram – que lhes servirá para fazê-los valer. Isso serviria também para também aprimorar e qualificar suas relações interpessoais pela convivência no simples ato de partilhar com os outros as histórias preparadas trazidas da memória de quando crianças, dos livros que tínhamos disponíveis, das vivências no asilo e antes de, no contato com as crianças que visitávamos para contar histórias e ao ouvir as histórias dos outros. E por tabela via o efeito na expectativa das crianças a cada visita.

Na disciplina de Estágio de Docência em Língua Portuguesa II, ministrada pelo professor Arcanjo Pedro Briggman (2011/1), tive a oportunidade de experienciar o efeito da contação com um grupo, mais precisamente com trinta pessoas únicas individualmente enquanto grupo e subgrupos também. Com minha turma no primeiro semestre deste ano, pude ver o modo como a contação estimulava a sua iniciativa, proporcionava boas discussões e conseqüentemente desenvolvia seu poder de argumentação, podiam elaborar as emoções suscitadas apenas ouvindo ou na partilha com os colegas e ainda trazer novos sentidos a partir da própria interpretação da história e verificar se eram válidos ou não diante das indagações.

Quase ao mesmo tempo, iniciei bolsa no projeto Conta Mais, onde tive e ainda tenho mais tempo para observar melhor o impacto e a importância de oferecer essa vivência aos alunos, acredito que especialmente em se tratando do caso da escola pública que vem das realidades mais adversas, de projetos com contação de histórias.

Não são poucas experiências felizes com sua inclusão na sala de aula quando bem contextualizada. Com o advento da informática e da internet houve também mais espaço para a realização e divulgação de projetos onde a contação é um dos elementos fundamentais na construção de aprendizagens dos alunos: são artigos a respeito, blogs oportunizando trocas e partilhas de experiências, opiniões, comentários, sugestões. Alguns aspectos têm se revelado nessas experiências, como o formativo e o lúdico:

O jogo e a aprendizagem têm muitos mecanismos em comum. A possibilidade que a criança apresenta de jogar, de tirar experiência do jogo, revela também a sua possibilidade de retirar experiências da aprendizagem, isto é, de dar um espetáculo a si mesma. (PAÍN apud PARENTE, 2003, p. 53)

e outra autora complementa

em se tratando do contador tradicional, não podemos descartar a noção de jogo, pois no que se refere à arte de contar, algo sempre será compartilhado com um público. O contador tem consciência da necessidade de um público presente para vê-lo e ouvi-lo. Ele precisa da forte presença de um olhar ouvinte atento e de uma memória que aguarda ser preenchida por novas palavras, ritos e gestos. (PATRINI, 2005, p.108)

Sara Paín aponta sabiamente essa relação privilegiada em que creio que o evento de contação também se inscreva, visto que conta com o caráter lúdico de um e o transformador de ambos. É também por essa via que se estabelece o lugar da contação na sala de aula. É bem verdade que primeira mente, por muitos pensarem que a contação é um tipo de brincar e este como sendo algo só das crianças, o primeiro espaço que se abre a ela é o da educação infantil, guiada por uma ideologia que se difunde bastante hoje em dia, que é uma verdade e é bem elucidado na frase “Uma criança que aprende bem também brinca bem” PARENTE (2003), p. 53. E este também foi o primeiro espaço que pude observar mais especificamente.

Também é interessante observar o que explica Patrini (2005), sobre a noção de jogo essa cumplicidade, ao menos quanto ao jogo “grupal” - que acaba sendo o mais próxima da contação, que realmente e precisa de outro pra existir.

Nesse momento de olhar e escuta apurados, uma das primeiras (re) descobertas importantes que verifiquei diz respeito à preparação do contador para ir ter com seu público. Como contadora atuante e observadora do processo de meus colegas, percebi como, mesmo sem nos darmos conta, às vezes, há sempre uma preparação: de materiais de apoio; de apropriação da história que irá compor o repertório ou que revisita a que trazemos na memória e parece muito cara a ele também; etc. Até que aconteça à prática, depois de testada e “aprontada”, o tornar-se um evento de contação, tal como acontece com as mãos do artesão:

... pode acontecer que, depois de várias obras realizadas, “as mãos quase já vão sozinhas” buscar uma ferramenta depois da outra, como se estivessem unidas sem estar. Vai buscar o prego e vem o martelo, por que muitas vezes já utilizou o martelo depois do prego.” (FERNANDEZ, 2001, p.79)

E, assim como as do artesão, não (nos) sai uma obra-contação igual à outra; por mais parecidas que sejam. Cada evento é único por seus participantes e pelo estado emocional e

total dos mesmos e é isso que o torna importante, original (no sentido de originar algo) e especial, para e na memória de contador e ouvinte interlocutores

Ele precisa de tempo para deixar que a história mergulhe em seu próprio estoque de temas e fórmulas, tempo para “se emprenhar” da história. Quando recorda e reconta a história, em nenhum sentido literal da palavra ele “memorizou” (...). (ONG, 1998, p. 73)

e também

O contador deve se apropriar das circunstâncias de uma forma positiva, para procurar sua própria realização para tentar preencher as necessidades e as buscas que fazem referência a ele mesmo e a seu público (PATRINI, 2005, p.99)

O contador também passa por uma aprendizagem que não pode passar despercebida e a esta cabe bem a ideia de Paín(p. 44) “A aprendizagem é um ato simbólico de amor que se dá pela via da identificação”, pois faz parte da preparação e, antes disso, da escolha da narrativa que se irá contar esse apaixonamento ou encantamento pelo tema e a forma como a história o trata, primeiro puramente pela fruição que encontra na identificação com o enredo<sup>20</sup> criado, consciente ou não, e/ou sua interpretação dela, depois com senso crítico ao tomar a decisão se vai adotá-la para contar ou não.

outro aspecto merece nossa atenção: este tipo de intimidade que o contador deseja viver em relação à sua arte, ele quer encontrá-la igualmente em relação a ele mesmo, porque ele procura, enquanto indivíduo, a confiança no outro que, como destaca Erickson, “(...) se edifica sobre a associação de resposta e de implicação: a fé na integridade do outro é a fonte primeira do sentimento de integridade e de autenticidade do eu (Giddens, 1994:121, tradução da autora)” (PATRINI, 2005, p.96)

Assim posso entender e reiterar a frase de um de meus colegas contadores no projeto em um de nossos expedientes na sala, enquanto fazia os relatórios “participar do projeto muda a gente!”, ou seja, o contador transforma-se. O contador muda com a história, cada evento o torna nova pessoa dentro do que ele próprio percebe, especialmente num caso como o nosso em que o contato é tão vivido com idades tão tenras e intensas nas emoções. Mas essa transformação nunca é unilateral, “No que concerne aos atos de comunicações orais do conto, tanto aquele que conta quanto aquele que ouve são, ao mesmo tempo, produtos de uma

---

<sup>20</sup>Forma como o autor compõe o texto – no caso do foco deste trabalho, oral – e apresenta-o aos “espectadores”, aqui consideramos o contador autor também, de um a obra interpretativa que se apresenta nas expressões, intensidades, tons, gestos que compõem o formato escolhido por ele para mostrar o texto aos ouvintes-interlocutores, que no decorrer da contação torna-se de certa forma coautores.

transformação e agentes propulsores de recriação das práticas realizadas desde as origens da arte de contar” (PATRINI, 2005, p. 211).

É bem verdade que não há como ter o controle do como e quando uma ou outra história vai interferir e, quem sabe, intervir em uma das pessoas com que nos encontramos a cada evento de contação, mas, conforme montamos a apresentação da história a forma de aproximação dos ouvintes, e a atividade lúdica que complementarará este momento e depois na sua realização com as turmas, percebemos pelo menos parte da extensão da nossa intervenção. Ao escolher o enredo da história da *Dona Baratinha*, *A Galinha Ruiva*<sup>21</sup> ou *Faniquito e siricutico no mosquito*<sup>22</sup> para as crianças não há como deixar de notar o caráter educativo da fábula. Isto porque, inclusive, cria-se uma grande oportunidade de trabalharmos os temas transversais da escola tanto os reconhecidos nos inúmeros documentos e planos nacionais referentes à educação como os que são do dia-a-dia e tão importantes quanto, não há porque não salientar os exemplos favoráveis às boas relações e aos modos de agir pela paz que as histórias têm o poder de oferecer a quem conta e a quem ouve. Com os mitos resgatados e recontados, pois é uma das características deste tipo de história e da contação em geral, ser um re-conto,

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. (BENJAMIN, 1985, p. 205)

No caso de histórias como *A Caixa de Pandora*, *O Rei Gilgamesh*, não podemos deixar de lado a cultura que nos empresta seus saberes iniciais e o papel que essas experiências representam, permitindo a compreensão de um mundo onde os mistérios da vida eram ainda maiores que os de hoje, ou pelo menos nos causavam maior insegurança. Considerando que na sua cultura original normalmente eram contados, visto que epopéias, em forma específica e por um membro específico da comunidade, podemos assinalar junto a

MAINGUENEAU

Quando um aedo grego recitava uma epopéia, dirigia-se a um grupo social que supostamente compartilhava os valores do herói. Atraves de seu proferimento confirmava cada um em sua condição social. Reivindicando uma certa autoridade pelo seu dizer, atribuía autoridade a seus ouvintes. (MAINGUENEAU, 1995, p.89)

---

<sup>21</sup> Fábulas do colhidas da literatura oral com versões, de acordo como os contadores tem contado, anexas ao final do trabalho

<sup>22</sup> História anexa ao final do trabalho.

e

Para a epopéia, é impossível sem escrita construir uma estrutura centrada, proceder a uma unificação estilística e temática rigorosa, encadear cronologicamente múltiplos episódios. A presença de personagens caracterizadas com bastante nitidez é necessária nela para garantir a continuidade da narrativa, além da heterogeneidade dos episódios: uma composição frouxa não tolera sutilezas psicológicas demasiadamente grandes. (MAINGUENEAU, 1995, p.91)

Quando se conta um conto de fadas como *A Vassoura Encantada* ou *Catarina Encastelada*, ainda que sejam contos de fada modernos, não podemos fingir que não há ali uma emergência do ser, dar conselhos – ainda que nosso tempo faça-nos acreditar por vezes que não se dá nem se ouve mais conselhos – pois é parte do que o constitui como tal e é assim que tem e se mostra importante em contexto no mundo, além do simples prazer da escuta, já que é uma das formas primordiais que tange os temas que afligem o Homem ainda livre dos tabus

E se não morreram, vivem até hoje”, diz o conto de fadas. Ele é ainda hoje o primeiro conselheiro das crianças, porque foi o primeiro da humanidade, e sobrevive, secretamente, na narrativa. (...) Esse conto sabia dar bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico. O personagem do “tolo” nos mostra como a humanidade se fez de “tola” para proteger-se do mito; o personagem do irmão caçula mostra-nos como aumentam as possibilidades do homem quando ele se afasta da pré-história mítica; o personagem do rapaz que saiu de casa para aprender a ter medo mostra que as coisas que tememos podem ser devassadas; o personagem “inteligente” mostra que as perguntas feitas pelo mito são tão simples quanto as feitas pela esfinge; o personagem do animal mostra que a natureza prefere associar-se ao homem que ao mito. O conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje (...), que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia (...). (...) O feitiço libertador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica a sua cumplicidade com o homem libertado, O adulto só percebe essa cumplicidade ocasionalmente, isto é, quando está feliz; para a criança, ela aparece pela primeira vez no conto de fadas e provoca nela uma sensação de felicidade. (BENJAMIN, 1936, p. 215).

Sempre tendo em vista que, como tantos autores salientam, a interpretação sempre vai ser pessoal e adequada ao que passa aquele que nos escuta “narrar é colher os fatos da própria experiência transformando-os em experiência para os ouvintes, o ato de narrar significa também o encontro com os mistérios que envolvem o homem e a vida nos diversos momentos de sua existência.” PATRINI (2005) p.105

o papel do contador tem sido e será sempre, apesar de todas as transformações da vida moderna, a de *entreter* (grifo meu) o público (...) oferecer aos ouvintes-espectadores um momento de felicidade, levá-los a empreender uma viagem, fazer

com que eles esqueçam suas preocupações, não é uma tarefa fácil para os contadores (PATRINI, 2005, p. 99)

Mas não de qualquer jeito como bem descreve Benjamin (1936) ao falar de Lescov como narrador, termo que parece lhe servir tanto para o escritor como para o da oralidade, também visto que não havia o termo contador ainda, e que parece servir tanto para o escritor como para o criador popular

O grande narrador tem sempre suas raízes no povo, principalmente nas camadas artesanais. Contudo, assim como essas camadas abrangem o estrato camponês marítimo e urbano, nos múltiplos estágios do seu desenvolvimento econômico e técnico, assim também se estratificam de múltiplas maneiras os conceitos em que o acervo de experiências dessas camadas se manifesta para nós (...). Comum a todos os grandes narradores é a *facilidade* [grifo meu] com eu se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento. (BENJAMIN, 1936, p. 214-215).

## 5. A CONTAÇÃO EM RELAÇÃO COM A AUTORIA

Inúmeros teóricos e demais estudiosos concordam que a autoria e a autonomia estão ligadas cognitivamente por se tratarem de características construídas diante de uma interação favorável a iniciativa e receptiva ao erro, visto que antes do acerto certamente muitas tentativas de menos sucessos acontecerão. Mas essas situações para acontecerem precisam de ambiente, em amplo sentido, que forneça segurança para se desenvolverem. Em trecho anterior já dizia que aprender é um ato de amor, sentimento mestre em promover a sensação de segurança, esta que nos permite ir além e ousar, o que leva a construção da autoria – posição daquele que tem segurança de si e de sua capacidade de realização.

A autoria começa em casa, provavelmente, mas diante de um ambiente novo a autoria pode recuar e a pessoa reviver as etapas anteriores. Quando este ambiente é a escola, uma sala de aula caberá a esta proporcionar a revivência ou a promoção de autonomia inibida.

Muito se tem discutido sobre a melhor forma de auxiliar o crescimento das crianças e a formação dos jovens em geral. Na escola tida como instituição da educação por excelência, e muitas alternativas têm sido experimentadas, mas tenho observado o sucesso apenas de uma: a Contação de Histórias.

Terzi (2006), ao apresentar sua pesquisa com um pequeno grupo de crianças de escolas públicas de periferia em São Paulo, mostra a difícil relação de uma fatia do sistema escolar que, às vezes, age ativamente, sem perceber, a favor do tolhimento dos movimentos de autonomia dos alunos manifesta na produção escrita. As crianças, estudantes das séries iniciais, passam por todo um processo de apropriação da escrita, das regras e da importância e significação cultural e social da escrita, resgatando seu papel essencial de comunicação além do status de poder que confere a quem a domina, criando hipóteses textuais originais e realmente respondendo questões a partir de sua reflexão. Entretanto chegam a ser reprovadas ao final do ano letivo por não responderem como a professora esperava, aparentemente.

Em linha similar, Antunes (2003) mostra os benefícios de atividades que preparem os estudantes para os temas estudados e as tarefas a serem realizadas, pois estas ajudam a situar a significância de seu estudo e a entender o como proceder diante de sua aplicação em aula. Tal procedimento orientaria os discentes o suficiente para desenvolverem a segurança para buscar em iniciativas dentro de seus conhecimentos e também arriscar ir além deles, sabendo que teriam a possibilidade de melhorar e adequar seus trabalhos dentro das propostas de aula.

A leitura impõe a ausência do outro, possibilita ao homem ganhar autonomia. Perpassado de teatralidade, o dizer pode ajudá-lo, mediante a presença do contador, a não perder o convívio, como entende Bajard (2001), p. 114. A leitura também pode ser uma importante etapa na promoção de autonomia, especialmente em sala de aula. Isto sem deixar de lado o valor da contação, que chama para o texto ao tocar no dizer atravessado pela teatralidade. É um fato que a contação de história tem sido bastante usada como pretexto para trabalhar conteúdos gramaticais e entre outras matérias e com sucesso em vários casos, visto que a contação tem um caráter mediador realmente, entretanto as aprendizagens diretamente ligadas por ela ficam muitas vezes apagadas, uma vez que como a maioria das manifestações de oralidade na escola acabam relegadas a uma espécie de subprodutos da cultura escrita.

Na minha breve pesquisa, via questionário, com as professoras que acompanharam de perto diariamente os efeitos das contações nas turmas e alunos, pude verificar a veracidade da influência dos eventos de contação na produção escrita, vocabulário e fluência leitora, mas principalmente por seus relatos escritos e orais, pude fazê-lo sobre as aprendizagens ainda pouco reconhecidas dentro da escola como mais que recreação.

Contextualizando esta minha primeira iniciativa de pesquisa em campo, cabe aqui dizer que escolhi o questionário em função do tempo curto que teria para analisar os dados, e aplicá-los aos professores por que eles sim estariam todo dia com os alunos que encontramos

a cada contação e eu, em função da orientação do projeto Conta Mais, não teria como tomar todas as providências para registrar, e analisar os relatos de turma a turma, até porque estão em uma faixa etária que seria complexo e cansativo o tipo de perguntas que tinha em mente. O questionário foi aplicado a 12 professoras, visto que das 16 iniciais algumas saíram das escolas ou tiveram outra dificuldade que impediu que me respondessem. Todas elas atuantes em escola pública estadual, em uma já há o trabalho de contação por parte das professoras e agora com as bibliotecárias, a outra iniciou praticamente com o nosso projeto de extensão. As respostas das professoras vieram ao encontro do que eu estudava e observava a cada novo encontro com os alunos.

Em ambas as escolas, mesmo entre os menores ou os mais inquietos, foi percebido o movimento crítico construído pelos alunos e o aumento da segurança para expor suas opiniões e também o de reflexão sobre os temas encontrados nas histórias. Nossos encontros levaram a uma maior procura da biblioteca e, diante da oportunização das professoras de momentos de criação e (re) produção de novas histórias e das nossas sob suas perspectivas os estudantes realmente puderam aumentar seu exercício imaginativo, lidar com o conflito característico a suas faixas etárias estimadas e mesmo daqueles que (em regime de Acelera Brasil, repetência, atraso) já passam um pouco além desta e que além de tal conflito enfrentam o de se sentirem deslocados.

Outras aprendizagens que minha experiência tem mostrado, e que o questionário reiterou, referem-se à sociabilidade e afetividade, as crianças de todas as turmas manifestaram mais integração entre si, comentando sobre as histórias e descobrindo afinidades – conforme resposta de uma professora “percebi que os alunos acabam demonstrando mais interesse nas tarefas que envolvem as histórias, interagindo melhor com os outros” e “trouxe curiosidade e interação entre as turmas”, segundo a de outra. Consequentemente tanto pelo evento de contação como pelo maior convívio com o resto do alunado, as crianças acabam beneficiando sua comunicação e competências sociais nas partilhas que fazem: escolhendo as brincadeiras por consenso, discutindo suas impressões sobre as situações vivenciadas pelos personagens...

Também foi possível observar a questão da necessidade de repetir certos enredos e histórias manifestam por todas as turmas, coisa que Bethelheim já apontava, Alcía Fernandez, e outros: invariavelmente, em toda turma que entramos, havia o pedido por repetir uma(s) ou outra(s) história(s), repetir um gesto ou uma interpretação. Os mesmos autores corroboram a ideia que a imersão nesse universo escolar me mostrou, de que determinadas histórias permitem as crianças perceber, (re) elaborar, (re) viver, refletir ou resolver conflitos internos que lhes atravessam no momento em que as escutam. Entretanto, não raro, ouvir

apenas uma vez não oferece tempo suficiente para a criança dar conta de tal processo, complexo inclusive para o adulto – e ouvir novamente a história é um recurso que auxilia a ambos.

Assim também acontece com a participação das crianças na história como ajudantes ou repetindo junto refrões, como voluntário escolhido ou espontaneamente ao nos ouvir. Outro fato possível de ser notado é a intervenção da mesma situação na linguagem das crianças, alias nas linguagens, visto que todas as professoras assinalaram que observaram diferença, depois das contações, na linguagem verbal (“fala”), textual (“escrita”) e não verbal (“áreas motoras”). Isso junto ao clima emocional ameno e acolhedor criado pelas histórias e as iniciativas complementares das professoras (músicas, atividades lúdicas relacionadas: “recontar”, “desenhar”, “recriar”, “conversar sobre”...) oportuniza o aprimoramento das competências comunicativas das crianças “trocam ideias, discutem o tema. Percebo que estão no 2º ano, mas desenvolveram o hábito de criticar, ter opinião”, diz uma das professoras da escola que iniciou as contações com as visitas do projeto.

De uma forma ou de outra, contar é um costume ancestral que permite livre curso ao contador. Contar e ouvir é sempre uma aventura que provoca mudanças e que, eliminando as distâncias, encontra um pretexto para o reencontro e a troca de experiências. (PATRINI, 2005, p. 107)

Tal partilha de pontos de vista, entre as crianças, as professoras e os contadores, propicia a segurança para falar que a muitos falta por medo da reação do resto da turma e da professora, a organização mental para mostrar o que quer dizer porque comumente recebem contrarguentos ou são questionados sobre o que falam, sendo aí necessário estar certo do que e sobre o que é dito, bem como ter estratégias para mantê-lo ou explicá-lo. Da mesma forma é preciso estar pronto para descobrir que os pares pensam diferente e tem direito a isso, devendo ser respeitados na e pela opinião diferente que apresentam, bem como em qualquer diferença percebida – lugar aí onde o espaço da afetividade que as professoras cada vez mais trabalham e oferecem bastante parceria com nosso trabalho.

Além de todas essas aprendizagens e práticas, há as já citadas em diversos trabalhos disponíveis a consulta pública nas bibliotecas e no espaço virtual, ligadas a alfabetização, letramento, produção textual, etc. aprendizados tão bem conceituados e há mais tempo em destaque e estimados pela sociedade e sistema educacional.

Aqui não descarto as aprendizagens “essencialmente escolares”, mas a autoria requer muito mais. Autoria requer reconhecer que existe o outro e que estamos em constante

relação com ele, percebermos, se possível entendermos, e acima de tudo respeitar o outro, e nos respeitar também, pois sem auto-respeito não nos vemos como capazes de criar algo importante, original ou significativo; não vemos nele o que é único e o que é único em mim e no outro ou seu trabalho. Requer segurança do que se está dizendo e flexibilidade para receber críticas, e longo exercício de reflexão e transformação, além de autonomia para não depender do crivo dos outros e empatia para se apropriar do que é relevante no que oferecem a fim de melhorar (se): e isso a contação permite e talvez até priorize, visto que tem como princípio de ação a relação.

O cidadão que tanto aparece nos Planos Políticos Pedagógicos, que é recoberto de mais cores ou novas a cada reformulação de lei e de lideranças, mas continua sendo o cidadão do futuro, aquele que é capaz de se relacionar bem com o outro e o mundo, não será formado com instruções e informações humanas, exatas, ou qualquer outro nome que lhes dê o status de ciência, pelo menos não apenas. Esse cidadão desejado, o qual todos os envolvidos com a educação esperam ver surgir ela escola, só o fará se encontrar um ambiente que proporcione a ampla vivência de experiências e reflexões, de relações, as quais lhe ofereceram base, parâmetros para as atitudes que poderá tomar dentro e fora dele; se encontrar momentos onde possa perceber-se num mundo o tempo todo em relação, e a contação se propões a isso na sala de aula, especialmente porque é onde o grande Outro é mais presente na nossa vida nos primeiros anos.

Coelho (2008), ao fazer a “arqueologia dos contos de fada”, mostra por sua pesquisa que estas histórias têm base no cotidiano e se espalharam pelo mundo, mais que para a diversão, para transmitir ensinamentos que os povos e os “sábios”<sup>23</sup> achavam importantes partilhar com os outros, especialmente diante das crises existenciais – grandes fomes, guerras, descobertas que punham em dúvida suas crenças, grandes injustiças reconhecidas como nocivas ao todo de um povo... – e isso, pensando as atuais crises da humanidade, reforça o fato de a contação ser a parceria que aquilo que chamamos de aula precisa, para além da sala e em função do papel que realiza desde sua origem.

Em um contexto de inclusão escolar como este em que estamos ingressando e estamos construindo, mostra-se fundamental buscar todos os meios e instrumentos de geração e aprendizagem e autonomia possíveis, principalmente para estes que os portadores de NEE que primeiro chegam às escolas – que no Brasil, por conta da lenta adaptação do sistema de ensino, são os de necessidades “mais simples” para atender, com menos dificuldade de

---

<sup>23</sup> Neste caso uso o termo para me referir aos mais experientes a quem se recorria, muitas vezes não convencionais: comerciantes, navegantes, sacerdotes, patriarcas, matriarcas, nômades...

comunicação, por exemplo. Uma das razões da lentidão da inclusão é o custo de muitos materiais, então porque não aproveitar ao máximo um instrumento barato e eficaz como a contação de histórias, capaz de promover autoria e tantas outras aprendizagens, sobretudo a quem mais precisa?

## 6. CONSIDERAÇÕES

O ato de contar extrapola as fronteiras dos gêneros literários. Isto se dá porque o conto ao ser submetido à performance faz-se texto oral – um organismo vivo em transformação. Shirley Milene Torres (2010), assinala muito bem a relação entre a contação e o meio ao pensá-la como performance e continua, complementando tanto quanto ao atualizar para ela a proposta de Cândido

Parodiando a tríade proposta por Antônio Cândido: autor-texto-leitor, podemos pensar a performance da contação de histórias como um grande acontecimento entre contador, história e plateia. No caso uma nova tríade: contador no lugar do autor, a história contada no lugar do texto e a plateia no lugar do leitor. A performance propriamente dita somente aconteceria quando essa nova tríade se relacionasse acontecendo assim uma experiência. A qual se tornaria parte da história de cada parte da tríade. (TORRES, 2010)

Ao tornar-se parte da história dessas pessoas, torna-se parte delas e não só isso, ao incorporar-se ao todo, transforma-o. E para melhor diante do acompanhamento apropriado.

E não é essa a intenção da educação, para além dos conteúdos escolares obrigatórios, transformar os indivíduos, que ali chegam, em cidadãos? Contudo, não basta para isso formar alguém capaz de decodificar, escrever, recodificar, transmitir a outro exatamente o que lhe ensinam. É necessário que saiba a importância, o porquê de tudo isso, que seja capaz de falar sobre o que aprendeu criticamente e o faça claramente, com empatia e respeito ao outro que o escuta; que reflita e pense nas consequências do que diz e faz, não só para si, mas em relação ao outro, coisas que só na experiência, na experientiação de momentos que propiciem essas vivências, repetidas vezes e/ou podendo interferir e mudar início, meio e fim, com a confiança de que poderá mudar para melhor o desfecho ou começar de novo e chegar a um “felizes para sempre”, um “felizes” ou simplesmente um “até hoje feliz”.

A comunicação oral agrupa as pessoas. Escrever e ler constituem atividades solitárias que atraem a psique para dentro de si mesma. Um professor que fala a sua classe, que ele percebe – e que percebe a si própria – como um grupo intimamente ligado, descobre que, se pedir a ela para pegar seus manuais e ler uma determinada passagem, a unidade do grupo desaparecerá assim que cada indivíduo entrar em seu mundo privado. (ONG, 1998, p. 82-83).

As professoras que colaboraram com a pesquisa são exemplos de como isso é verdade. A sala de aula é um ambiente de aprendizagem por excelência consagrado, assim como acaba sendo todo espaço e atividade escolar, o que não é motivo para restringir os objetos de aprendizagem aquilo que historicamente se convencionou como “ciência” e ainda criar um ciclo repetitivo e desprazeroso na maior parte do tempo, que tem gerado ignorantes funcionais, que sabem de cor o que a escola ensina, mas não sabem relacionar isso com o mundo nem se relacionar com ele para além de si mesmo. “é preciso devolver a alegria e o prazer à função da aprendizagem pervertida sob a forma de ignorância” Païn (1999), p. 176 in PARENTE (2003), p. 55, e não encontro muitas formas além da contação de histórias ou do evento de contação, que estejam funcionando e sejam tão simples.

Além disso, numa época como a em que vivemos onde mitos surgem e se apagam rápido, onde o admirável oscila do nocivo ao benéfico de forma fácil e ágil. Todo o “discurso moralizante” é visto prontamente como careta, retrógrado ou similar, em especial vindo dos mais experientes, um momento em que se prioriza a vivência das situações problema de um outro que facilmente se torna EU, mostra inúmeras possibilidades de solução e cria vínculo e empatia entre os envolvidos como a contação torna-se uma significativa estratégia de conduzir a geração dos “cidadãos de bem”, como os mais antigos diziam, aquele que em prol do bem do outro, do seu e do mundo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Por uma Arte de Contar Histórias**. In: Fazendo artes; nº 8. Rio de Janeiro, Funarte, 1980. (mimeo)

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de Caso: seu potencial na educação**. **Cadernos de Pesquisa** (49): 51-54, maio/84.

ANTUNES, Irandé. **AULA DE PORTUGUES - ENCONTRO & INTERAÇÃO**. 6. ed. São Paulo, SP : Parábola, 2008. 181 p

BAJARD, Elie. **Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. C. Questões da Nossa Época; v.28.

BARBOSA, *Christiane Jaroski*. e SANTOS, *Luciane Rodrigues da Silva*. **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS**. Disponível em: <<http://www.facevv.edu.br/Revista/03/ARTIGO%20CHRISTIANE%20JAROSKY.pdf>>. Acesso em 22 Jun. 2010.

BECKER, Jonathan Bernicker. **O lago**, 2010 (conto não publicado e gentilmente cedido)

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemayer. **O mundinho**. 5.ed. São Paulo: DCL, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENADE**. Realizado no dia 06 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares de língua portuguesa**. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)>. Acesso em 22 Jun. 2010 a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais curriculares de língua portuguesa**. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol2.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf)>. Acesso em 22 Jun. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 22 Jun. 2010c.

CARDOSO, Marilene da Silva. **Educação inclusiva e diversidade: uma práxis educativa junto a alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Redes Editora, 2008. 312 p.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas: Símbolos – Mitos – Arquétipos**. São Paulo: Paulinas, 2008.

- DUCROT, Oswald. **Argumentação e “Topoi” Argumentativos** (1989) \_\_\_\_\_ . **O sentido** (Conferência de Oswald Ducrot do dia 17 de fevereiro de 2000.) traduzido por Janaína Gomes<sup>24</sup> e Maria Leandro Ferreida<sup>25</sup>
- ESPESCHIT, Rita. **Catarina Encastelada**. São Paulo: FTD, 2007 II. Marcelo Pacheco S. Isto e Aquilo.
- FERNANDES, Alicia. **Psicopedagogia em Psicodrama: Morando no Brincar**. Tradução de Yara Stela Rodrigues Avelar – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 4ª edição  
 \_\_\_\_\_ . **A inteligência aprisionada**. Artmed. 2006.  
 \_\_\_\_\_ . **Os idiomas do aprendente**. Artmed. 2006
- GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**. São Paulo: Circulo do livro Ltda., 1991.
- JUNIOR, Maurício Guariba. **O PAPEL DA CIÊNCIA E O CONHECIMENTO**. Biblioteca do ROODA.
- KNOBEL, Maurício. **A Síndrome da Adolescência Normal** Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/22553605/CAP-2-Knobel>>. Acesso em 22 Jun. 2011
- LA ROSA, Jorge (org.). **Psicologia e Educação - O Significado de Aprender**. 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997. 367 p.
- LANGDON, Ester Jean. **A Fixação da Narrativa: do mito para a poética de literatura oral** *In*: Horizontes Antropológicos – cultura oral e narrativas, Porto alegre, ano 5, n. 12, dezembro de 1999.
- LINHARES, Thais. **Vovó Dragão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- MACHADO, Ana Maria. **Dona Baratinha**. São Paulo: FTD, 2004 II. Maria Eugênia. C. Lê pra mim.  
 \_\_\_\_\_ . **Menina Bonita do Laço de Fita**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005 II. Claudius C.Barquinho de Papel.
- MAINGEUNEAU, Dominique. **O Contexto da Obra Literária – enunciação, escritor, sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MARTINS, Georgina da Costa. **Histórias Bem Assombradas**. *In*: Boletim da Creche Universitária. Universidade Federal Rio de Janeiro, nº 02 – 1994/b.
- NOGUEIRA, Carlos. **As Literaturas Orais e Marginalizadas**. *In*: Manda El-Rei que eu conte outra: literaturas da voz na modernidade. Porto Alegre: Organon, n.42, v.21, jan-jun. 2007. Org.: Ana Lúcia Liberato Tettamanzy.

<sup>24</sup>Estudante de letras na UFRGS que fez a tradução aqui apresentada da conferência de Ducrot;

<sup>25</sup>Professora na UFRGS (2010/2) da disciplina onde tal trabalho foi estudado e apresentado – Semântica Frasal e Textual.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas: Papirus, 1998.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 4ª edição. 1992.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e **REFLEXÕES SOBRE ÉTICA E PESQUISA [1]**. (Biblioteca do ROODA).

PARENTE, Sônia. **Pelos Caminhos da Ignorância e do Conhecimento: fundamentação teórica da prática clínica dos problemas de aprendizagem**. São Paulo, SP: casa do Psicólogo, 2003.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Jonas. **Faniquito e Siricutico no mosquito**. São Paulo Elementar 2000 II. André Neves.

SEVCENKO, Nicolau. **No Princípio era o ritmo: as raízes xamânicas da narrativa** In RIEDEL, Dirce Côrtes. *Narrativa: Ficção e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar Histórias: Uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SOARES, M. (2005). **Alfabetização: a ressignificação do conceito**. In *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos* (pp. 87-94). Brasília: UNESCO/MEC/RAAB.

SOUZA, Ingobert Vargas de. **Programa Sócio Educativo: Oficina de Contação de História e Construção de Brinquedos Usando Sucata**. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa143.pdf>>. Acesso em 22 Jun. 2011.

STOKER, Bram. **Drácula**. São Paulo: Ática, 2004. Adapt. Luc Lefort/Il. Blutch/Trad. Luciano Machado.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2006. 165 p.

TORRES, Shirley Milene. **Contar histórias: corpos em performance/corpus em performance**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2009. "X" p.

TORRES, Shirley Milene e TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. **Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação**. In *Nau Literária*. PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 04 N. 01 – jan/jun 2008

VAN ALLSBURG, Chris. **A Vassoura Encantada**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2008. Trad. Heloisa Prieto.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILLIAMS, Márcia. **Mitos Gregos: O Vôo de Ícaro e outras lendas**. São Paulo Ática 2005  
Trad. Luciano Vieira Machado. Clássicos em quadrinhos.

ZEMAN, Ludmila. **O rei Gilgamesh**. 4. ed. Porto Alegre: Projeto, 2006. Il. Ludmila  
Zeman/Trad. Sérgio Capparelli. C. A epopéia de Gilgamesh

## ANEXOS

### O lago

Noite às cinco da tarde, o céu anil dançava lento e majestoso, - solene. Chovia - orquestra ignorada nas telhas de zinco de um modesto sobradinho amarelo.

Em frente a uma das janelas chorosas estava um velho a soltar baforadas em suas mãos, pois luva nenhuma adiantava quando os próprios ossinhos da mão pareciam gelados e rígidos. Ele segurava um pequeno caderno de anotações amarelado pelo tempo, há muito não manuseado. Algumas folhas soltas estavam caindo para fora, como se quisessem fugir depois de um período longo demais de clausura. O caderno, com suas pequenas manchas de mofo, parecia combinar perfeitamente com os dedos enrugados e descolorados que o tocavam – e havia um certo carinho na forma como se dava aquele toque.

De dentro da proteção daquela caixa de concreto ele estava distraído, seu olhar pairava na rua vazia lá fora, oscilando algumas vezes para o objeto que tinha em suas mãos. Ele pensava longe por estradas que não eram as suas, para além da cidade sem horizonte que seus olhos tocavam; refletia e mordiscava um palito de dente, que ziguezagueava de um canto a outro dos seus lábios ressecados. As gotas que se espatifavam na calçada eram como um espetáculo particular ao qual ele, único público, assistia de camarote e de graça sem dar muita importância.

Foi então que a porta da frente, logo ao lado do velho, se abriu bruscamente. Por ela entraram uma rajada de vento úmido e um jovem que pulou pra dentro com suas roupas empapadas de suor e chuva ácida. Mal botou os pés na sala e já foi tirando às pressas o casaco de camurça marrom, quase preto pela ação da água. Ele caminhava aflito a passos largos e resmungava baixinho, como se ainda não tivesse escapado da tormenta.

O outro mal reagiu, não obstante a repentina chegada. Ficou estacado no mesmo lugar como se fosse mais um móvel da casa. Passados alguns momentos, virou o rosto e começou a examinar a condição deplorável do recém-chegado - seu neto - pelo canto do olho.

O rapaz, por sua vez, só se acalmou quando sentiu o choque de chegar naquele ambiente, que o fez se sentir em um outro mundo: O ar lá dentro estava morno, contrastando com o gelado da rua, e cheirava a gente com décadas de histórias pra contar.

“É... Tu puxou à tua mãe.” - disse o ancião quebrando o silêncio com sua voz úmida e rouca.

Por razões que ele não soube precisar no momento, mais uma vez naquele dia o jovem sentiu falta do seu guarda chuva. Limitou-se, então, a olhar interrogativamente de relance para o outro em resposta. De súbito ocorreu-lhe uma sensação tão banal que o surpreendeu: Percebera só agora o toque frio e desagradável do agasalho molhado em sua mão.

O idoso continuou:

- “Ela também não gostava da chuva.”

O outro parou, arregalou um pouco os olhos, concordou com as sobrancelhas e, dirigindo-se à cozinha, voltou a resmungar. Atirou o casaco no encosto de uma cadeira, apalpou os bolsos, pegou seu minúsculo celular e começou a digitar rapidamente uma sequência e números nas teclas luminosas:

- “Alô? Oi. É, esqueci o guarda chuva em casa de novo, daí tive que esperar. Pois é, por isso liguei... não vai ter como o terno secar até amanhã de noite. Bah, que merda. Hm, sério? Amanhã tu me leva ele, então; valeu. Ah, azar. Ta bom, abraço, tchau.” – Disse e jogou o celular no sofá como quem se desfaz de um pesado e incômodo fardo que, entretanto, é importante demais para arriscar ser quebrado.

- Bah, vô, que merda de chuva. Só complicou a minha semana.

O ancião sorriu com uma ponta de deboche. Olhou mais uma vez para a rua e disse, agora sorrindo um sorriso simpático, enquadrado em suas rugas como uma obra de arte numa moldura fora de moda:

-Você sabe o que houve com o seu pai?

O jovem então estacou no lugar de cenho franzido, o esboço de uma careta estampado em seu rosto. Aquela frase soou como um leve e inesperado tapa na cara. “É claro que eu sei. Morreu.”, pensou ele, e lutou, meio envergonhado, para não olhar o outro com um injusto olhar de censura. Apenas respondeu, contendo sua já passada indignação:

- Sei.

Porém, para sua surpresa ainda maior, o velho replicou com um sonoro e resoluto “Não. Não sabe.”, e encarou-lhe serenamente. O jovem tentou em vão decifrar a expressão do

outro, nem tampouco conseguiu encontrar naquela face rachada pelo tempo qualquer indício de uma brincadeira. Fosse o que fosse, aquela resposta parecia ser séria.

Foi quando, por um segundo, o rapaz pensou que seu avô estava enfim ficando sutilmente senil. Seria até um acontecimento tardio, afinal de contas já ultrapassava os 80 anos. Um momento apenas, e o olhar interrogativo voltou à sua face mesclado em certa má vontade cansada. Ele perguntaria o que o outro queria dizer com aquilo, mas sua concentração se esvaiu quando uma gota salgada escorreu pela sua testa, desceu pelo vão do nariz e acabou desagradavelmente chegando à sua boca. Foi, então, ao banheiro secar os cabelos.

Da sala o avô pigarreou e continuou, forçando um tom de voz mais alto para alcançar o neto e agregando involuntariamente um caráter solene às palavras:

- Sabe, era uma cidade muito cinza...

- Que cidade? –Respondeu o jovem enquanto voltava à sala escorrendo numa toalha felpuda sua cabeleira desgrenhada.

- Onde os seus pais moravam.

O rapaz ficou ainda mais confuso. Não conseguiu entender qual era o sentido daquele diálogo, mas percebeu que a intenção era desencadear uma narrativa. Sentou-se, pois, numa poltrona próxima à janela ao lado da qual o ancião ainda mantinha-se em pé. Recostou-se, largou a toalha sobre um dos braços da poltrona e esperou que o outro continuasse, movido mais por um sentido de obrigação do que por genuíno interesse.

- Era muito cinza, e muito sóbria. – continuou o velho - Talvez um pouco espelhada nos seus habitantes, ou vice e versa. Não que ela tivesse sido assim desde sua fundação... Os prédios já tinham sido mais brancos, eu acho, mas ninguém esperava que a chuva fosse fazer o que fez, mudando tanta coisa.

O jovem pensou novamente em perguntar do que se tratavam aquelas frases desconexas. Se convenceu que elas eram um monólogo feito pelo outro para evocar suas próprias memórias, mas resignou-se a ouvir em silêncio. Coçou o cavanhaque com a toalha, ajeitou-se no estofado mole e continuou pacientemente jogado à poltrona.

Foi quando, sem notar, ele permitiu que uma lembrança de seus tempos de infância cortasse sua mente como feixe de luz que pisca uma única vez: Seu pai na varanda daquela mesma casa amarela a ler um livro, um sonolento menino sentado em seu colo a brincar e rabiscar em suas próprias mãos com uma grossa caneta de 4 cores. Azul, vermelho, verde...

Mas as memórias, deslizando e se esvaindo através das frestas da casa, intentaram fugir para repousar em locais mais dolorosos. Cada detalhe daquele ambiente benigno transmutava-se parte por parte, um ponto de cada vez, para compor a imagem de uma página de jornal - no centro dela, a terrível foto de uma cidade retorcida e varrida pelo mar. Por fim apenas faltava em sua mente a legenda da imagem, mas antes que o último ponto negro dela tomasse seu lugar e a memória estivesse completa, houve a quebra: A enorme cadeia de pensamentos contidos num segundo foi interrompida pela voz do seu avô, que continuou:

-É, muito mudou. E de qualquer forma, mesmo quando a cidade já era um mar de cinza ainda dava pra viver bem por lá. Tinha gente de todo tipo e forma nas casas, prédios e esquinas... Mas eu sempre imaginei que mesmo com todas as peculiaridades dava pra classificar todo mundo em apenas duas categorias simples: Os que gostavam da chuva e os que não gostavam. Não conheci ninguém indiferente. Eu particularmente enquanto morei por lá nunca encontrei muita graça em qualquer coisa com o habito de cair do céu – não que a minha opinião fosse importante, pois nem por isso o aguaceiro que sempre encharcava metade do ano ficava menos molhado – e por isso sempre me considerei parte do grupo dos que não gostavam.

- A região era chuvosa e de um charme tristonho, de uma chuva sorrateira apenas o suficiente para molhar o cidadão até os ossos lentamente sem ninguém notar, e para qual a maioria só se preparava um pouco tarde demais. Era comum ver guarda-chuvas quebrados enfiados de qualquer jeito nas lixeiras das ruas, e tudo isso dava testemunho do fato que aquele céu era dos mais zombeteiros e que, quando estava de mau humor, chegava ao ponto de derrubar árvores e destelhar as casas.

Por um breve momento o ancião parou para pensar, como se tentasse lembrar de algo importante ou verificasse se não esqueceu de nada. Seu neto não pôde deixar de estranhar as palavras que ouviu, e aproveitou a brecha para pensar um pouco no por que daquilo tudo. Não demorou muito para chegar à conclusão que tinha algo de lírico naquelas frases, algo de escrito. Ao tentar decifrar o velho percebeu, enfim, o caderno que o outro segurava nas mãos, e aquilo só deixava a situação mais inusitada, sem respostas. Era difícil explicar, mas ele nunca tinha ouvido o outro falar assim, entretanto não deixava de ser algo familiar.

O velho então tossiu, pigarreou e sem dizer palavra foi em direção à cozinha. Voltou logo após bebericando num copo de água. Tomou então um longo gole e continuou:

- Bom. Fosse como fosse, o que importa é que as coisas evoluíram sutilmente para uma situação inusitada: Pequenas nuvens, uma a uma, foram bloqueando o azul celeste e não se dissiparam com o tempo. O céu acabou, portanto, nublado e cinzento o ano inteiro. Além disso, embora elas estivessem ficando cada vez mais escuras e pesadas de forma tão óbvia que a qualquer um com olhos bastava olhar, raramente deixavam cair alguma água. Mais ainda, com o tempo uma fina camada de umidade condensada foi progressivamente cobrindo a fachada dos prédios, casas, ruas. Tudo ficou permanentemente úmido, com jeito de quando amanhece depois de chover durante a madrugada.

- Quando algumas calçadas da cidade já estavam cobertas de musgo, pequenos fios prateados de orvalho começaram a tomar os cantos e serpentear para dentro das casas em pleno meio dia. Por fim, como ninguém conseguiu surpreender a tecelã daquelas teias, que só avançavam quando ninguém as observava, a maioria se convenceu de que elas sempre estiveram por lá.

- As férias chegavam e você, ainda apenas um toquinho de gente, vinha passar umas semanas na minha casa, era eu que precisava ir até a capital e ir buscá-lo. Isso porque sem que qualquer um se desse conta os moradores foram deixando de viajar para fora, perderam o hábito de ir aos parques e por fim limitaram suas rotinas a um diário e insignificante percurso de ida e volta do trabalho para casa. Tudo parecia normal e sonolento, mesmo para os que vinham de fora visitar a metrópole, e uma condição de eterna paciência pairava no ar e invadia os pulmões.

- O próprio ânimo dos moradores foi desaparecendo lentamente, e por fim esvaiu-se em brumas absorvidas pelas nuvens. Em certo ponto elas chegaram a estar então mais cheias de fôlego roubado do que propriamente de chuva e ninguém fazia questão de perceber. Parecia que a cidade estava evaporando, e com ela os moradores. Era um cenário tão absurdo quanto natural para todos, que aprenderam com facilidade a viver em uma cidade onde não se sabia onde terminava o chão e começava o céu, sem horizonte, com apenas o contínuo tom familiar da neblina densa.

O velho interrompeu sua fala, olhou tranquilo nos olhos do outro e disse:

Que cara é essa, hm? Vai, pode falar.

Mas mesmo chamado, agora, o jovem não tinha nada para dizer. Pensava, sim, em muitas objeções àquela história com ares de fábula e se perguntava se ela acabaria em alguma lição de moral. Não entendia, mas aquela situação estranhamente tinha algo de confortável.

Mesmo as objeções não demoravam a sumir da sua mente, e ele já sentia uma ponta de vontade de esperar pra ver como aquilo iria terminar. Talvez fosse melhor perguntar de uma vez, mas por alguma razão ele não queria.

O avô, vendo que conseguira afinal a atenção do neto, deixou que um misto de suspiro e risada lhe escapasse sutilmente pelo nariz. Bebeu mais um gole do copo, limpou a garganta e, mudando sua expressão para um tom sério, continuou:

– As pessoas começaram a sumir...

Disse isso, e nas últimas palavras ficou nítido um tom tristonho. A frase começou firme mas foi perdendo força até acabar num sussurro, num sopro. O neto sentiu então um aperto por dentro e olhou o outro de cima a baixo procurando sinais de alguma coisa, mas não encontrou nada.

– Sabe, não faz diferença se primeiro foram pessoas, as árvores ou as casas. Tudo foi sumindo aos poucos, do nada, mas muito lentamente mesmo. E foi tudo ignorado, despercebido. Parece muita coisa, o sumiço repentino de um prédio, mas nós somos bichos acostumados a fazer de todas as coisas detalhes ignorados da nossa rotina, e então apenas o inusitado faz falta, ou o mais essencial à repetição diária.

O jovem ouviu calado, mas dentro de seu breu nasceu uma leve brisa, que começou a mover certas memórias. O movimento trouxe coisas à tona que estavam sob a superfície e ele viu diante de si, na tela de uma antiga televisão, imagens do mar recuando na praia. As águas recuaram então para muito além do normal, deixando peixes grandes debatendo-se na areia em meio a algas. Um menino observava a tela eufórico e sentia pena dos bichos, enquanto um senhor de meia idade permanecia ao seu lado no mais profundo silêncio. E então, tão rapidamente como veio, tudo aquilo se foi. O velho continuou:

- Pense nisso: você percorre as mesmas ruas todos os dias, passa por ela na ida e na volta do escritório. Quantas árvores, prédios, pessoas precisariam sumir do caminho para que você realmente se desse conta?

E a brisa virou vento. O vento arrastou consigo o interior do rapaz, tirando-o da ordem em que até agora estava. Ele viu então no mesmo televisor de poucos momentos antes uma fila de centenas de carros, e o sol se punha. A imagem na tevê mudou, passando a mostrar uma multidão que corria pelas ruas apertadas de uma cidade.

- E sabe, meu neto, algumas pessoas têm mais de vento ou de neblina em si mesmas que outras, por natureza. Curiosamente, essas foram as últimas a sumir. Seu pai estava lúcido em meio a tudo isso, e decidiu que ficaria até o final.

E o jovem, já consciente do turbilhão em seu ser, permitiu que seus olhos se abrissem afinal: Suas pálpebras eram agora como cortinas que lentamente vão dando lugar à luz, e ele viu que estava com seu pai, olhando para a rua da janela de sua antiga casa. Entretanto, havia algo errado: as paredes, o teto, os móveis e todo o resto hesitavam em se definir: tremiam, oscilavam, trocavam de lugar. Parecia um sonho confuso. Ele olhou então mais uma vez para rua além da janela e percebeu que corriam pequenos rios de lama nos acostamentos. Eles fluíam rápidos e começavam a inundar a rua, mas o céu estava claro, azul sem nuvens. Um momento após e a água turva já entrava por baixo da porta. Ele olhou preocupado para a figura paterna ao seu lado, prevendo o que iria acontecer, e enfim entendeu que aquilo não era uma memória, não podia ser. Tentou então imaginar o que passava pela cabeça do outro, no que ele pensava naquele momento, e fez força, mas a face dele estava como que coberta por um espesso véu negro, uma nuvem sombria que o impedia de ver.

Foi quando soou a voz do seu avô, o trazendo de volta ao sobrado:

– Seu pai me contou por carta, uma vez, que um desejo vinha ao seu coração quando pensava no fim... Que no momento derradeiro, o último observador estivesse cheio do amor do poeta pelo significado – e que ele tentasse exprimir toda a beleza e terror daquele momento em palavras. Bastaria a tentativa.

– Todos se foram. Tudo se foi. Da cidade restaram apenas cicatrizes de asfalto, pedra e aço. E então choveu, e choveu como nunca antes, e o céu se abriu para devolver o que havia pego para si: Um manancial...

O ancião parou de falar, e então havia no silêncio de cada um dos dois mais movimento e desconcerto que em todo o mundo da rua lá fora e além.

Ambos se olharam, e por um instante naquele encontro de olhares eles viram a mesma cena: A imagem da cidade tornada lago. Os olhos de ambos eram um espelho.

O jovem pensou, refletiu naquilo tudo que o perpassava e, mais uma vez, lembrou-se do seu pai. Viu-se criança, e voltou às suas mãos a caneta de quatro cores, mas agora percebeu que aquele que lhe dava colo não estava lendo, mas escrevia num pequeno caderno recém comprado.

Voltou ao seu avô, a si mesmo, e foi fácil concluir que aquela história que ouvira era como seu pai gostaria que tivesse sido. E foi: Realidade existente e isolada, num breve instante, dentro das paredes daquela casa. O neto olhou para seu avô com cumplicidade, com olhos de segredo compartilhado, ao que o outro respondeu repousando a mão pesada em seu ombro.

Ele olhou para a rua, dessa vez com ternura, e fez as pazes com a tempestade. Percebeu que a água ainda em suas roupas já estava morna, mas já não soube dizer se aquele era realmente um calor apenas do seu próprio corpo.

Um raio, e depois outro f piscaram ao fundo, por detrás dos prédios muito além do vidro da janela em sua frente, mas ele não percebeu. Na verdade, olhava para dentro.

Em sua mente havia um emaranhado de ideias, de lapsos e frases desconexas. Havia também uma vontade, e ele via sua mão indo em direção à maçaneta da porta. Abriu o portal num impulso e saiu, fechando-o atrás de si. Pensou em andar rua afora por horas, até ensaiou um passo, mas recostou-se e parou a observar a água cair. Tudo se resumia a um receio: “O que vão pensar se eu for?”, mas o que ele realmente temia era “o que eu vou pensar de mim?”. Ali ficou algum tempo.

O velho foi para a cozinha passar um café. Logo ele e o neto se sentariam à mesa para cear, pois o tempo precisava seguir e com ele a vida. Talvez o dia ainda terminasse como qualquer outro, sem anunciar.

## **Faniquito e Siricutico no Mosquito<sup>26</sup>**

*Jonas Ribeiro*

Era uma vez um mosquito chamado Frederico. Ele era muito habilidoso para voar, sabia fazer piruetas, cambalhotas entre outras manobras radicais. Só o que ele fazia era voar, o dia inteiro. Um belo dia Frederico viu uma casa, e quis porque quis conhecer o interior daquela casa. Porém, a janela estava fechada.

- Ei, janela, saia da frente. — Disse Frederico impaciente.

- Se você pedir por favor, a janela ouve melhor. - Falou uma borboleta após ouvir a má-criação de Frederico. Após ser ignorada pelo mosquito, a borboleta foi embora.

-Ei, janela, saia da frente. - Gritou Frederico, cada vez mais irritado.

- Se você pedir licença, a janela ouve melhor. - Disse um besouro após ouvir a má-criação de Frederico.

- Deixe de ser bobo, besouro, eu foço o que eu quiser. Eu grito, irritado e dou faniquito. - Depois de ser ofendido, o besouro foi embora sem ficar sentido. E Frederico continuava a gritar.

- Ei, janela, saia da frente!

- Se você pedir desculpa, a janela pode ficar sua amiga. - Disse uma abelha que ouviu a má-criação de Frederico.

- Deixe de ser abelhuda, Dona Abelha, eu faço o que quiser. Eu grito, irritado e dou siricutico. - A abelha saiu voando e Frederico fingiu que não ouviu uma palavra.

Mas Frederico seguia gritando:

-Ei, janela, saia da frente!

- Vire disco, mosquito lambido. Você não aprendeu que o mundo é cheio de palavras mágicas?

- Disse uma joaninha que ouviu a má-criação de Frederico.

- Palavras mágicas? - Frederico ficou curioso e em dúvida, porque não conhecia essas tais palavras mágicas.

- Claro que sim. As janelas e portas do mundo só irão se abrir para você quando aprender a dizer obrigado, foi sem querer, desculpe, por favor e um monte de outras palavras. - A joaninha falou e já se mandou, porém Frederico arriscou:

- Ei, janela, você faz o favor de se abrir um pouquinho só? - A janela se abriu, e Frederico entrou rapidinho. - Obrigado, janela. Você foi muito legal.

E até hoje o mosquito Frederico entra e sai de onde quiser, pois usa as palavras mágicas: obrigado, foi sem querer, desculpe, por favor e várias outras.

---

<sup>26</sup> Versão da história resumida e contada pelo contador César Endres Pereira, (projeto Conta Mais, Coordenadoria de Educação Básica e Profissional, 2010).

**FLICTS** texto resumo<sup>27</sup>

Ziraldo

Há muito tempo existia uma cor que era muito rara e muito triste que se chamava FLICTS.

Flicts não tinha a força do vermelho nem a luz do amarelo muito menos a paz do azul era apenas o frágil, feio e aflito Flicts. Tudo no mundo tem uma cor, é azul, vermelho, verde, amarelo, branco, preto..., mas nada no mundo é Flicts nem sua solidão.

Mesmo na escola com a caixa de lápis, cheia de lápis de cor, de pintar paisagem telhado e cerca tem lugar para Flicts. Até no parque, quando chega a primavera e o parque todo se cobre de cores ninguém quer brincar com o Flicts ninguém quer ser seu amigo. Certo dia depois de uma chuva cinzenta, Flicts olhou pro céu e viu toda a turma saindo para brincar, ele se aproximou e perguntou

\_Posso brincar com vocês? Eu fico no pique! Posso ser a cabra-cega?

Mas ninguém olhou para ele apenas responderam com frases curtas cada um em sua vez:

-Ninguém ti quer aqui! Gritou o Vermelho, lá em cima

-Vai procurar um espelho! Disse o Laranja segundo em comando

-Sete é um numero tão bonito! Murmurou o Amarelo

-Não tem lugar para você! Urrou o verde

-Temo um nome a zelar! Reclamou o Azul

-Não tu não pode! Resmungou o Anil

-Por que quer mudar uma tradição! Disse o Violeta bem violento

Todas as cores se deram as mãos e começaram a girar, girar e girar até desaparecerem e deixarem mais uma vez Flicts sozinho em sua Branca solidão.

Flicts teve uma idéia iria procurar um emprego. \_Poxa com tanta Bandeira, Placa e brasão de time por ai deve ter um lugarzinho pra mim nem que seja no pontinho de um “i”, assim Flicts viajou pelo mundo pelos Países mais bonitos, por terras distantes por montanhas azuis e mares verdes, mas nada no mundo era Flicts ou pelo menos queria ser. Flicts não se emendava e por que se emendar? Por que ter um amigo que seja? Mas ele queria por isso Flicts passou por uma cidade e nela correu por bairros, avenidas, ruas e parou em uma esquina \_Será que tu não quer ser meu amigo?\_perguntou o pobre Flicts

-Pare! Mandou o vermelho

-Espere! Disse o amarelo

-VAI EMBORA! Ordenou o verde.

E assim Flicts se foi sozinho sem ninguém!

Certa noite, sem estrelas, Flicts cansou e parou de procurar. Ergueu seus olhos e começou a subir, subir foi subindo e começou a sumir foi sumindo, sumindo até que desapareceu, nem mesmo aqueles com olhos de águia conseguiam ver para onde Flicts havia ido, alguns nem se importaram.

Mas sabe o que é legal? Naquele dia bem claro de céu limpo, quando a Lua aparece, ela é de um azul bem clarinho, e naquelas tardes de outono do outro lado da água ela é vermelha e parece pegar fogo e a noite quando a noite é só dela a Lua é ouro e prata uma grande bola amarela. Mas a verdade, a verdade ninguém sabe... Só os astronautas, que de perto, mas bem de pertinho mesmo, quase colado no chão a LUA É TODA FLICTS!!!

---

<sup>27</sup> Versão resumida e contada pelo contador Willian Rodrigues Albano

### ***Galinha Ruiva***<sup>28</sup>

Havia uma fazenda onde viviam: um patinho, um cachorro, um gato, um touro todos muito preguiçosos e uma galinha trabalhadora.

Certo dia a galinha encontrou um punhado de milho e decidiu plantá-los, mas era muito milho para uma pequena galinha plantar sozinha, assim pediu ajuda para seus amigos da fazenda, eles não ajudaram em nada. Assim a galinha plantou e cuidou do milharal todo sozinha.

Na época da colheita ela foi pedir ajuda novamente aos seus amigos da fazenda e novamente nenhum deles ajudou. Após colher cada espiga de milho a galinha exausta pediu ajuda a cada um, começando pelo touro, para que a ajudasse a esmagar o milho para fazer farinha, sem sucesso a galinha moeu todo o milho e fez um delicioso bolo.

Depois de pronto, o bolo, decidiu não dar nenhum pedaço aos outros animais, pois não haviam a ajudado em nada.

### ***Rouxinol***<sup>29</sup>

Na China antiga havia o palácio do imperador, tudo que existia de mais precioso e raro existia e vivia junto do imperador, ao redor do palácio se encontrava os jardins do imperador, lá existiam as árvores mais raras e preciosas da China, as flores mais perfumadas, tudo de mais belo e ao lado desse jardim existia uma floresta e nela vivia um Rouxinol, pássaro do mais belo canto, a música do Rouxinol fazia o coração mais frio se aquecer e a pessoa cheia de ódio se encher de amor e muitas pessoas do mundo todo iam até a floresta para conhecer o Rouxinol e seu canto maravilhoso. Muitos até escreveram livros sobre o pássaro, nesse ponto que começa nossa história.

Certo dia o Imperador da China estava vendo alguns livros e viu um que mencionava o Rouxinol e seu belíssimo canto, o imperador ficou decepcionado e irritado por não conhecer aquele pássaro que o livro chamava de “MAIOR TESOURO DA CHINA”. Mandou chamar o primeiro-ministro e ordenou que encontrasse o Rouxinol. Assim o primeiro-ministro organizou um grupo e foi à procura da ave, nos galhos da árvore mais alta encontrou o pequeno Rouxinol seu canto emocionou a todos, após ouvir o canto do pássaro o primeiro-ministro o convidou para que fosse ao palácio para que o imperador pudesse ouvir seu canto.

Ao chegar no palácio todos aguardavam o Rouxinol, assim que começou a cantar os olhos do imperador se encheram de lágrimas, após a melodia terminar o imperador pediu ao Rouxinol que ficasse e vivesse no palácio, mas a ave se recusou e foi preso em uma gaiola de ouro. O Rouxinol continuou a cantar para o imperador, mas seu canto era cheio de tristeza.

Certo dia o imperador recebeu um Rouxinol mecânico, feito de ouro e pedras preciosas, o pássaro mecânico cantava sempre a mesma melodia sem mudar uma única nota sequer. O imperador feliz com a ave de ouro reuniu todos do palácio para apresentação das aves cantoras, mas a voz delas eram muito diferentes, pois o Rouxinol cantava com o coração e o pássaro mecânico cantava com molas e engrenagens. Por isso o imperador mandou que apenas o Rouxinol mecânico cantasse e assim foi por trinta vezes a ave de ouro cantou sem mudar uma nota sequer.

---

<sup>28</sup> Versão resumida e contada pelo contador Willian Rodrigues Albano, (projeto Conta Mais, Coordenadoria de Educação Básica e Profissional, 2010).

<sup>29</sup> Idem.

Depois de ouvir o pássaro dourado o imperador exigiu que trouxessem o Rouxinol verdadeiro, mas a gaiola estava vazia, o pássaro aproveitou a distração e voltou para sua floresta. O imperador nem deu importância, estava muito feliz com seu novo brinquedo.

Após algum tempo ao dar corda no Rouxinol de ouro, o imperador ouviu um ruído muito forte e o pássaro não cantou. O brinquedo foi levado a um relojoeiro, mas nada poderia ser feito o mecanismo que o fazia cantar estava muito gasto, assim o pássaro poderia cantar apenas uma vez por ano. Então o imperador agora sozinho começou a ficar doente, certa noite ele observava o pássaro dourado imóvel em seu quarto quando a morte bateu em sua porta, cheio de tristeza ele pediu a ave dourada que cantasse uma última vez antes de ser levado, tudo em vão. Eis que da janela se ouviu uma belíssima melodia era o Rouxinol verdadeiro que voltara, a morte parou para ouvir a música cantada pelo Rouxinol, quando a música terminou a morte foi embora e deixou o imperador em sua cama.

Com os olhos cheios de lágrimas o imperador pediu perdão ao Rouxinol, por tê-lo prendido e lhe pediu que vivesse junto dele no palácio, mas o Rouxinol não queria viver preso assim prometeu que em nome de sua amizade voltaria todas as noites para cantar ao imperador e lhe contaria sobre as coisas que veria em suas viagens. Assim viveram os dois, um cantando e outro ouvindo, felizes.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROFESSORA ORIENTADORA ANA LÚCIA LIBERATO TETTAMANZY  
GRADUANDA FERNANDA RODRIGUES CAMPOS

Questões sobre observações da relação contação de histórias-autoria

1. Há quanto tempo leciona? Em que tipo de estabelecimento (público/privado, nível de ensino)?
2. Por que escolheu ser professor?
3. Qual a faixa etária com que trabalha com mais frequência?
4. Sempre trabalhou na mesma instituição? Que outras experiências teve anteriormente.
5. Conte sobre suas experiências com a contação de histórias: como começou e por que começou a contar histórias? Teve alguma inspiração ou formação para tal?
6. Há quanto tempo trabalha com a contação, em que momentos, em que lugares (sala de aula, biblioteca, pátio, ar livre) e com que frequência faz uso desse tipo de prática?
7. Como escolhe o repertório de histórias a serem contadas? As sugestões de leitura para os alunos são as mesmas?
8. Observou diferença depois que começou a incluir a contação na rotina das turmas? Em que áreas? Fale sobre isso.
9. Os alunos indicam perceber diferença? Fale sobre isso.
10. Há quanto tempo os alunos estão tendo a experiência de contação em sala de aula?
11. Como os setores pedagógicos e administrativos da escola avaliam seu trabalho com a contação? E os demais colegas da área?
12. Os alunos são incentivados a também contar histórias? Se sim, que tipo de propostas são feitas?
13. Recomendaria a experiência a outros professores e escolas? Conte o porquê.
14. Como os alunos estão interagindo com as contações?