



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

FRANCISCO EGON DA CONCEIÇÃO PACHECO

***NUM TEMPO DO ERA... FOI O PRINCIPEZINHO (DES)ENCANTADO:
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS. IMAGINAÇÃO. EDUCAÇÃO INFANTIL.***

**SANTARÉM – PARÁ
2020**

FRANCISCO EGON DA CONCEIÇÃO PACHECO

***NUM TEMPO DO ERA... FOI O PRINCIPEZINHO (DES)ENCANTADO:
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS. IMAGINAÇÃO. EDUCAÇÃO INFANTIL.***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE da
Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Educação; área de concentração: Práticas Educativas,
Linguagens e Tecnologias.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Sinara Almeida da Costa.

**SANTARÉM – PARÁ
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Pacheco, Francisco Egon da Conceição.

Num tempo do era... Foi o príncipezinho (des)encantado:
Contações de histórias. Imaginação. Educação infantil / Francisco
Egon da Conceição Pacheco. - Santarém-Pará, 2020.
140f.: il.

Mestrado (Dissertação) - Universidade Federal do Oeste do
Pará, Instituto Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Mestrado Acadêmico em Educação - PPGE.
Orientador: Sinara Almeida da Costa.

1. Contações de Histórias. 2. Imaginação. 3. Educação Infantil.
4. Teoria Histórico-Cultural. 5. Contexto Amazônico. I. Costa,
Sinara Almeida da. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 372.6

FRANCISCO EGON DA CONCEIÇÃO PACHECO

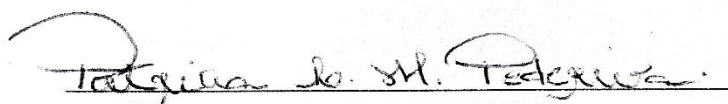
NUM TEMPO DO ERA... FOI O PRINCIPEZINHO (DES)ENCANTADO:
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, IMAGINAÇÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação; área de concentração: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias. Orientação: Prof.^a Dr.^a Sinara Almeida da Costa.

CONCEITO: _____

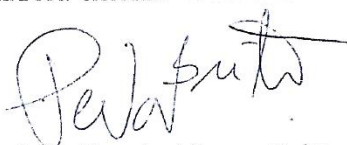
Santarém-PA, 20 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Patricia Lima Martins Pederiva, UnB

Examinadora externa



Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, Ufopa

Examinador interno



Prof. Dr. Zair Henrique Santos, Ufopa

Examinador interno



Prof.^a Dr.^a Sinara Almeida da Costa, Ufopa

Orientadora/Presidente

**Profa. Dra.
Patricia Pederiva**
UNB - Faculdade de Educação/PPGE
Dep. de Métodos e Técnicas

Aos que ainda contam e aos que ainda ouvem histórias, especialmente, a Adalgiza Freire e Raimunda do Socorro, vozes maternas das histórias em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Aos amados familiares, em nome de Maria do Carmo, José Galdino da Conceição, Vicente Jucá e Raimunda Jucá (eternas saudades); aos meus três amores: Leila, Eron e Luan; aos meus professores da educação básica; aos professores da UFOPA, nas pessoas de Sinara Almeida, Percival Britto, Zair Santos, Anselmo Colares, Lília Colares, Eleny Cavalcante, Mário Adônis, Lucineide Pinheiro; redobrada gratidão à minha orientadora Sinara Almeida da Costa pela parceria, apoio e rigurosidade profissional com que me conduziu nesta formação; ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil-GEPEI/UFOPA pelas convivências humanamente ricas, ensinantes, encantantes; ao Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura Infantil e Juvenil na Escola-LELIT/UFOPA, por todas as amizades e aventuras literárias que partilhamos e vivemos; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, pela bolsa de financiamento imprescindível à realização da minha pesquisa; à Banca examinadora de pré-qualificação, na pessoa de Géssica Lima; à Banca de qualificação, em nome de Patrícia Pederiva; à Banca de avaliação final, na pessoa de Percival Britto. Aos companheiros de trabalho do Serviço Social do Comércio – SESC/Santarém-PA; aos mestres e mestras da cultura popular; aos amigos raros com quem tive a honra de compartilhar e compor alguns versos e canções de rock'n'roll – nosso *Tempo Perdido* – especialmente ao saudoso Mario Cesar Vinhote Pedreiro e seus queridos pais Neila e Mário, além do ilustre Ramon Santos e demais parceiros da extinta banda *Sentinelas Vera-Paz* que fez muito som entre os anos de 2002 a 2012; às crianças que ouviram, ouvem e ouvirão minhas histórias; minha gratidão aos resistentes que escolhem o lado certo da história e defendem com coragem os preciosos direitos da humanidade.

“Na arte, *tudo é fantástico ou tudo é real*, porque tudo é convencional, e a realidade da arte implica só a realidade das emoções vinculadas a ela.” (VIGOTSKI, 2001, p. 242).

Sou um brasileiro, um latino-americano. Pertencço, portanto, aos povos castanhos e insulares – também insulados – da Rainha do Meio-Dia, povos integrantes da raça parda e bruna do mundo, isto é, povos ao mesmo tempo noturnos e solares, apolíneos e dionisíacos, mais dançarinos e musicais do que reflexivos, mais da “plástica sensual” e da pulsação do ritmo estético do que da abstração. (SUASSUNA, 1976, p. 2).

“A verdade é que estou sempre em movimento e meu coração nunca se aquieta. Sou disputado pelo brilho do dia e pela escuridão da noite.” (MAHAFOUZ, 2008, p. 11).

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa teórico-conceitual acerca da Contação de Histórias; mira o problema da banalização e do esvaziamento crítico em torno desta atividade e pergunta: o que significa contar histórias na Educação Infantil? Objetivando conhecer seus antecedentes históricos, sua identidade conceitual, o modo como é sistematizada pela Teoria Histórico-Cultural, além dos princípios básicos que regem a presença da Contação de Histórias na primeira etapa da Educação Básica. A partir de um método global-analítico, a pesquisa concentrou-se nas contradições que formam e entornam o objeto em sua dinâmica social, tomando como procedimentos: levantamento bibliográfico, análise crítica das concepções de Contação de Histórias, Educação e Imaginação; contribuições da experiência do autor e produção do argumento de síntese. Os resultados foram organizados em *4 Movimentos Temáticos e 1 Apêndice* abordando, respectivamente: Contação de Histórias e sua Unidade Social; Imaginação, Fantasia e Fabulação; Educação Infantil enquanto convite à Fabulação; Narrar, Fabular, Viver (des)encantos em uma Totalidade; Pesquisas Educacionais acerca da Contação de Histórias na Educação Infantil. A importância da pesquisa consiste em firmar um referencial de conhecimento para os fundamentos teórico-metodológicos da Contação de Histórias em contextos educacionais; compreender seu papel de enriquecedora da Imaginação infantil pelo contato com a cultura narrativa desenvolvida pelas sociedades humanas e que formam o fabulário universal; expor a teia de afinidades, atravessamentos e especificidades do objeto de estudo com a literatura, o teatro e a brincadeira de faz-de-conta; apresentar os fundamentos iniciais do conceito *narração dialógica com projeção epistêmica* para uma abordagem pedagógica coerente da Contação de Histórias; fortalecer a consciência pedagógica, no sentido de superar as concepções de apelo subjetivista e as práticas escolares comuns, pela fundamentação da Contação de Histórias como atividade de valor cultural e estético, tendo em vista a formação humana, considerando ainda os desafios da Educação Infantil na Amazônia.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Imaginação. Educação Infantil. Narração Dialógica com Projeção Epistêmica. Teoria Histórico-Cultural. Contexto Amazônico.

RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación teórica y conceptual sobre Cuentacuentos; mira el problema de la trivialización y el vaciado crítico en torno a esta actividad y pregunta: ¿qué significa contar historias en la educación de la primera infancia? Con el objetivo de conocer sus antecedentes históricos, su identidad conceptual, la forma en que está sistematizada por la Teoría Histórico-Cultural, además de los principios básicos que rigen la presencia de Cuentacuentos en la primera etapa de la Educación Básica. Desde un método analítico global, la investigación se centró en las contradicciones que forman y rodean al objeto en su dinámica social, tomando como procedimientos: encuesta bibliográfica, análisis crítico de los conceptos de Cuentacuentos, Educación e Imaginación; contribuciones de la experiencia del autor y la producción del argumento de síntesis. Los resultados se organizaron en 4 movimientos temáticos y 1 apéndice abordando, respectivamente: Contacuentos y su unidad social; Imaginación, fantasía y fabulación; Educación de la primera infancia como una invitación a la fabulación; Narrar, Fabular, Vivir (des) encantos en una Totalidad; Investigación educativa sobre la narración de cuentos en la educación de la primera infancia. La importancia de la investigación es establecer un marco de conocimiento para los fundamentos teóricos y metodológicos de Cuentacuentos en contextos educativos; Comprender su papel como enriquecedor de la imaginación infantil a través del contacto con la cultura narrativa desarrollada por las sociedades humanas y formando lo fabuloso universal; exponer la red de afinidades, cruces y especificidades del objeto de estudio con literatura, teatro y juegos de fantasía; presentar los fundamentos iniciales del concepto de narración dialógica con proyección epistémica para un enfoque pedagógico coherente para contar historias; fortalecer la conciencia pedagógica, en el sentido de superar las concepciones del atractivo subjetivista y las prácticas escolares comunes, fundamentando Cuentacuentos como una actividad de valor cultural y estético, en vista de la formación humana, también considerando los desafíos de la educación de la primera infancia en la Amazonía.

Palabras clave: Cuentacuentos. Imaginación. Educación Infantil. Narración Dialógica con Proyección Epistémica. Teoría Histórico-Cultural. Contexto Amazónico.

ABSTRACT

This paper presents a theoretical and conceptual research about Storytelling; It addresses the problem of trivialization and critical emptying around this activity and asks: what does it mean to tell stories in early childhood education? Aiming to know its historical antecedents, its conceptual identity, the way it is systematized by the Historical-Cultural Theory, besides the basic principles that govern the presence of Storytelling in the first stage of Basic Education. From a global-analytical method, the research focused on the contradictions that form and surround the object in its social dynamics, taking as procedures: bibliographic survey, critical analysis of the concepts of Storytelling, Education and Imagination; contributions from the author's experience and production of the synthesis argument. The results were organized into 4 Thematic Movements and 1 Appendice addressing, respectively: Storytelling and its Social Unit; Imagination, Fantasy and Fabulation; Early Childhood Education as an invitation to Fabulation; Narrate, Fabular, Live (dis) charms in a Totality; Educational Research about Storytelling in Early Child Education. The importance of research is to establish a knowledge framework for the theoretical and methodological foundations of Storytelling in educational contexts; understand its role as an enricher of child imagination through contact with the narrative culture developed by human societies that creat the universal fabulous; expose the web of affinities, crossings and specificities of the object of study with literature, theater and make-believe play; present the initial foundations of the concept of dialogical narration with epistemic projection for a coherent pedagogical approach to Storytelling; strengthen the pedagogical awareness, in the sense of overcoming conceptions of subjectivist appeal and common school practices, by grounding Storytelling as an activity of cultural and aesthetic value, in view of human formation, also considering the challenges of early childhood education in the Amazon.

Keywords: Storytelling. Imagination. Child Education. Dialogic Narration with Epistemic Projection. Historical-Cultural Theory. Amazonian Context.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BDDT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC - Emenda Constitucional
EI - Educação Infantil
GATS - Acordo Geral sobre Comércio de Serviços
IAP - Instituto de Artes do Pará
INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC - Ministério da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TED - Tecnologia, Entretenimento, Design
THC - Teoria Histórico-Cultural

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Unidade social da contação de histórias	24
Quadro 2 - Unidade social da imaginação	49
Quadro 3 - Unidade social da educação	68
Quadro 4 - Unidade social da narração dialógica com projeção epistêmica.....	87

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: MOVIMENTO EM PRIMEIRA PESSOA	14
2. 1º MOVIMENTO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUA UNIDADE SOCIAL	21
3. 2º MOVIMENTO: IMAGINAÇÃO, FANTASIA, FABULAÇÃO	38
4. 3º MOVIMENTO: A EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO CONVITE À FABULAÇÃO	67
5. 4º MOVIMENTO: NARRAR, FABULAR, VIVER (DES)CANTOS EM UMA TOTALIDADE	88
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU MOVIMENTO EM ESPIRAL	101
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE: <i>Não sou eu que repete essa história é a história que adora uma repetição: o que contam as pesquisas educacionais acerca da Contação de Histórias na Educação Infantil</i>	115

1. INTRODUÇÃO: MOVIMENTO EM PRIMEIRA PESSOA

“Num tempo do era...” trata-se de uma fórmula de abertura que venho adotando em certas sessões de Contação de Histórias, especialmente, aquelas em que costumo narrar contos maravilhosos ou de encantamento, trabalho que realizo há 17 anos em contextos educacionais na região oeste do Pará e que não hesitei em trazer para minha formação no curso de pedagogia, sendo aprofundado nesta pesquisa de mestrado.

“Foi o príncipezinho (des)encantado”, a sentença indica uma contradição que se configura como possibilidade de transformação. O termo “encantado” carrega uma essência ambígua, podendo significar um estado sentimental positivo, em termos de extasiamento que supera a trivialidade, mas também negativo, quando as personagens de um conto perdem sua condição humana e transformam-se em bichos e coisas. O “desencantado” é fruto da mesma contradição, podendo significar um estado de angústia elevada, ou a libertação obtida pelo resgate da condição humana. Encantamento e desencantamento fazem parte de uma totalidade indispensável nos contos de magia e reconhecer tal contradição significa assumir a consciência de que estamos lidando com produções culturais inventadas no processo histórico; um legado imaterial da subjetividade coletiva que repercute nos processos de formação humana e no enriquecimento da Imaginação criadora, nutrida a partir das experiências de vida em contato com as criações sociais (VIGOTSKI 2018a); uma função psicológica que somente pode alcançar sua forma superior através da relação entre sujeito e patrimônio humano, que se encontra inicialmente fora da consciência individual, sendo, posteriormente, internalizado por ela em um movimento formador da personalidade integral e singular (VIGOTSKI, 2018b).

Minha pesquisa se debruça sobre a Contação de Histórias enquanto prática pedagógica específica da Educação Infantil¹ e partícipe da formação humana da criança tendo em vista o seu desenvolvimento integral. De fato, a constância das atividades narrativas na EI comprova o inegável reconhecimento social desta prática, realizada por diferentes técnicas e meios; diferentes critérios e compreensões do que seja uma Contação de Histórias de qualidade. Entretanto, essa pluralidade de gestos, fazeres e parâmetros de entendimento, necessita ser acompanhada por uma reflexão crítica atenta ao problema da saturação, quando as abordagens práticas se cristalizam em maneiras efusivamente repetidas, a ponto de provocar o

¹ Acerca desta nomenclatura utilizarei como sinônimos as terminologias: escola da infância, 1ª etapa da educação básica, educação de crianças bem pequenas e pequenas, contextos educacionais de base, e as iniciais EI.

empobrecimento de sentido conceitual do objeto, corroborando os “maneirismos”, ou seja, as práticas irrefletidas de fazer.

Em minha trajetória recente venho articulando ação pedagógica e consciência teórica nas Contações de Histórias que realizo; desse modo, é coerente afirmar que existe um problema de compreensão envolvendo a Contação de Histórias na esfera educacional, percepção que parte de alguns indicadores:

- a) A propagação nas redes digitais de “Contações” com livros, em forma de teatro, com bonecos, músicas e danças, sob o argumento generalizado de que são muitas as maneiras de contar e que cada contador/a conta do seu jeito. O conteúdo das redes digitais indica a presença destas abordagens na escola e quando isso acontece, não raro, a Contação de Histórias é tratada como estratégia de entretenimento espetacular ou promoção de valores e comportamentos de consumo.
- b) O interesse dos cursos de Pedagogia pela Contação de Histórias. Em um levantamento preliminar para esta pesquisa, encontrei mais de 150 textos entre artigos e resumos apresentados em encontros e congressos acadêmicos. Esta produção entende, majoritariamente, que o propósito de “contar” deve priorizar o gosto pela leitura, o estímulo do imaginário infantil e a abordagem lúdica de conteúdos transversais diversos.
- c) O grande número de livros sobre Contação de Histórias em circulação no mercado editorial brasileiro, o que pressupõe a existência de uma produção de conhecimento voltada para os problemas de fundamentação teórica e prática do objeto; obras que supervalorizam o papel dos contadores de histórias atribuindo-lhes a função de elos entre a cultura tradicional e contemporânea, ou de mediadores entre os conteúdos narrados e os ouvintes.
- d) O discurso subjetivista dominante, enfatizado pelos contadores de histórias e pela produção intelectual pós-moderna que se mostra incapaz de resolver o problema da crise de identidade conceitual da Contação de Histórias.
- e) A persistência da educação comportamentalista por parte da escola, que se apropria da Contação de Histórias como metodologia de ordem estritamente prática, voltada à exploração de conteúdos morais, religiosos, triviais (obediência, respeito aos mais velhos, temor dos castigos divinos, noções de higiene pessoal, boa alimentação...), transversais (meio ambiente, sustentabilidade, questões étnicas...), massificados (datas comemorativas, literatura infantilizada, histórias com personagens mercadológicos...) e didáticos (tarefas com o alfabeto, números, exercícios de interpretação...).

- f) A experiência pessoal, que me fez perceber a presença destes indicadores no meu contexto de atuação. Ressalto que, nos encontros de formação que realizo sobre Contação de Histórias, é perceptível o anseio dos participantes pela apreensão dos “segredos técnicos” da narração a fim de “prender a atenção das crianças”, expectativas que priorizam o fazer em detrimento do pensar.

Diante dessas questões, estabeleci um profícuo diálogo com a Teoria Histórico-Cultural (THC), que explica a formação do ser humano como um processo histórico de **Educação**, cuja finalidade é o desenvolvimento intelectual, cultural e afetivo que estruturam a dimensão ontológica do sujeito. Nesta perspectiva, a **Imaginação**, produzida pela **Contação de Histórias**, desdobra-se em uma função psicológica presente nas formas de conhecimento, organização social, invenção de objetos, obras de arte, brincadeiras e narrativas; esta função é a fantasia.

Com base na relação entre Contação de Histórias, Imaginação e Educação Infantil, a pesquisa assumiu uma direção conceitual-analítica, voltada ao problema do esvaziamento teórico do objeto e às indefinições de suas especificidades no trato pedagógico, fazendo perguntar: **O que significa Contar Histórias na Educação Infantil?** Mas, para que fosse possível responder, foi preciso também fazer outras perguntas mais delimitadas: **O que se entende por Contação de Histórias? De que forma está presente no pensamento que fundamenta a teoria da Imaginação vigotskiana? Qual a sua contribuição efetiva à Educação Infantil?**

A pesquisa objetivou conhecer a função social da Contação de Histórias no contexto da Educação Infantil, visando, especificamente, firmar uma identidade conceitual à Contação de Histórias; compreender de que modo é sistematizada pela teoria vigotskiana da Imaginação; discutir as implicações teórico-metodológicas, definindo princípios básicos à realização da Contação de Histórias na escola da infância.

Em *7 aulas sobre os fundamentos da pedologia*, Vigotski argumenta que toda pesquisa em ciência necessita de um método que indique “o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo.” (VIGOTSKI, 2018c, p. 37). Portanto, se compreendo que o caminho percorrido como um todo é responsável pela produção do conhecimento que procuro, então, posso afirmar que o método adotado nesta pesquisa é de caráter global e focaliza as relações contraditórias que formam e entornam o objeto em sua dinâmica social.

Partindo desta premissa, iniciei minha caminhada com o levantamento bibliográfico, a partir do qual analisei algumas concepções de Contação de Histórias em trânsito no mercado

editorial e no âmbito acadêmico. A produção de dados consistiu na seleção de trabalhos-chave, estudo, comparação entre seus fundamentos teórico-práticos, reflexão e síntese crítica com base nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural. O levantamento revelou a existência de um grande interesse intelectual pela Contação de Histórias, por outro lado, apontou a fragilidade do debate crítico diante d'um quadro marcado pela dominância do pensamento pós-moderno e pela supervalorização do trabalho do contador de histórias.

A necessidade de adensamento crítico foi fundamental para compreender o objeto em sua essência teórico-metodológica no âmbito educacional. Isso significa que a Contação de Histórias não foi estudada como atividade isolada em si, do mesmo modo, a atuação do contador de histórias e a reação das crianças aos contos narrados não foram analisados separadamente, mas como elementos integrados de uma unidade social; o procedimento também foi aplicado para o estudo da Imaginação e da Educação Infantil, sempre focalizando a unidade social em que se formam, em oposição às concepções que tudo explicam a partir do subjetivismo autocentrado. O método ainda permitiu analisar Contação de Histórias, Imaginação e Educação Infantil como uma grande unidade geral composta de ligações, atravessamentos e intermediações, portanto

o método da unidade não exclui a análise. Não existe ciência alguma que possa seguir por um caminho sem recorrer à análise, à decomposição de um todo complexo em momentos distintos que o constituem e o formam. Por isso, quando se fala de método da unidade, novamente, não se deve supor um método que, por algum motivo, seja somatório, generalizante ou que exclua a possibilidade de um estudo analítico. (VIGOTSKI, 2018c, p. 38).

Vigotski também nos ensina a pensar o método como movimento de decomposição que parte das relações gerais em busca, não da partícula unitária, mas da menor unidade que contém as propriedades fundamentais do todo vivo:

A primeira característica da unidade consiste no fato de que a análise destaca as partes que não perderam as propriedades do todo. Imaginem que, por meio da análise, eu decomponha um corpo complexo – é indiferente se real ou abstrato – em partes isoladas e, depois, chegue a um determinado limite de decomposição em que obtenho uma parte que contém em si as propriedades fundamentais do todo. (VIGOTSKI, 2018c, p. 40).

A composição do método envolveu ainda a minha experiência acumulada enquanto contador de histórias na Educação Infantil, servindo de base para elaboração de argumentos e discussões ao longo do texto, isto porque, para Vigotski (2018c, p. 78), a “vivência” é o menor componente vivo da unidade social que a forma, neste caso, a vivência de alguém que conta uma história também inclui a presença do outro; a vivência de quem ouve está ligada à vivência de quem conta. Por hora, não houve necessidade de realizar um laboratório de intervenção, visto que os livros e pesquisas encontrados no levantamento bibliográfico,

associados à minha experiência, forneceram material suficiente às necessidades da pesquisa, e até mesmo porque, parafraseando meio ao contrário um artigo do professor António Nóvoa, estudado neste trabalho, o grande problema da Contação de Histórias que se revela neste início de milênio é o excesso de práticas e a pobreza de discursos teórico-críticos.

Simplificando: o método é global e analítico, volta-se para o estudo e análise da unidade geral que forma e entorna o objeto; o procedimento metodológico adotado constituiu-se de 4 passos: 1) apropriação do conhecimento já produzido acerca do objeto, 2) identificação das concepções teórico-práticas dominantes, 3) tomada de experiências vivenciadas no exercício da Contação de Histórias em contextos educacionais de base, 4) produção de síntese crítico-conceitual que permita ressignificar o objeto.

Quanto a relação normatividade x textualidade da minha escrita, opto por uma padronização expositiva que não se furta do direito de realizar algumas escolhas de formatação, em razão do que penso serem as necessidades da pesquisa compatíveis com as minhas preferências normativas, recorrendo, quando necessário, ao diálogo entre ciência, filosofia e arte, o qual sempre cooperou com a vitalidade dos meus argumentos. Neste sentido, entendo que a boa pesquisa é rigorosa sem se fechar à criação, por isso mesmo, resolvi nomear os capítulos ou seções do texto como “Movimentos”, uma vez que o método e a teoria com a qual trabalho, investigam a dinâmica do social objeto no mundo da cultura.

Realizar uma pesquisa científica não é uma tarefa fácil, mas, sem dúvida, o mais importante é ter clareza de onde se quer chegar. Os caminhos para se chegar ao objetivo podem ser diversos e permeados de surpresas, surpresas estas que não devem ser percebidas como desvios e sim como possibilidades criativas. Temos uma compreensão de que os textos acadêmicos devem seguir um modelo rígido, uma linguagem “padronizada”, deixando à margem o papel que tem a criação nesse tipo de produção. Fazer ciência é criar e, numa pesquisa bibliográfica, por mais que ela esteja baseada no que está escrito, há possibilidades de criar e isso, de maneira alguma, rompe com o rigor de uma pesquisa. Desse modo, é preciso não ter medo de ousar e de inovar. O rigor metodológico em qualquer pesquisa é também uma criação. (PRESTES, 2012, p. 406-407).

Com base nisto, a estrutura geral do texto foi organizada nesta ordem:

1º Movimento: a Contação de Histórias e sua unidade social. Apresenta alguns antecedentes históricos envolvendo a Contação de Histórias e seu aparecimento na Educação Infantil; discute os elementos essenciais que caracterizam a Contação de Histórias enquanto unidade social; apresenta seus vínculos com as artes, ao mesmo tempo em que aponta as proximidades e especificidades que a diferenciam de propostas como: leitura, teatro e brincadeira de faz-de-conta; desenvolve uma reflexão crítica para o problema do subjetivismo que reduz a experiência narrativa a um processo fechado do sujeito consigo próprio, demonstrando que a Contação de Histórias é um ato social.

2º Movimento: Imaginação, fantasia, fabulação. Expõe os fundamentos do processo de desenvolvimento da Imaginação e o papel do meio na formação humana, sistematizados por Vigotski nas obras *Psicologia Pedagógica, Psicologia da Arte, Imaginação e Criação na Infância, 7 aulas sobre os fundamentos da pedagogia*; demonstra o modo como as situações de narração oral aparecem vinculadas aos conceitos de Imaginação e criação, colorido emocional, arte da fábula, catarse estética e fabulação.

3º Movimento: a Educação Infantil enquanto convite à fabulação. Debate o papel do docente na EI; a relação entre Imaginação do adulto e da criança; a influência da formação intelectual/estética para o enriquecimento da Imaginação; as formas de planejamento pedagógico na escola da infância; a Contação de Histórias em relação as atividades principais de cada período etário; os desafios à docência frente as contradições políticas, sociais e culturais que atravancam o projeto de formação humana; desenvolve as bases iniciais do conceito *narração dialógica com projeção epistêmica* em função de constituir uma abordagem pedagógica à Contação de Histórias na escola da infância.

4º Movimento: narrar, fabular e viver (des)encantos em uma totalidade. Projeta o estudo para o contexto amazônico, esboçando um debate crítico que expõe a situação de riqueza natural, cultural e econômica da região frente ao modelo econômico de concentração do capital, que inviabiliza o direito ao pleno acesso aos bens culturais de grande parte da população. Também apresenta algumas correspondências estéticas entre as histórias locais e as histórias clássicas, orientando a organização de um Fabulário, visando o “desencantamento” das propostas narrativas infantilizadoras.

Apêndice: Não sou eu quem repete essa história é a história que adora uma repetição: o que contam as pesquisas educacionais acerca da Contação de Histórias na Educação Infantil. Apresenta um quadro da produção intelectual brasileira, tomando como marco referencial 31 livros sobre Contação de Histórias em circulação nacional, contudo, esta produção não apresenta grande diversidade epistemológica, ou seja, apresenta fragilidades de debate teórico. Este resultado foi comparado com o levantamento da produção acadêmica nacional reunindo um conjunto de 15 Teses e 53 Dissertações realizadas entre 2000 e 2018, que revelou a existência de um debate epistemológico um pouco mais acalorado no circuito acadêmico, o qual ainda não vem sendo absorvido pela indústria do livro.

Para conhecer é preciso entrar em movimento, neste sentido, e recuperando a metáfora “caminho do conhecimento” apresentada por Vigotski (2018c, p. 37), quero convidar o leitor a me acompanhar nesta jornada e experimentar o (des)encantamento das ideias e concepções

em torno da Contação de Histórias na Educação Infantil, para que juntos vislumbremos novos horizontes, numa caminhada em busca de aprender e viver.

2. 1º MOVIMENTO: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUA UNIDADE SOCIAL

É necessário compreender como se constituiu o ato de narrar que conhecemos hoje. O propósito aqui não é realizar uma digressão histórica profunda, mas considerar as contribuições da própria ciência histórica para contextualização geral dos movimentos que condicionaram o desenvolvimento desta prática.

Para tanto, consideramos o ato narrativo uma manifestação cultural presente de diferentes modos em todas as culturas humanas, fato comprovado pela fartura de estudos e investigações antropológicas sobre os legados ancestral e popular verificados no mundo, mas, o fenômeno urbano que tem marcado o que conhecemos por Contação de Histórias apresenta características que fogem do tradicionalismo cultural, trata-se de um fenômeno recente, ocorrido no século XX.

A obra de Walter Benjamin nos apresenta uma observação pioneira neste sentido. No texto *O narrador*, escrito em 1936, atesta o desaparecimento dos narradores populares nas sociedades industriais do período entre guerras. Noutro ensaio, *Experiência e pobreza* de 1933, revela a perda irreparável da afetividade própria de uma tradição oral coletiva, mantenedora de relações comunitárias de matriz camponesa; em *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica* de 1935/1936, indica o surgimento de um novo paradigma ditado pela indústria cultural, organizadora das relações humanas na metrópole. Em Benjamin, o apagamento de certas tradições, provocado pela urbanização desenfreada da sociedade europeia na primeira metade do século XX, marca sua obra de forma profundamente lúcida, melancólica e pessimista ao explicitar uma degradação progressiva do espírito humano.

Passemos ao período pós-guerra, momento em que o sistema capitalista atravessou uma crise de superprodução, acompanhada por gastos com a Guerra Fria e a criação do câmbio flutuante, fatores que intensificaram a instabilidade do capital (CORSI, 2006), cuja dinâmica contraditória condicionou o surgimento de uma série de manifestações na sociedade, cujo caráter político assumiu uma atitude de oposição interna ao próprio sistema, inclusive no plano cultural. É nesse contexto que Patrini (2005) percebeu a expansão de uma nova prática oral surgida na França durante fins dos anos 60, fenômeno por ela denominado *A renovação do conto*. A pesquisadora tomou como ponto de ignição histórica o movimento de maio de 1968, que questionou a legitimidade das artes oficiais por meio da “parole conteuse” (palavra contadora), uma forma de performance narrativa criada por artistas de diferentes formações, os quais passaram a ocupar os espaços consagrados à cultura oficial, principalmente, bibliotecas e escolas públicas francesas, onde realizaram suas primeiras apresentações com o

intuito de resgatar a cultura popular dos contos e as canções tradicionais da cultura rural francesa.

O movimento de contadores também ganhou impulso nas escolas maternas, creches e escolas de primeiro grau, lugares em que, segundo pesquisas da autora, já existia em curso algumas iniciativas espontâneas de contar. Em 1985, 2000 professoras participaram do congresso nacional de escolas maternas, organizado pela Associação Geral das Professoras de Escolas Maternas da França, onde conferências e ateliês de narração de histórias foram amplamente realizados. “No entanto, apesar de registrarmos um certo avanço da prática do conto oral nas bibliotecas e escolas nos anos 80, falta esclarecimento e uma visão mais aprofundada das funções do conto e da prática de contar nessas instituições.” (PATRINI, 2005, p. 45). O comentário da autora alude à inexistência de um consenso de clareza conceitual à Contação de Histórias, lacuna que permanece aberta até os nossos dias.

Entre os anos 80/90 esse modelo de atividade ganhou terreno pelo mundo. Em nosso país, Patrini (2005) destaca o projeto internacional Pró-leitura firmado entre Brasil e França no início dos anos 90, momento em que os dois países iniciam um diálogo pedagógico, celebrando o incentivo à leitura por meio de práticas orais, teatrais e brincantes. Importante destacar que o projeto foi tornado política de governo pelo então presidente Fernando Collor de Melo através do Decreto Nº 519, de 13 de maio de 1992, que instituiu o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), focalizando suas intervenções em bibliotecas, escolas públicas e espaços de leitura.

Nesse sentido, é interessante ressaltar que também no Brasil, nos anos 80, diversos projetos foram colocados em prática. Participei e coordenei, nesta mesma época, projetos que privilegiavam a leitura, a transmissão e a recepção de contos nas bibliotecas públicas. No entanto, é preciso assinalar que este movimento impulsionado por Fundações – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Fundação Cultural de Curitiba – e Secretarias de Cultura estava localizado, principalmente em grandes cidades do Sudeste e do Sul do Brasil. A partir deste trabalho, houve uma transformação no papel dos bibliotecários, um movimento de retorno ao conto concernente também à literatura infantil e juvenil que estavam presentes nas bibliotecas. Na França, como no Brasil, os bibliotecários contavam. É verdade que este trabalho sempre foi marcado pela escrita e pelo livro. As pessoas que contavam utilizavam, além do livro, vários tipos de suporte. A diferença é que a figura do novo contador, como a que surgiu na França, não estava da mesma forma identificada no Brasil, naquele momento [década de 80]. Em nosso país, as décadas de 70 e 80 foram anos de grande produção do mercado editorial voltado ao público infantil e juvenil. Novos escritores e ilustradores de talento surgiram naquele momento. A partir da década de 90, as pesquisas sobre oralidade e escrita se intensificaram. Nos grandes centros, pessoas começaram a contar, muitas delas motivadas pelo trabalho das bibliotecas. São estudantes, artistas, músicos que começaram a descobrir o prazer e a importância desta prática, mas que ainda não estava difundida como na França. (PATRINI, 2005, p. 40).

Nesse período, a frágil reabertura democrática brasileira promoveu transformações na educação pública, assumindo a Educação Infantil como direito social e política de Estado; desse modo, decorridos 10 anos da promulgação da Constituição Cidadã de 88, a Educação Infantil contou com um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI, no qual a Contação de Histórias é mencionada explicitamente sob a nomenclatura “roda de histórias” (BRASIL/MEC, 1998, volume I, p. 55), uma prática pedagógica específica da escola da infância. Passados 11 anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI ratificam a realização de práticas narrativas orais e escritas como parte integrante do conjunto de experiências, interações e brincadeiras componentes do currículo (DCNEI, 2009, art. 9º, III, p. 4.).

Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil-BNCC (2018) também confirmou a presença da Contação de Histórias nos campos de experiências - *O eu o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação* -, destacando a contribuição pedagógica desta forma de atividade à formação da personalidade infantil. Em que pese a importância dos documentos, é importante observar que não há detalhamento quanto a caracterização deste modelo de atividade, bem como os critérios para realização desta proposta pedagógica, o que por um lado favorece a criação, mas por outro, sedimenta a imprecisão conceitual que abre margem ao fazer de qualquer jeito.

Neste breve exercício de contextualização histórica, vimos que a Contação de Histórias surgiu no bojo de um movimento cultural alternativo de oposição às artes oficiais, sendo posteriormente absorvida pelas instituições políticas como promotora da leitura e da literatura infantojuvenil. Entretanto, parte considerável do movimento dos contadores de histórias vem reorganizando o seu discurso político para a emergência de uma educação subjetivista contemporânea em razão do pensamento pós-moderno, essa mudança, segundo Machado (2004; 2015), é preconizada pelos paradigmas do século XXI e do terceiro milênio, que exigem novas posturas de ser, de se relacionar com o meio ambiente, de vida social e de formação humana, o que traduz outra forma de incorporação do pensamento neoliberal da economia no *corpus* da própria cultura.

Nesta perspectiva, a demanda de consumo narrativo vem consolidando, desde os anos 2000, um novo nicho mercadológico, observável pela realização de muitos eventos de abrangência nacional e internacional que reúnem ouvintes e contadores de histórias de diversos lugares do mundo a exemplo do Encontro Internacional de Contadores de Histórias Boca do Céu, realizado bianualmente em São Paulo e que já se encontra em sua 8ª edição. O evento é sediado na Biblioteca Pública Mário de Andrade com núcleos de extensão

espalhados em instituições e pontos de cultura pela cidade; desenvolve debates, encontros acadêmicos, divulgação de publicações, apresentação de trabalhos, exposições e minicursos.

Em 2016, por meio da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, tive a oportunidade de acompanhar de perto a 7ª edição Boca do Céu, participando de oficinas e formações, apresentando trabalho de Contação de Histórias e acompanhando debates e apresentações de narradores da França, Índia, Alemanha, Colômbia, Inglaterra e Estados Unidos. A curadoria do Boca do Céu visa apresentar a multiplicidade de técnicas narrativas, algumas essencialmente alinhadas com o teatro, outras como abordagem brincante, noutros casos prevalece a pesquisa de cantares e contares tradicionais. Pessoalmente, a experiência contribuiu para apreensão de certas tendências de contar, contudo, o eixo de discussão pedagógica da contação, grupo de trabalho do qual participei, não aprofundou as diretrizes e a proposta do movimento em relação à escola. Essa lacuna tornou-se um dos elementos motivadores do estudo *A educação da função imaginante: conceitos e fundamentações para uma abordagem pedagógica da contação de histórias* (BRITTO; PACHECO, 2018), trabalho de conclusão do curso de pedagogia da UFOPA.

Com base nesta breve exposição, é razoável afirmar que a Contação de Histórias, como a conhecemos hoje, é fruto da cultura pós-guerra, e se apresenta como uma modalidade que transita em torno da leitura, do teatro, da arte popular, da educação, da ludicidade, do subjetivismo. O desafio, a partir de agora, é demonstrar os equívocos deste pensamento que torna demasiado elástica a ideia do que seja a Contação de Histórias e, ao mesmo tempo, a esvazia de uma segurança conceitual que permita conhecer os princípios para sua realização. Buscamos ainda uma conceituação para a Contação de Histórias, tendo em vista sua inserção no espaço escolar, pois, quando uma ação pedagógica carece de identidade conceitual e metodológica, o processo de formação é comprometido.

Nosso argumento de base é que o ato narrativo constitui uma unidade social em oposição a Contação de Histórias como sinônimo de devaneio particular, passeio interior, relaxamento do espírito, imaginação aut centrada, ou seja, no entendimento de que o sujeito concentra em si mesmo o sumo da experiência narrativa. Essa concentração ocorreria por parte de quem narra e por parte de quem ouve; no caso de quem narra é um fator de excelência técnica, intuição, talento, estilo pessoal e até mesmo dom de narrar; no caso de quem ouve é o efeito da imaginação privada, dos interesses pessoais e do encontro consigo próprio. Mas esta dinâmica, fatalmente, conduz à supervalorização do talento do narrador, o promotor do “espetáculo”, aquele que assume o centro das atenções, ou, em sentido oposto, àquilo que o ouvinte gosta, lhe diverte e interessa de forma imediata. E mesmo quando se

reconhece a existência de uma interação entre quem narra e quem ouve, esta se torna um dado secundário ante o peso dos subjetivismos em pauta.

Tal concepção vem guiando muitas pesquisas e publicações dedicadas à Contação de Histórias a exemplo da pesquisa de Matos (2014), cujo objeto é a palavra dos contadores de histórias, estudo que apresenta um interessante quadro analítico sobre a percepção dos contadores acerca do próprio trabalho. Noutro extremo, Girardello (2014) aborda algumas possibilidades pedagógicas de contação em sala de aula, obra que desloca o foco principal da atividade à subjetividade infantil, metaforizada pela ideia de um bosque clareado pelas histórias. Ambos os modelos privilegiam a contação como domínio do individual, em que a fantasia torna-se uma realização heurística do EU ou na forma de um “casamento consigo mesmo” escrito por Velasco (2018).

O entendimento que propomos vai na contramão destes modelos, porque compreende a narração como um ato social, antes de ser subjetivo; ela constitui-se numa unidade integral formada por: sujeito narrador, cultura narrativa² e sujeito ouvitor, sem os quais a Contação de Histórias não se realiza. Por este entendimento, a atividade narrativa se dá na forma de uma relação, um contar com os outros, um ouvir com os outros. Do mesmo modo, fala e escuta, nessa perspectiva, são práticas sociais que se alternam entre os sujeitos durante a narração, sendo que o contar não pertence exclusivamente ao narrador, assim como o ouvir não pertence exclusivamente ao ouvitor. A própria história contada-ouvida também se revela um produto da cultura narrativa, desenvolvida historicamente pelo ser humano em sociedade; é ela que estabelece a mediação entre sujeito narrador e sujeito ouvitor.

Quadro 1 – Unidade Social da Contação de Histórias



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Nesta síntese esquemática, a **cultura narrativa** é formada por todo o patrimônio universal de enredos criados pelas sociedades humanas, material que fornece as histórias

² Por “cultura narrativa” compreende-se o conjunto de todos os gêneros de histórias em circulação numa sociedade.

concretizadas através da **fala**. Os demais elementos estão alinhados em um eixo de mediação, através do qual, o **sujeito narrador** liga-se ao **sujeito ouvinte** por meio da **escuta-fala** mediadora da Contação de Histórias. Nesta relação, que não obrigatoriamente parte do **narrador**, o esquema torna-se ainda mais complexo ao explicitar que o **sujeito narrador** também é **ouvidor**, do mesmo modo, que o **ouvidor** coparticipa da **narração** com sua **fala**. Portanto, a **escuta-fala** não se realiza por uma **escuta** estanque por parte do ouvidor, ou numa **fala** estanque por parte do narrador, mas numa unidade em movimento; movimento que parte da **cultura narrativa** e se concretiza na relação **fala-escuta** entre **narrador** e **ouvintes**.

Este processo pode ser visualizado na pesquisa *Contação de histórias e dialogia na educação infantil: uma experiência educativa* (SODRÉ 2017) que nos apresenta as possibilidades de um rico laboratório narrativo-dialógico em turmas de Educação Infantil, destacando as relações de fala-escuta entre contadora de histórias e crianças ouvintes. Entretanto, é preciso destacar que a metodologia de Contação adotado pela autora não é suficientemente clara e parece oscilar entre narração e leitura de histórias, contudo, tomemos um exemplo demonstrativo da tomada da palavra pela criança e como a contadora assume seu papel de ouvinte.

Pesquisadora: De um lado do rio os homens tomavam banho e do outro lado do rio, as mulheres. Bem no meio do rio tinha um tornado que fazia a água ficar girando com muita força, e ninguém podia atravessar de um lado para o outro, senão se afogava.

Crianças: Não!

Luiza: Mas tia, lá tem um chãozinho, né?

Pesquisadora: Lá no meio não.

Luiza: Mas do lado, um chãozinho do lado!

Pesquisadora: Tinha chão de um lado do rio e do outro lado do rio, mas no meio era água.

Luiza: Eles podem andar no chãozinho, e depois chegar lá e...

Pesquisadora: Sabe o que dava pra fazer? Construir uma ponte!

Luiza: Mas como, tia? Tem que entrar lá pra poder fazer aquilo!

Pesquisadora: Hum... Não sei como ia dar...

Isis: E se ele desse um pulo por cima do furacão?

Pesquisadora: Mas aí ele teria que ser um super pulador, né?

Caio: Mas ele poderia colocar mola nos pés!

Turma 4 – O homem Jacaré. (SODRÉ, 2017, p. 85).

No exemplo anterior, vemos de que modo escuta e fala são alternados entre narradora e ouvintes de maneira emocional e especulativa, compondo uma unidade social. Então, não se trata de subjetivismo puro, mas de um estado coletivo em que as personalidades singulares se manifestam, compondo um todo integral, onde narradora-história-ouvintes entrelaçam uma tessitura de imaginações que se encontram. Se quem narra, narra para alguém e quem ouve, ouve de alguém é porque a narração e a escuta se apoiam em uma produção social de narrativas orais, então, não há motivos para restringir a Contação de Histórias à experiência

individualizante e a crítica que fazemos a essa restrição diz respeito ao modo como o subjetivismo reduz a dimensão humana da Contação de Histórias.

Quanto aos elementos que caracterizam a Contação de Histórias e definem sua identidade em relação a outras modalidades como a leitura, o teatro e a brincadeira, é necessário todo um esforço reflexivo disposto a superar o afrouxamento metodológico que se tornou um marco negativo da Contação de Histórias, marco que se configura na forma de banalização. Por banalização entende-se a ênfase exagerada ao utilitarismo que emprega a narração como pretexto para alguma coisa ou qualquer coisa, reforçando aspectos de aplicação prática em detrimento do propósito de apreciação da narrativa como atividade completa. Opor-se a isto pressupõe uma tarefa de adensamento conceitual, exigente de conhecer as especificidades e afinidades do objeto em relação a outras categorias, neste sentido, é oportuno tratar aqui da confusão entre Contação e Leitura, Contação e Teatro, Contação e Brincadeira.

Começemos pela leitura. Primeiro, vimos que a Contação de Histórias possui uma unidade social própria que se realiza de forma específica. A unidade social da leitura é dada pela relação entre autor, texto escrito e leitor, ainda que faça uso da prosódia na leitura em voz alta não se trata de uma narração corrente dada pelo sistema de fala, mas a decifração semântica a partir de um sistema de escrita alfabética. Isso quer dizer que o sistema de fala é diferente do sistema de escrita, mesmo quando ambas veiculem histórias de gêneros iguais. Por outro lado, as concepções pós-modernas têm se valido da ideia de que há diferentes formas de leitura para além do texto escrito. Eliana Yunes, iniciadora do PROLER no Brasil, em artigo intitulado *Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura*, argumenta que a oralidade é uma forma de leitura e que “Grande parte da dificuldade das crianças na iniciação escolar de camadas populares vem de uma oralidade fraca, fragmentária, em que o pensamento não se desdobra com a coerência, por exemplo, que a escrita demanda.” (YUNES, 2012, p. 69).

Não há, pois, incompatibilidade entre ouvir e ler; mais, a descontinuidade, admitida por rupturas palpáveis, não criou oposição, nem evolução de uma a outra: a leitura do mundo, da cultura, em suportes distintos, é o que nos civilizou, dá-nos entendimento, ainda que diverso, das coisas, organiza-nos em culturas vivas a refletir o humano de que são feitas, às vezes em sistemas e paradigmas que endurecem. (Ibidem, p.73-74).

Este pensamento decorre da premissa de que interpretar é uma ação intelectual válida para as mais diferentes atividades humanas e que por meio dela podem ser realizadas diferentes leituras sobre todas as circunstâncias da vida. Tomar a *interpretação* como fator absoluto da leitura, contribui para o entendimento de que pensar intelectualmente uma

pintura, um desenho, uma peça musical, um filme ou uma situação qualquer, signifique já estar realizando uma leitura; daí que, por esse viés, interpretar uma narração oral de histórias também se torna outra forma de leitura. É evidente que a leitura assumiu um lugar de grande relevância na vida social contemporânea, entretanto, sua extrema valorização parece incorrer, em última instância, a uma função redutora da própria experiência humana. Nosso entendimento é que as diversas artes possuem sistemas com muitas especificidades em relação à leitura, por outro lado, com ela coexistem e dela se aproximam de diferentes formas; não há problema em reconhecer que, ao realizar outras atividades, o ser humano mobiliza toda uma gama de forças intelectuais para além da leitura.

De acordo com Britto (2015) o essencial é não perder o sentido básico da leitura que “corresponde à decifração e inteleção de signos gráficos que representam a linguagem oral” (p. 25), esse conceito coexiste com a tendência atual de expansão metafórica do sentido de leitura, abarcando diferentes situações: leitura de jogo, leitura de imagem, leitura labial, leitura de filme, etc. Usos que

não obstante legítimos, devem ser entendidos em sua especificidade e não como simples expansão do conceito [...] supõem processos intelectuais diferentes, tão complexos quanto e com muitas articulações com a leitura do texto.

Contudo, reconhecer essa aproximação não obriga a assumir que todas são da mesma natureza [...]

Importa sublinhar que interpretar não é o mesmo que ler (ainda que faça parte da leitura), assim como ler é diferente de escutar, mesmo que em ambos os casos haja uma realização linguística, e diferente de ver, mesmo que para ler se lance mão da visão. (BRITTO, 2015, p. 26-28).

Portanto, mesmo que não haja incompatibilidade entre contar e ler, ainda sim, contar e ler são processos distintos que coexistem, se aproximam e se diferenciam, constituindo-se de práticas sociais com identidade e território próprios. Assumimos o entendimento de que ler pressupõe o uso social de textos e o contar pressupõe o uso social da fala-escuta, e ainda que quem narra desenvolva sua ação tendo como base repertórios de textos escritos, ao conta-los de memória não os está lendo, mas, oferecendo uma interpretação narrativa-oral para os mesmos. Compreender isto não é jogar com uma dicotomia estéril, antes, significa atentar para a qualidade própria das duas experiências: orar e ler.

Em 1934 o compositor paraense Waldemar Henrique criou a canção *Uirapuru*, que enfoca a essência primordial do contar que intentamos compreender aqui.

Certa vez de “montaria”
Eu descia um “paraná”
O caboclo que remava
Não parava de falá

Ai, ai, não parava de falá
Que caboclo falador!

Me contou do “lobisomi”
Da mãe d’água e do tajá
Disse pro jurutahy
Que se riu pro luar, ah, ah
Que se riu pro luar
Que caboclo falador!

Que zombava de visagem
Que matou surucucu
E jurou com pavulagem
Que pegou uirapuru, á, á
Que caboclo tentador

Caboclinho meu amor
Arranja um pra mim
Ando “roxo” pra pegar
“Unzinho” assim...
O diabo foi-se embora
E não quis me dar
Vou juntar meu dinheirinho
Proa poder comprar
Mas no dia que eu comprar
O caboclo vai sofrer
Eu vou desassossegar
O seu bem querer, a, a
O seu bem querer
Ora deixa ele pra lá...

A letra apresenta um caboclo falador, um contador de casos que realiza sua ação verbal pela oralidade e provoca uma forte impressão em quem lhe escuta. Este é um caso de articulação entre oralidade e escrita que, longe de serem a mesma coisa, mantém uma relação de alteridade. A oralidade, mesmo no caso em que recebe contribuições da escrita, é componente elementar da narração, levando-nos ao entendimento de que contar histórias significa essencialmente dizê-las, e, com este dizer falado, suscitar emoções no espírito do ouvitor.

Contação e Teatro. A arte do teatro se baseia na unidade social entre ator, público e enredo teatral, tendo como elemento expressivo basilar a encenação, ainda que, para tanto, lance mão da oralidade. O texto escrito e o empréstimo de outras formas artísticas como o canto, a dança, as artes plásticas, agregadas em torno da cena teatral, imprimem à narração um outro patamar estético, que se realiza dentro de um sistema que é, sobretudo, cênico.

O teatro contemporâneo afirma-se como espaço do narrador/ator, entretanto, quando isso acontece, a narração muda a forma de contação, tornando-se uma representação teatral desta. Entre os contadores/atores de histórias contemporâneos o fazer narrativo vem sendo associado ao teatro e tem realizado produções muito interessantes. Um exemplo categórico de

espetáculo teatral de narração de histórias é a produção santarena *Contos, cantos e encantos tapajônicos* de 2012, criado, dirigido e encenado pela família teatral: Elder Aguiar, Elizangila Dezincourt e Enzo Gabriel. O espetáculo foi contemplado pela bolsa de pesquisa, experimentação e criação artística do Instituto de Artes do Pará-IAP, e se notabiliza como uma pesquisa de recolha de histórias em cidades interioranas do oeste paraense. Bebendo diretamente na fonte da oralidade local, os autores transformam 5 narrações de domínio público em performances de cena, assumindo explicitamente os elementos do teatro: roteiro, palco, cenário, figurino, iluminação, objetos em cena, movimentação marcada, entre outros que denotam um sistema de teatro.

Por outro lado, há contadores de histórias que defendem a Contação de Histórias como um desdobramento próprio do teatro, é o caso da contadora cubana Elvia Pérez que escreve em artigo:

Desde que comecei a contar histórias, em 1990, disseram-me que isso não tinha nenhuma relação com o teatro. Então, quando realizei meus workshops, meus professores forneceram-me mais elementos sobre o assunto. Eles me ensinaram que contar histórias é uma arte cênica que não é teatro, uma arte “em si mesma”. As diferenças eram evidentes; o narrador, diferente do ator, não incorpora um personagem, mas o “vive” brevemente em sua narrativa. Da mesma forma, a narrativa não utiliza a quarta parede do teatro, mas sim a comunicação direta com o público. O relato não usa elementos, nem cenário, porque ocorre em qualquer lugar público, já que é finalmente oralidade. (PÉREZ, 2012, p. 153).

Tanto o teatro como a narração oral apoiam sua razão de ser na interação do ator-narrador e o público, como a única e essencial condição. Seus recursos básicos são a voz e o corpo e todas as dimensões que isso alcança de acordo com as propostas artísticas e as características de gênero ou de especialidade realizada. Somente acontecem “no aqui e agora”, enquanto são realizadas, não sendo texto morto. Estão relacionados ao mito e ao rito, que, como já vimos, não podem ser separados. Eles possuem uma história em comum desde o começo, não importa quem veio antes ou depois; o fato é que se mantêm unidos no transcorrer do tempo. Ambos são fundamentais na execução de uma técnica, não idêntica, mas com muitos pontos em comum, para que sejam classificados como manifestações diferentes, e têm uma função essencialmente artística, comunicativa e social. (PÉREZ, 2012, p. 170-171).

O posicionamento da autora incorre em relativização ao desconsiderar que as diferentes artes realizam procedimentos de empréstimo em relação umas às outras, a exemplo do que ocorre com o cinema, o qual necessita da fotografia, da música, do teatro, da dança. Do mesmo modo, a dança, sendo uma arte completa em si, também realiza empréstimo de elementos da música e do próprio teatro. A fotografia também articula trocas com o desenho e a pintura. Em suma, é possível encontrar em todas as artes estes procedimentos de empréstimo sem que haja prejuízo ou degeneração de suas referidas identidades. A pergunta que devemos fazer acerca da natureza das artes é: Existe um sistema de cinema? Existe, portanto, o cinema é uma arte em si. Existe um sistema de dança? Existe, logo, também a

dança é uma arte em si. Existe um sistema de teatro? Obviamente que sim; e existe um sistema de Contação de Histórias? De fato, existe um sistema de Contação de Histórias que se diferencia de outras categorias e realiza procedimentos de empréstimo com as diversas artes.

Pode ser um elemento de figurino, pode ser um objeto, ou mesmo uma canção, até um poema. O que vai definir se a experiência narrativa se dá no modo de Contação, Leitura, ou Teatro é uma questão de predominância do elemento expressivo principal, no caso da Contação de Histórias é a fala oralizada; no caso da Leitura, o texto propriamente dito; no caso do Teatro é a encenação. Então, Contar é contar, Ler é ler, Encenar é encenar; tratam-se de sistemas distintos com pontos de aproximação entre uns e outros; possuem unidades específicas e elementos próprios de realização. Haverá situações em que a Contação de Histórias poderá se aproximar do teatro, da literatura e de outras artes? É evidente que sim, contudo, isso não se dará de forma desprovida de cuidados e procedimentos técnicos, além disso, só ocorrerá plenamente a partir da compreensão segura de seu significado conceitual. Portanto, o contar histórias significa, fundamentalmente, uma falação de enredos. São os contadores e contadoras sujeitos faladores e faladoras de narrativas em diversos gêneros. Esta modalidade também se configura como uma forma de arte, na medida em que sua força expressiva torna-se embebida de vivacidade emocional e criativa, possibilitando o encantamento fabuloso.

Este debate conduz à função social da Contação de Histórias, ou seja, ao seu papel enquanto experiência de valor estético, o que pode ser definido, tomando por base o pensamento de Suassuna (2014) em sua *Iniciação à estética*, como uma possibilidade de reconhecer o belo, o feio, o sublime, o horrível, o gracioso, o grotesco, o agradável, o perturbador, mas também de sentir a catarse enquanto comportamento emocional próprio da fruição artística. Portanto, não se trata de reproduzir formas comuns de conhecimento, tampouco formas comuns de sentimento. Se a Contação de Histórias é capaz de oferecer algum nível de superação do estado comum das coisas, então, não fica difícil de afirmá-la como arte. Mas a questão não se encerra aí, é necessário compreender que o juízo de gosto, assunto tão caro à arte, também aparece na narração, na escolha de determinados gêneros em detrimento de outros, nas preferências narrativas de ouvintes e narradores, na ampliação das experiências para além do gosto comum e do óbvio.

Contação e Brincadeira. Agora, o problema decorre de uma percepção aligeirada que atribui à Contação de Histórias o papel de entreter, situação em que Contação e animação se confundem, gerando propostas que se justificam como passatempo, distração e divertimento. Nesse caso, espera-se que o contar envolva uma série de recursos para chamar atenção e

cativar os ouvintes, vale usar uma fantasia extravagante, um modo de comunicação próprio de auditório, objetos de apelo visual e uma voz adaptada ao mundo da criança. Quando esse tipo de proposta adentra o espaço escolar, tende ser convertido em ludicidade, brincadeira, jogo.

Na obra *Uma clareira no bosque: contar histórias na escola* Gilka Girardello escreve:

Contar é um jeito de brincar: assim como as crianças convidam umas às outras ‘vamos brincar de esconde-esconde?’ ou ‘vamos brincar de *lego*?’, também convidamos as crianças a entrar numa brincadeira quando perguntamos se querem ouvir uma história [...]

Toda narração de histórias tem sempre um forte componente lúdico. Quem conta faz um pacto com quem ouve, dando-lhe a mão, instalando-o num tapete voador e levando-o junto em uma viagem de alegria dramática. Mesmo que a história não seja muito feliz nem engraçada, contá-la e ouvi-la envolvem o prazer de compartilhá-la com outras pessoas que a seguem junto conosco, amontoadas no mesmo tapete. (GIRARDELLO, 2014, p. 37-38).

Quanto mais lúdica for nossa atitude em relação à história, mais coletiva vai ser sua criação, mais pulsação de cada criança a quem já contamos vai vibrar em cada nova vez que a contarmos. (Ibidem, p. 41).

O problema que orbita este posicionamento recai para o risco de infantilização forçada das histórias, ideia que se apoia na concepção de que a fantasia infantil se realiza pelo prazer, de modo que ouvir um conto é como empreender uma viagem encantada pelo país dos sonhos alegres. É temeroso que uma ênfase exagerada à brincadeira e ao prazer, aprisione o ato narrativo em um conjunto de estímulos sempre agradáveis, negando a importância dos obstáculos, desafios e dificuldades que são próprios da vida e da educação. O entendimento que defendemos visa não só garantir espaço ao encanto, mas também ao desencanto como uma importante forma de relação com os contos. Não se trata de conduzir os ouvintes em um passeio por um mundo fabuloso, antes, visa apresentar as histórias do mundo e o mundo das histórias, o que pressupõe conhecer a riqueza emocional dos gêneros narrativos. Portanto, o problema não está na presença de elementos brincantes na Contação, mas na Contação diluída e infantilizada na brincadeira.

Os argumentos apresentados visam demonstrar a existência de afinidades, especificidades e articulações entre a Contação de Histórias e outras modalidades, tentando a formação de uma consciência narrativa, como forma de superar o risco de relativização e banalização das abordagens narrativas.

Discutiremos agora a questão da composição narrativa, aquela que indica a categoria de histórias própria da narração oral. Para tanto, será tomado como base as contribuições do pesquisador russo Vladimir Propp, que estudou a morfologia e as raízes históricas dos contos maravilhosos russos. A composição de um conto maravilhoso atenta para uma série de funções desempenhadas sistematicamente pelas personagens em uma enorme variedade de

fórmulas e derivações típicas do sistema narrativo tradicional (PROPP, 2006). Trata-se de uma produção de contexto campestre que remete a estágios históricos anteriores ao feudalismo e ao capitalismo, e cujos enredos refletem processos históricos ancestrais cristalizados na cultura falada (PROPP, 2002).

Para esta discussão, importa destacar a existência de conteúdos que se apresentam como próprios da Contação. Isso significa que ela melhor se realiza a partir de certos gêneros e, de fato, é muito mais proveitoso narrar de viva voz uma história de jornada encantada, uma fábula, facécia ou conto de assombração, do que transformar romances literários em pura narração oral. No curso histórico, diferentes culturas humanas produziram enredos simbólicos sobre a matriz de sua cultura material e imaterial. A narrativa existe dentro da história humana como uma criação originada na fala e nos ritos. O desenvolvimento das ciências humanas permitiu a recolha de uma fração destas criações, sabemos que muito se perdeu, entretanto, a humanidade presente tem a possibilidade de acessar, por meio da leitura, um acervo fabulístico considerável.

A existência desse material pressupõe um trabalho de estudo, coleta e organização de repertório por parte de quem se propõe a contar. A contadora de histórias brasileira Gislayne Avelar Matos e a contadora ganense Inno Sorsy em *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*, classificam os contos populares em: mitos; contos maravilhosos; fábulas, apólogos e contos de animais; lendas, sagas, epopeias e contos etiológicos; contos acumulativos e histórias sem fim; contos do demônio logrado; contos da morte; facécias, contos humorísticos, anedotas, piadas e causos (MATOS; SORSY, 2005, p. 59-124). Acrescentamos ao conjunto as “histórias de vida” e os “cantares narrativos”, respectivamente vinculados às memórias individuais e coletivas, e às cantigas do cancionero popular.

Movimento em primeira pessoa: para uma ilustração mais clara acerca dos referidos gêneros, apresento 2 histórias de vida e 1 narrativa cantada, que fazem parte do meu trabalho educacional-narrativo: *Fabulosas memórias de um contador de histórias*.

O tronco misterioso³ (Francisco Vera Paz)

Na Terra-Preta não existia chuveiro, torneiras, muito menos vaso sanitário. A água tinha que ser buscada num igarapé muito longe, senão era um “Deus nos acuda!”. Foi numa dessas que vizinha se viu, e os únicos homens em casa eram meu tio e eu. Tio Tônio disse assim: “A comadre sossegue que o Chiquinho vai me ajudar nisso”.

³ A autoria das histórias, versões e recontos criados pelo pesquisador estará sinalizada pelo nome artístico: Francisco Vera Paz.

Vovó não queria que eu fosse, pois todo mundo dizia que titio era meio “Toin, toin, toin da cabeça”, mas tinha outro jeito? No caminho, tivemos que atravessar o roçado de cacau, onde avistei algo intrigante, como se fosse um tronco derrubado, todinho oco, comprido, feito um túnel com a entrada do tamanho de uma pessoa adulta. O espírito de traquinagem me fez entrar no tronco e atravessá-lo todinho!

Resolvi perguntar: “Ô tio Tônio, que árvore foi essa que vocês derrubaram?”. “Meu filho, isso num é o que você tá pensando não...”. “Então me diga logo o quê que é tio!”. “Olhe, você sabe que de tempo-em-tempo as cobras trocam a casca delas, não é?”. Afirmei com a cabeça. “Então foi isso, você passou por dentro de uma casca trocada de Cobra-Grande!”. Confesso para vocês que até hoje, de vez em quando, a dúvida insiste em dar bote no meu juízo.

Pietro e Renata
(Francisco Vera Paz)

“O ano era 1944, quando tudo silenciou saímos do esconderijo para procurar nossos pais. A noite estava escura e fria, então vimos a nossa casa completamente destruída e resolvemos buscar ajuda, mas o vilarejo inteiro havia sido arrasado. Caminhamos de vilarejo em vilarejo por dois dias (os aviões mandados pelo governo também os visitaram) e a fome apertava tanto quanto a mão de minha irmã Renata, sempre a me dizer com voz firme: - ‘Anda Pietro, coragem!’ - e assim, eu deixava de prestar atenção nas coisas tristes que a guerra mostrava... Era dia do meu aniversário... Quando achávamos que iríamos morrer... Vimos aquilo... No meio da estrada... Era um pé sem corpo... Nunca saberemos se de homem ou de mulher... Mas aquele pé tornou-se o nosso sustento...”

E cantamos “Parabéns pra você, nessa data querida...”, depois veio os comes-e-bebes e, Seu Pietro, que havia me convidado para sua festa de 80 anos, narrou esta história diante de uma plateia numerosa e de uma mesa ricamente farta, pedindo que fossemos gratos e gratas por cada grão, cada lasca de carne, cada migalha de nossos pratos. No fundo no fundo, ele sabe que seu conto ainda não chegou ao fim, e teima mesmo acontecer com outras crianças, de outros modos mil, pelo mundo afora.

Tangolomango das treze irmãs⁴
(Francisco Vera Paz)

Eram treze irmãs numa casa
Uma foi colher arrozes
Deu um tangolomango nela
E das treze ficaram doze

Eram doze irmãs numa casa
Uma foi derreter o bronze
Deu um tangolomango nela
E das doze ficaram onze

Eram onze irmãs numa casa
Uma foi comprar pastéis
Deu um tangolomango nela
E das onze ficaram dez

Eram dez irmãs numa casa
Uma sai só quando chove
Deu um tangolomango nela
E das dez ficaram nove

Eram nove irmãs numa casa

⁴ Essa categoria de parlenda numérico-narrativa teve seu primeiro registro escrito no Brasil por Sylvio Romero na obra “Cantos Populares do Brasil” (1897). No texto original a cantação ocorre com nove irmãs e nove estrofes, finalizando com o verso “Acabou-se a geração”. Indicamos ainda a leitura de outra interessante versão desta modalidade de história em versos cantados: “As dez filhas do Seu João” (2010) de Fábio Sombra.

Uma foi assar biscoitos
Deu um tangolomango nela
E das nove ficaram oito

Eram oito irmãs numa casa
Uma foi comer croquete
Deu um tangolomango nela
E das oito ficaram sete

Eram sete irmãs numa casa
Uma foi estudar inglês
Deu um tangolomango nela
E das sete ficaram seis

Eram seis irmãs numa casa
Uma foi procurar um brinco
Deu um tangolomango nela
E das seis ficaram cinco

Eram cinco irmãs numa casa
Uma foi assistir um teatro
Deu um tangolomango nela
E das cinco ficaram quatro

Eram quatro irmãs numa casa
Uma foi jogar xadrez
Deu um tangolomango nela
E das quatro ficaram três

Eram três irmãs numa casa
Uma foi andar nas ruas
Deu um tangolomango nela
E das três ficaram duas

Eram duas irmãs numa casa
Uma foi fazer coisa alguma
Deu um tangolomango nela
E das duas ficou só uma

Era uma irmã numa casa
Ela foi cozinhar o feijão
Deu um tangolomango nela
E acabou-se a geração

Eram onze irmãs numa casa
Parecida co`uma mansão
E depois do tangolomango
Só restou essa canção

A partir dos argumentos expostos e destes exemplos, fica definido que a Contação de Histórias é uma atividade de caráter essencialmente oral, que ocupa-se de transmitir os conteúdos da cultura narrativa produzida historicamente pela humanidade. A Contação de Histórias difere da promoção de leitura, do teatro ou da brincadeira, por apresentar uma unidade social mediada, entre narrador-ouvinte, através de um sistema de oralidade pautado

nas relações de escuta-fala. A Contação de Histórias pode tomar emprestado elementos da literatura, do teatro ou da brincadeira para sua composição, mas ela possui um material que lhe é clássico: os contos, os mitos, seguidos das fábulas e apólogos, facécias, logros, assombrações, casos memorialísticos, incluindo ainda as lendas, anedotas, histórias acumulativas, cantigas e cantares narrativos. A função social da Contação de Histórias não se limita a tessituras subjetivistas, antes, realiza-se como ato coletivo em torno da palavra oral. Tal função apresenta uma dimensão estética, aberta à fruição da beleza (o que também inclui as variações do feio) e uma dimensão pedagógica, pelo contato com os diferentes gêneros narrativos, dados pelo conhecimento das histórias do mundo e do mundo das histórias.

Isto implica na formação de uma consciência pedagógica pelo professor, ciente de que a Contação de Histórias não é qualquer coisa, não merece acontecer de forma imediata com qualquer historinha, tampouco se realiza de qualquer jeito, pois trata-se de uma experiência de consolidação e ampliação da cultura narrativa; aqui, vale lembrar o alerta da escritora, contadora de histórias e ativista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em conferência proferida na TED/Sapling Foudation no ano de 2009, sobre os perigos da “história única” como forma de redução cultural e deformação da consciência humana, limitada à condição de subalternidade ante o projeto de dominação cultural.

A história do tamanduá linguarudo

(Francisco Vera Paz)

- Porque te vejo assim tão triste oh sabiá? – perguntou a matamata com o pescoço fora d’água.
- Ora vizinha, pode por acaso uma sabiá vencer um onça desvairado que destrói ninhos sem mais nem menos? A história sempre se repete e mais uma vez os fortes humilham os fracos.
- Vejo que só ouvistes um único tipo de história a vida inteira hein minha colega, mas deixa eu te contar um caso há muito tempo acontecido aqui neste igarapé onde choras tua sorte. Foi assim...

Naquele dia, os bichos da mata ficaram admirados com a declaração do tamanduá bandeira:

- Vocês verão: amanhã bem cedo, irei devorar todas os formigueiros de todas as formigas de toda a floresta!

Uma formiguinha preta que ouvira a perigosa ameaça, resolveu pedir uma audiência com a rainha, dizendo:

- *Majestade temos que fazer alguma coisa para impedir este massacre sem sentido.*
- *Minha filha, nós vamos fazer o quê? Não temos ferrão, não temos força, não temos formigas suficientes para enfrentar tamanho monstro. – Desabafou a soberana.*
- *Permita então que eu parta em missão de alerta até os formigueiros vizinhos.*
- *Acho difícil que você consiga alguma coisa com elas, afinal, nos odeiam e não ligam para os nossos problemas...*
- *Que agora também são delas! – argumentou a formiguinha preta.*

Na manhã seguinte, os gritos do tamanduá atraíram a atenção dos demais bichos, que aos poucos, foram chegando para contemplar o feito grandioso do bandeira. Quando o linguarudo

começou a devorar o primeiro formigueiro, a formiguinha preta ergueu-se do esconderijo e ordenou o ataque.

Milhares de formigas pretas saíram do ninho e cercaram o tamanduá, depois vieram as formigas-de-fogo a cobrir-lhe o corpo; então saltaram as formigas saúvas, as formigas voadoras e por fim, as guerreiras mais temidas entre as revoltosas, as formigas tucandeiras, castigando o tamanduá com tantas ferroadas que este se viu obrigado a correr dali e mergulhar num igarapé distante do campo de luta.

Todos os animais presentes aplaudiram a vitória formidável das formigas e se retiraram. As pequeninas se reuniram para festejar, menos a formiguinha preta. Procuraram-na por toda a parte e quando a encontraram, perguntaram o porquê de não querer festejar com as outras. Ela simplesmente respondeu:

- Hoje vencemos um tamanduá linguarudo, mas é preciso ficarmos vigilantes, pois pode ser que amanhã ele volte e traga outros consigo.

- Viu minha colega? Não tem essa de só bicho grande ser vitorioso não. Os pequenos também podem, aliás, quer ver bicho grande se tremer? É só um monte de bicho pequeno se juntar na frente deles.

A sabiá que escutara com gosto a história da matamata fez a seguinte pergunta:

- Está muito certo, mas e o linguarudo? Ele voltou? Voltou com outros? O que será das formigas se ele se juntar com outros bichos grandes? A formiga preta estava certa!

- Outra história que você não sabe: eles voltaram, mas quando chegaram lá não imaginavam que as formigas também tinham novos aliados: as abelhas, as cabas, as vespas, os mangangás e os demais insetos que seriam prejudicados com a extinção das formigas.

- Quer dizer, então que derrotaram outra vez os linguarudos?

- Sim e nunca mais se ouviu falar de novas ameaças contra o reino dos insetos.

3. 2º MOVIMENTO: IMAGINAÇÃO, FANTASIA, FABULAÇÃO

Desenvolvido um fundamento conceitual para Contação de Histórias, torna-se necessário articulá-lo a uma teoria da Imaginação capaz de elucidar o mecanismo concreto do pensamento imaginativo. Antes, observemos algumas concepções acerca da Imaginação produzida pela Contação de Histórias presentes no material bibliográfico levantado nesta pesquisa.

No livro *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*, da contadora de histórias Regina Machado, uma das funções da arte de contar é o exercício imaginativo, leia-se:

Acredito que o momento de contar histórias e também o trabalho que se possa fazer com elas tem uma função, digamos, em si e ao mesmo tempo uma função ligada ao papel que o exercício da imaginação desempenha no processo de construção do conhecimento como um todo.

O contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade em si possibilita um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiência.

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

A autora compreende a Imaginação como patrimônio particular, onde o indivíduo guarda o seu “tesouro” pessoal. A contação de histórias é uma forma de acessar este relicário de “constelações”, através de um passeio interior, do contato do sujeito consigo próprio. Veremos que essa concepção subjetivista aparece amplamente noutras publicações editoriais, como é o caso do livro *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*, obra que reúne diversos artigos escritos por contadores de histórias contemporâneos. Observemos como o texto de Gislayne Matos aborda a ideia de criação subjetiva à arte de contar histórias.

Ao final, a produção em arte é a revelação do mundo interno. Nela podemos encontrar a complexidade subjetiva do seu criador, transformada em beleza coletiva passível de tocar o expectador.

Na arte de contar histórias o grande salto do processo criador está na transformação do próprio caminho em obra, ou seja, o texto construído na cena da oralidade, pronta a enriquecer o caminho do outro que, ao identificar-se e reconhecer-se nela, participa de seu movimento. (MATOS, 2014, p. 116).

A arte de contar histórias, como qualquer outra linguagem artística, não acontece de fora para dentro. Ela começa nas vísceras, no coração. É uma maneira de se contar ou contar sua própria história por meio de um texto centenário, milenar. (Ibidem p. 122).

É de suma importância esclarecer o que a autora entende por “movimento”, pois, diferentemente do que propomos aqui, este movimento considera a perspectiva que parte de uma subjetividade para outra subjetividade, ou seja, a compreensão social da Contação de Histórias existe, mas se dá entre a criação individual do contador e a criação (construção) individual do receptor, é o que demonstra esta passagem:

Ao colocar-se em sua criação, o contador propicia ao que se encontra na condição de receptor apropriar-se da obra [história construída]. Este, por sua vez ancorando-se na proposta do contador torna-se também criador. Isto porque, ao recontar o que ouviu, utiliza-se dos próprios recursos e com eles reconstrói o texto da história. Encontrar na sua vida um espaço entre o real e o sonho é outro requisito importante para a criação. (MATOS, 2014, p. 116).

A obra *Histórias de boca: o conto tradicional na educação infantil* nos apresenta uma perspectiva de Imaginação como processo inato que acontece “magicamente” pela criança ouvidora de contos. Percebamos que a ideia de naturalidade e espontaneidade é o que fundamenta a concepção de Imaginação e desenvolvimento enquanto proposta pedagógica.

De certo ponto de vista adulto, essas histórias são bem mais fantásticas que verdadeiras, e muitos ainda temem contá-las às crianças, preocupados em não “mentir” para elas, evitando fazê-las acreditar em mágica. Não percebem que toda criança pequena acredita em mágica por natureza, e que a verdade verdadeira das histórias é justamente a verdade de nossa imaginação.

A fantasia é um recurso mágico natural a partir do qual a criança vai organizando seus sentimentos, compreendendo o mundo e construindo sua própria história. A imaginação é a faculdade essencial para o desenvolvimento do indivíduo, e é ao longo da educação infantil que ela precisa ser nutrida com o leite primordial das narrativas tradicionais. Quanto mais o espírito humano viajar através dos mitos, das lendas e dos contos, mais livre, mais confiante e criativo será. (VELASCO, 2018, p. 19, grifo meu).

Velasco (2018) opera com uma Imaginação vinculada ao encantamento infantil e à crença da criança em um mundo maravilhoso. A autora apresenta sua experiência pedagógica com cartas de crianças endereçadas às fadas, movimento que, segundo o seu relato, trouxe muitos benefícios emocionais para o grupo. Esse trabalho concentrou-se na comunicação dos desejos infantis com as fadas imaginárias, algumas comuns e outras inventadas.

As crianças deixavam suas cartinhas na maior árvore de todas, batizada de Árvore Mãe, ou então na Árvore da Sereia [...]

Assim foram aprendendo o que era um remetente e um destinatário. Alguns começaram a se alfabetizar por meio da troca de cartas [...]

De alguma maneira, esse persistente exercício de comunicação com o “Reino das Fadas” auxiliou a integração daquela criança [...]

Em outra época, houve o movimento de as crianças inaugurarem cartinhas para a Fada do Nome, e cada uma passou a escrever para a sua “fada xará” [...]

Fui percebendo que aquela correspondência vinha se revelando como mais uma forma de contar histórias [...]

Acreditamos que as fadas têm um papel propiciatório; elas aproximam realidades de planos diferentes, tornando possível a mediação entre a terra e o céu, a realidade concreta e a imaginária, o visível e o não visível [...] Nessas ocasiões, procurava pensar menos, reavivava a memória do pufe cor de laranja da minha avó e pedia que as fadas me guiassem... (VELASCO, 2018, p. 33-37, grifo meu).

Nesta passagem, a Contação de Histórias realizada pela autora se apresenta como brincadeira, abordagem pedagógica, processo espontâneo de criação; na verdade, ao longo de toda a sua obra, Velasco (2018) confere um valor de importância à criação intuitiva, espontânea e à Contação de Histórias que projeta o ouvitor para outros mundos sonhados pela Imaginação. Nesse processo, aspectos da afetividade particular são mobilizados, levando a criança a descobrir a si mesma, vencer seus medos, ganhar confiança e segurança emocional.

Noutro trabalho intitulado *clareira no bosque: contar histórias na escola* da contadora e professora Gilka Girardello, obra de cunho pedagógico, a autora destaca a ideia de filme mental ou cenografia imaginária para a criação das imagens psíquicas em que incorrem as narrativas contadas.

Para os guaranis, as palavras têm alma, é como se fossem vivas. E elas são mesmo. Se eu digo “montanha de ouro”, plim!, aparece uma montanha de ouro no seu pensamento. E se você diz “a baleia deu um pulo, mergulhou e saiu do outro lado do arco-íris”, eu vejo essa cena no meu pensamento como se fosse um filme. É por isso, porque as palavras – e as histórias – têm esse poder de criar mundos, que elas são sagradas e cuidadas como um tesouro pelos guaranis [...]

Se você conta uma história de Natal, precisa enxergar a gruta onde nasce o menino, sentir sua umidade, ver se há estalactites pendendo do teto. Precisa ver de que lado da manjedoura está Maria, de que lado estão o boi e o burro. Você não vai falar disso, necessariamente, mas precisa enxergar [...] São detalhes singelos, mas essenciais, porque ajudam a criança a construir o filme mental sugerido pela narração e porque nos ajudam a ter confiança no que estamos contando [...]

A exploração cenográfica imaginária do enredo é uma das etapas mais interessantes da preparação de uma história para contar [...]

Muitos detalhes das cenas precisam ser criados mentalmente antes de contarmos uma história pela primeira vez. Outros vamos reimaginando a cada vez que contamos. (GIRARDELLO, 2014, p. 14-17).

Há nestas colocações uma concepção de imaginação sacra que é provocada pela força criadora do verbo. Por meio dele, a experiência de contar se torna um ato deificado, ao mesmo tempo em que palavra, pensamento e olhar parecem constituir uma combinação “natural” e indispensável à fantasia. Noutro capítulo do mesmo livro, a autora aborda de uma forma mais científica essa questão, leiamos:

Anos atrás, fiz uma pesquisa sobre a imaginação infantil, e encontrei algumas ideias comuns a todos os estudiosos do tema, fossem artistas, psicólogos, pedagogos ou filósofos. Uma dessas ideias era a de que a imaginação infantil desabrocha melhor quando dispõe de um tempo especial para isso, porque não se dá bem com a correria e a pressão de um cotidiano atribulado, preferindo as horas compridas em que nada acontece e até mesmo um certo tédio. A criança que está à toa numa tarde de verão escaneia o mundo com o olhar, à procura do que fazer, e por isso consegue enxergar nas nuvens e castelos e dragões que ninguém mais tinham reparado que estavam ali. (GIRARDELLO, 2014, p. 29).

Em pesquisa de levantamento bibliográfico, foi encontrada a produção a que se refere a autora, dos quais destacamos os trabalhos: *Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas* (2007); *Imaginação: arte e ciência na infância* (2011). As

produções concentram atenção à presente discussão em que antevemos outras concepções de imaginação:

é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais. Na entrega ao presente do jogo narrativo no âmbito da educação infantil, professoras e crianças ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes. Tornam-se seres narrados e seres narrantes, com todas as implicações favoráveis disso para a vida pessoal, social e cultural de cada um e do grupo. (GIRARDELLO, 2007, p. 10).

Neste trabalho, basicamente, o desenvolvimento da Imaginação narrativa infantil resulta das experiências com as histórias; tomando como referência as contribuições de diversos estudiosos, a autora desenvolve uma abordagem pedagógica, o “jogo narrativo”, através do qual os enredos assumem o valor de quase-brincadeira, com vistas a impulsionar a “competência narrativa” das crianças em suas interações sociais. Noutro texto, em que debate sobre a relação entre narrativa e Imaginação infantil, a autora nos apresenta a seguinte reflexão:

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita. (GIRARDELLO, 2011, p. 76).

Um laço indissolúvel une a narrativa à imaginação, e as crianças têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva dos meandros do mundo. A necessidade de histórias tem sido identificada como um aspecto central na vida imaginativa das crianças. As histórias permitem um exercício constante da imaginação em seu aspecto mais visual. Isso ocorre tanto em relação aos contos literários quanto aos casos contados no meio das conversas, tão apreciados pelas crianças. Cada uma delas imaginará um pássaro diferente ao ouvir contar *O rouxinol do imperador*, de Andersen, e verá cenas mentais únicas ao ouvir o relato das andanças da tia pelo centro da cidade. A força do apelo visual é um dos critérios para o interesse gerado nas crianças pelas histórias, literárias ou informais. (Ibidem, p.82).

podemos dizer que a imaginação da criança é um modo de ver além ou de entrever, que intensifica a experiência do olhar e vice-versa. Como todos os sentidos podem despertar a emoção imaginativa, poderíamos também falar na imaginação como um modo de sentir além. As vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo. Vimos que é possível atuar favoravelmente sobre a imaginação infantil, criando melhores condições para que as crianças disponham desse tempo ou lugar — metáforas para a imaginação — onde possam exercitar sua curiosidade sobre as coisas do mundo, constituir conhecimento sobre elas e sobre si próprias, e viver mais plenamente o imaginável. (Ibidem, p. 90).

Para a autora, a Imaginação é um fenômeno que se expressa em termos, predominantemente, visuais. A função das narrativas de histórias recai para o

impulsional da experiência de ver a existência de modo criativo. Agora, trata-se de uma concepção de base, essencialmente, empirista, tendo a mediação do adulto como eixo de sustentação.

Apesar de existirem outras publicações, consideramos estes trabalhos os mais representativos no assunto, por se tratar de produções desenvolvidas a partir de pesquisas acadêmicas e experiências pedagógicas, em razão disso, apresentam argumentações mais densas que servem de bússola aos demais textos, portanto, os tomamos como ponto de partida para o nosso debate. Em que pese nosso reconhecimento para todas estas contribuições é preciso sinalizar que o entendimento da presente pesquisa compreende o fenômeno Imaginação numa direção completamente oposta.

As concepções subjetivistas, sacras e empiristas da Imaginação que é produzida pela Contação de Histórias falham ao focalizar o aspecto puramente interior, a sensação religiosa e a experiência sensorial vidente sob mediação do contador e não representam a essência real do objeto. A leitura dos textos permitiu observar que o foco cabal de todas as argumentações desenvolvidas pelas autoras recai para o elemento PALAVRA contada, o qual, tomado de forma predominante, se torna indecifrável em razão de ser absorvida de maneira misteriosa tanto por quem conta, quanto por quem ouve.

Essa característica misteriosa da palavra contada turva o pensamento e por conseguinte a compreensão concreta do fenômeno, o que conduz à fatalidade do subjetivismo. Não se trata de negar a existência da subjetividade na Imaginação narrativa, mas de compreender que o fenômeno é ainda mais complexo e não se limita a ela. Discordamos completamente da sentença de que os indivíduos se encontram consigo próprios na narração. Ninguém encontra a si mesmo apenas em si, nos encontramos nos outros e com os outros. É na vida em sociedade que a personalidade subjetiva se forma; Matos (2014) secundariza a essência social da arte narrativa ao declarar que não se realiza de fora para dentro, mas de dentro para fora.

A unidade social narrativa aqui proposta decorre de uma concepção educacional que se realiza no coletivo, o qual forja a personalidade dos sujeitos singulares; trata-se de uma concepção dialética que tensiona os fatores coletivos (tese) com o indivíduo singular (antítese), resultando na constituição da personalidade singular do sujeito integrado ao social (síntese). Do mesmo modo, a concepção de Imaginação que assumimos se revela como uma unidade entre objetividade e subjetividade, mediada pela cultura da qual participam os sujeitos, por meio da qual desenvolvem-se as funções psicológicas que estruturam e

organizam as emoções e pensamentos humanos. Portanto, esta pesquisa persegue uma compreensão do objeto em sua dinâmica global.

Tal intento somente pode ser alcançado através de uma teoria psicológica debruçada no social, visto que a teoria é uma forma de conhecimento voltada à indagação, verificação, experimentação, análise e apreensão das causas fundantes, das leis ou tendências universais que explicam, para além das aparências, a essência das relações causais do fenômeno. O interesse desta pesquisa é compreender o fenômeno social Contação de Histórias em sua dimensão psicológica, especificamente, o mecanismo da Imaginação que o permeia, e o modo como impacta o desenvolvimento da personalidade da criança.

Dentre as teorias psicológicas que explicam o desenvolvimento humano, a Teoria Histórico-Cultural sistematizada por Lev Vigotski aborda esta questão como uma dinâmica que não depende apenas do sujeito, mas de como a relação entre uma série de condições internas e externas ao sujeito interferem neste processo. Portanto, a Imaginação produzida pelas narrativas é compreendida por esta Teoria de forma amplificada, superando as concepções redutoras – empirista, subjetivista, sacral – que não satisfazem a explicação para o objeto. A pergunta que move a pesquisa a partir de agora é: de que forma se dá a presença da Contação de Histórias na teoria da Imaginação desenvolvida por Vigotski? Antes, para responder esta questão, é preciso conhecer, ao menos basicamente, algumas características gerais que demonstram o desenvolvimento intelectual do pensamento e da pesquisa vigotskiana. O pesquisador francês René van der Veer, em texto de apresentação do livro *Psicologia Pedagógica* (editora Artmed, 2003), escreve:

Na década de 20, a com concepção de Vigotski sobre o papel da educação no desenvolvimento cognitivo era um pouco diferente [...] Ele sugere que o professor tem de criar as circunstâncias e as condições ideais mais propícias para que a aprendizagem se realize; porém, em última instância, a criança é que deve aprender com suas próprias atividades.

De alguma maneira fundamental, as crianças educam-se a si mesmas. Os pontos de vista de Vigotski sobre a educação e o desenvolvimento cognitivo nas décadas de 20 e de 30 podem ser básica e completamente compatíveis. No entanto, é evidente que eles apresentam uma diferença de ênfase. O Vigotski dos anos 30 parece dar mais importância à cooperação que o dos anos 20. (apresentação, v-vi).

René van der Veer ilumina uma questão importante, a Teoria Histórico-Cultural é composta de fases compatíveis, mas com tônicas discursivas diferentes, desse modo, o material bibliográfico utilizado aqui contém essas características, o que exige um cuidado especial de interpretação para uma questão: de qual Vigotski falaremos? O dos anos 20 ou o dos anos 30? Ora, podemos estudar ambos sob a luz de um Vigotski total, reconhecendo que as pesquisas dos anos 30 representam o auge da Teoria Histórico-Cultural e que, portanto, serão as concepções sobre o método da unidade e o papel da hereditariedade e do meio (anos

30) que iluminarão as concepções dos anos 20, não o contrário; por outro lado, a exposição das análises não seguirá um roteiro cronológico rígido; tendo estabelecido a ênfase de estudo, a recorrência aos textos se dará conforme a necessidade do argumento.

No início da obra *Imaginação e criação na Infância*, Vigotski (2018a) destaca a criação humana como uma atividade inventiva em que o novo, não importa se é concreto ou produto mental, manifesta-se na vida humana. Essa forma de atividade apresenta-se inicialmente ligada à memória e sua função reconstituidora, mas acontece que a reprodução das práticas humanas não ocorre de forma invariável, pelo contrário, estas variações realizam, ao longo do tempo, uma série de combinações com diferentes intensidades, as quais em dado momento revelarão um outro desdobramento, uma prática diferente da que existia antes. De modo bastante sucinto, é essa a súpula do processo criativo em Vigotski.

Entretanto, para compreendermos em profundidade como ocorre esse processo, é preciso recorrer a uma série de conceitos elaborados pelo autor em sua pesquisa sobre a gênese histórica das funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 2000). A filogênese e a ontogênese contribuem para explicar, respectivamente, o processo de constituição biológica da nossa espécie e o desenvolvimento histórico das ferramentas e signos culturais que possibilitaram a criação de atividades mediadoras entre as condições externas e psicológicas, responsáveis pela estruturação e organização da consciência ontológica, ou seja, do entendimento de ser e estar no mundo. Na filogênese o desenvolvimento biológico e desenvolvimento cultural ocorrem como duas linhas independentes, em separado; na ontogênese essas duas linhas se encontram e formam um único e inteiro processo vivo (VYGOTSKI, 2000, p. 30).

A filogênese lega-nos todo um conjunto de características e funções psicológicas elementares que constituem a natureza orgânica de nossa espécie animal; mas, é na ontogênese que se desenvolvem as funções psicológicas superiores sobre esta base biológica, noutros termos, é na ontogênese, que o biológico e o cultural se fundem dando forma à natureza humana.

Portanto, as funções psicológicas superiores, ao contrário das funções elementares, não são herdadas geneticamente para depois amadurecerem no organismo biológico; em sentido oposto, elas encontram-se fora do sujeito, distribuídas na vida coletiva, nos objetos, práticas sociais e signos da vida cultural; e será pela convivência com outros sujeitos mais experientes que se as apreende e tornam-se propriedade individual, num complexo processo de internalização e objetivação que Vigotski nomeará de Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural, segundo a qual

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 2018b, p.114).

Vigotski (2018b) nos ensina que as funções psicológicas superiores não amadurecem, elas estão cristalizadas nos signos da cultura, cujo significado social é dado a conhecer ao sujeito, o qual, posteriormente, elabora um sentido pessoal para os signos, agora tornados funções psíquicas. O signo que estava fora do sujeito é internalizado por ele e se transforma em função psíquica. Por este raciocínio, a aprendizagem passa a ser promotora do desenvolvimento; de início, aprendizagem e desenvolvimento não coincidem, encontram-se em separado, entretanto, o impulsionamento dado pelas funções superiores incide sobre o aparelho biológico, passando a comandá-lo; desse modo, o desenvolvimento passa a ocorrer a partir da aprendizagem. Mas é preciso salientar que as funções psicológicas superiores não são habilidades autárquicas, independentes, muito embora possuam características bem específicas: Imaginação, memória, fala, escrita, raciocínio lógico, pensamento abstrato, autocontrole da conduta, sentimentos finos, sensibilidade estética, entre outras, tais funções não apenas coexistem, mas encontram-se em profundo estado de relação e integração, organizado pelo sistema ontogenético que é vivo, total e dinâmico. As funções psicológicas se desenvolvem em sistema de parceria com outras, por exemplo: o desenvolvimento da escrita depende do desenvolvimento da fala, do desenho, do pensamento abstrato e do faz-de-conta.

Quanto a Imaginação, ela se desenvolve a partir da memória e possui uma base elementar natural que permite reproduzir as ações ligadas aos aspectos fisiológicos do organismo, é por este motivo que o impulso natural da sede, por exemplo, incita nos animais a lembrança de procurar por água; a fome, por sua vez, os conduz à caça, enfim, dentro de um sistema de reflexos naturais, esta forma de imaginação e memória é comum a todos os organismos complexos. No que tange a estrutura cerebral, a massa encefálica dos seres vivos complexos é dotada de uma determinada plasticidade que retém a memória das experiências vividas, permitindo sua posterior reprodução. No caso da estrutura cerebral humana, o que se verifica é um alto teor de plasticidade, a qual, aliada a enorme plasticidade físico-corporal tem a capacidade de suportar o armazenamento de inúmeras experiências, o que enriquece a memória e a imaginação em um nível acima das outras espécies. Em suma, este é o princípio da plasticidade psicológica:

Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações. No cérebro ocorre algo semelhante ao que acontece a uma

folha de papel quando a dobramos ao meio. No local da dobra, fica a marca resultante da modificação feita, bem como a predisposição para repetir essa modificação no futuro. (VIGOTSKI, 2018a, p. 14).

Graças a essa capacidade natural, o ser humano consegue reter na memória uma quantidade enorme de atividades, entretanto, a medida em que a convivência social permite comparar e combinar experiências, elas se ampliam e, portanto, enriquecem ainda mais os conteúdos psicológicos internos. O que isso significa? Significa que o ser humano não se limita a reproduzir rigidamente as experiências como numa programação definida, mas insere nelas pequenas alterações, mudanças, que, paulatinamente, dão origem ao novo que antes não existia. Vigotski (2018a, p. 17) chamará essas minúsculas mudanças de “grãozinhos” pertencentes às criações anônimas do coletivo humano.

Este princípio marcará as duas funções basilares da Imaginação: aquela de base reprodutora, e a outra de base combinatória-criadora. Contudo, é preciso de uma atenção especial aqui! Não se trata de duas funções independentes, visto que toda atividade imaginativa reprodutora contém “grãozinhos” de criação, do mesmo modo, a atividade combinatória-criadora necessita de uma base reproduzível; reprodução-criação compõem uma unidade indissociável, ainda que com tônicas distintas.

Em relação às crianças, a teoria vigotskiana aponta a existência desta unidade: “Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras [...] É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram.” (VIGOTSKI, 2018a, p.18). Por esta afirmação, também podemos antever a presença de um elemento fundamental ao nosso estudo: a fantasia. Tomemos cuidado para não confundir a fantasia com a ideia total de Imaginação, ou seja, dada pela unidade entre reprodução e criação; antes, a fantasia é uma atividade específica da Imaginação Criadora que toma elementos da realidade e recombina-os de outras formas, o resultado disso é um repertório de imagens e sentimentos que se acumulam e formam um supramaterial psicológico, o qual compensa a impossibilidade de replicar concretamente certas atividades. Por exemplo, todos concordamos que uma criança está impedida de dirigir um automóvel, de replicar a ação de dirigir como faz o adulto, entretanto, ela burla essa limitação através da fantasia, a criança brinca de dirigir e o faz de maneira relativamente próxima, mas não exatamente igual como fazem os adultos; a brincadeira de motorista é fruto de uma luta interna entre a vontade de dirigir e a impossibilidade de fazê-lo, neste sentido, o papel da fantasia é dar vazão ao impulso contido de dirigir e extravasar as energias psíquicas não realizadas no plano concreto. “É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida

como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis.” (VIGOSTKI, 2008, p. 25).

No caso de uma narração de história encantada, estamos impossibilitados de adentrar fisicamente naqueles castelos encantados, de montar e voar em cavalos mágicos, de contemplar concretamente a vitória final das personagens heroicas, mas... A fantasia produzida pela narração, subverte tal impossibilidade e elabora uma outra maneira de “viver” o conto, graças a sua capacidade de transgredir as imposições lógicas do mundo real. Esse caráter rebelde da fantasia se dá, essencialmente, pelo exercício da combinação e atribuição de função simbólica às coisas. A combinação é o que permite comparar, desmontar, reorganizar elementos do mundo em inventos de toda sorte, desde uma tecnologia de ponta como o celular - que combina elementos da telefonia, do rádio, do audiovisual, do computador -, até as mais sublimes construções mentais como a ideia de anjo, que combina luz, pessoa e ave. Um procedimento sumamente complexo que também implica numa capacidade de autocontrole da atividade imaginária. A função simbólica mira, sobretudo, os objetos cotidianos, retira deles, temporariamente, seus respectivos significados sociais para atribuir-lhes outros, por exemplo: no interior amazônico é comum que crianças utilizem cuias pitingas como barquinhos; o mesmo procedimento pode acontecer na periferia da cidade, onde uma criança toma uma caixinha de fósforo como barco, ou uma caixa de papelão como navio.

Os exemplos ajudam a perceber quão complexo é o movimento criador: impulsionado, em primeiro lugar, pela necessidade vital que emerge da contradição entre o não-realizável e o realizável; a insatisfação é o que provoca no sujeito um movimento de forças internas que enfrentam as limitações objetivas, nisso, a Imaginação é convocada como uma ferramenta psicológica que confronta a impossibilidade de alcance dos desejos, e a fantasia torna-se o trabalho desenvolvido pela Imaginação que reorganiza a lógica real, combinando as funções dos objetos – a cuia pitinga com o barco, a caixa de papelão com o navio -, necessitando para isso, retirar a significação social de alguma coisa e transferi-la para outra. Ao mesmo tempo em que retira a significação social da caixa de papelão e “guarda-a” na psiquê, para, depois da brincadeira, reestabelecer psiquicamente a ordem real dos objetos.

Na Contação de Histórias este processo ocorre de um modo diferente, o significado social dos elementos e personagens são administrados pela psiquê de forma que toda a realidade se altera; nos enredos de encantamento tudo é possível, isso pressupõe uma disposição do sujeito para o absurdo, exigindo uma capacidade de controlar as ações do conto reconhecendo nelas o impossível, ainda que aceitando-o provisoriamente. Nas personagens

das histórias infantis a combinação e função simbólica aparece de forma viva em personagens como a feiticeira com poderes de se metamorfosear-se em animais; seus instrumentos também sofrem o procedimento de retirada e atribuição de novas funções, um manto pode se tornar em enorme par de asas, um chapéu pode crescer e se tornar uma casa, um cajado se converte em cavalo. Na fantasia amazônica, o procedimento se revela o mesmo: uma Boiúna pode se transformar em barco luminoso, uma Matinta pode se transformar em bicho, um Pajé poderoso pode conceder vida a um objeto.

Na brincadeira, o mundo real comunica-se com o irreal, a tomada direta dos elementos da realidade torna-se ponte para o “alcance” dos desejos irrealizáveis; na Contação de Histórias o percurso se revela em sentido contrário: parte de mundos irreais que buscam algum nível de concretização na experiência da criança; é claro que este mundo irreal, apresentado à criança, também foi estruturado a partir da realidade, porém, a construção desse material se deu antes dela, na experiência alheia. Portanto, se na brincadeira a criança tornará o real (a caixa) em irreal (o navio imaginado), na Contação de Histórias tornará o irreal (castelo encantado) em real (experiência concreta da criança com espaços, tipos de moradia, representações de castelos). Para entender essa diferenciação é preciso ter em mente a ideia de movimento: na brincadeira o real vai ao encontro da fantasia; na Contação de Histórias a fantasia vai ao encontro do real.

Esse complexo mecanismo não trabalha de forma psicologicamente frouxa, pelo contrário, a atividade imaginária é regulada por Leis que interligam realidade e fantasia. A 1ª e mais importante Lei é a que estabelece: “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia.” (VIGOTSKI, 2018a, p. 24); a 2ª Lei implica na socialização da experiência de terceiros que enriquece a fantasia de outros, “Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base a **narração** ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência.” (VIGOTSKI, 2018a, p 26-27, grifo meu); a 3ª Lei diz respeito ao caráter emocional da fantasia, pois, mesmo irreal, a fantasia impacta sentimentos reais no sujeito, entretanto ela acontecerá de dois modos, no primeiro: a fantasia cria a emoção, o que pode ser exemplificado pelo efeito emocional exercido por uma história; no segundo caso, a emoção torna-se fantasia, quando numa história, as imagens fantasiosas representam uma emoção, esse efeito é muito recorrente em construções alegóricas como: “o mundo tornou-se sombrio diante de seus olhos.”, “a noite estendeu seu manto pontilhado de estrelas sobre a terra.”, “seu coração agitou-se como mar

revolto.”, “seu pensamento estava distante, perdido em uma floresta fechada.”, tais construções dão cor e forma a sentimentos difíceis de expressar, ao mesmo tempo em que elevam esteticamente a narração; a 4ª Lei representa um movimento de retorno ao real. “Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade com uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação.” (VIGOTSKI, 2018a, p. 31), quando os diversos produtos da fantasia concretizam-se nos mais variados suportes e formatos.

No que tange a estas Leis, ousamos argumentar o seguinte: dado o grande número de produtos e invenções culturais realizados pela fantasia, seria um despropósito considerar que o gênero humano tenha realizado suas façanhas históricas com base numa única e invariável forma de fantasiar, ademais, argumentamos que para cada realização a fantasia desdobra-se em novos movimentos, isto significa que tudo o que foi inventado pela genialidade da espécie humana decorre sim de uma função psicológica superior que é a Imaginação em sua unidade reprodutora-combinatória/criadora, entretanto, o trabalho fantasioso desta função psíquica desdobrou-se, pluralmente, em sistemas criativos, em **fantasias**. Daí que pensar a pluralidade do fantasiar revela quão abrangente e complexo é o mecanismo imaginativo do ser humano; este princípio tornou-se de grande valia para o nosso estudo, uma vez que, por meio dele, foi possível compreender o seguinte fato: se apenas uma fosse a forma de fantasiar, as atividades humanas tornar-se-iam fixas e invariáveis, reduzindo-se à reprodução; fantasias são variadas formas de trabalho da Imaginação criadora que cria variados produtos.

Pelo exposto, é possível compreender que a riqueza da Imaginação se desenvolve em função da riqueza de experiências na concretude histórica da vida, portanto, a Imaginação do adulto é mais rica que a Imaginação da criança. Este fundamento contraria a explicação empirista para a qual a Imaginação amadurece no organismo da criança, ou a concepção idealista-mística que entende a Imaginação como um dom excelso, ou a concepção pragmática que limita a imaginação ao domínio de técnicas.

A criança é capaz de imaginar bem menos do que um adulto, mas ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. Por isso, a imaginação na criança, no sentido comum e vulgar dessa palavra, ou seja, de algo que é irreal e inventado, é, evidentemente, maior do que no adulto. No entanto, não só o material do qual se constrói a imaginação é mais pobre na criança do que no adulto, como também o caráter, a qualidade e a diversidade das combinações que se unem a esse material rendem-se de modo significativo às combinações dos adultos. (VIGOTSKI, 2018a, p. 48).

Portanto, há uma diferença substancial de quantidade e qualidade que diferenciam as formas iniciais de Imaginação das formas finais, que se realizam no adulto, e será na relação da criança com outras crianças e com os adultos que a Imaginação infantil se transformará e

enriquecerá. Isso demonstra que o processo de enriquecimento da Imaginação também ocorre em uma relação de unidade social entre: Imaginação final, experiências culturais do meio e imaginação inicial. Trata-se de um processo de base cultural, sem o qual a Imaginação não alcançará sua forma máxima. Entretanto, a Imaginação criadora, raramente, mantém um ritmo constante ao longo de toda a vida: “É um postulado conhecido o de que, na idade madura, a curva da vida criativa entra, com frequência, em declínio [...] Nesse período ocorre uma profunda reestruturação da imaginação: de subjetiva ela transforma-se em objetiva.” (VIGOTSKI, 2018a, p. 50). Para o autor, esse momento não representa o aniquilamento da criatividade, mas uma profunda transformação da atividade imaginativa em duas formas: a Imaginação Plástica - que opera com dados e impressões objetivas -, e a Imaginação Emocional - que lida com as questões de caráter emocional -; essa reorganização é uma característica da Imaginação em seu aspecto final, em termos gerais, mais distanciada da criação subjetiva e mais detida nas demandas da ação reprodutora.

Portanto, a Imaginação da criança encontra-se num ritmo confiante de criatividade, embora de forma limitada, enquanto, no adulto, o ritmo decrescente de criatividade se retrai (sem desaparecer por completo) em função das condições objetivas da vida. Por esses elementos, podemos definir a unidade social da Imaginação pelo seguinte esquema:

Quadro 2 – Unidade Social da Imaginação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

As experiências culturais são as mediadoras entre a forma final e a forma inicial de Imaginação, isso implica a seguinte reflexão: considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa da formação e, portanto, constitui um volume considerável de experiências culturais necessárias ao enriquecimento imaginativo das crianças, por outro lado, os profissionais da Educação Infantil, não raro, encontram-se no momento caracterizado pela retração da atividade criadora. Tal contradição necessita ser enfrentada sob pena de comprometer o processo de desenvolvimento imaginativo da criança que depende da participação do adulto. O trabalho pedagógico precisa dispor de uma grande reserva de forças

criativas, capaz de insuflar dinamismo, confiança e inventividade aos processos de criação junto às crianças. Podemos transformar esta contradição em uma pergunta: de que forma os professores podem aprender a ousar e reaprender a confiar nos produtos de sua imaginação?

Em conferência publicada pela revista *Êxitus* da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA, o Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto escreve a necessidade de pensar concretamente o sentido de ler com crianças (BRITTO, 2018, p. 17-31). O autor constrói uma linha de raciocínio que explora as diferenças entre “ler para” e “ler com”. O primeiro caso pressupõe um tipo de interação em que o processo intelectual da leitura é controlado a partir do polo emissor em detrimento do polo receptor situado hierarquicamente a um plano secundário, subalterno; a segunda proposta traz consigo uma mudança radical de atitude, visto que estabelece um compromisso partilhado, uma vivência integral da experiência pelo intercâmbio de percepções e emoções (BRITTO, 2018, p. 23). A partir desta reflexão, a possibilidade de **imaginar com** em oposição ao **imaginar para** se impõe, o que representa um salto de abertura extraordinária à criação coletiva; o professor que só **imagina para** tende assumir uma posição de chefe do processo criador, ao passo que o professor que **imagina com** assume um compromisso com o movimento inteiro, abre-se ao outro, escuta o que a criança fala, aprende a imaginar com ela, enriquece sua Imaginação pedagógica. Um outro desdobramento para esta ideia pressupõe o fato de que professores também podem **imaginar para** na medida em que **imaginam com**, ou seja, podem e devem propor ações ampliadoras da Imaginação inicial. A Imaginação professoral pedagógica encarna uma situação de conflito entre Imaginação final e Imaginação inicial, mas trata-se de um conflito exigente de superação. Desse modo, podemos oferecer este princípio: Nem somente **imaginar para**, nem somente **imaginar com**, mas **imaginar com...** para que se possa **imaginar para...** e **imaginar para...** de modo que se possa **imaginar com...**

Estes fundamentos teóricos nos permitirão analisar a presença da Contação de Histórias e demais situações narrativas no pensamento vigotskiano acerca da Imaginação, intencionando firmar uma base conceitual para o objeto sem jamais esquecer de sua dimensão estética, psicológica e pedagógica.

Em diferentes obras da Teoria Histórico Cultural, o ato de contar histórias é apresentado sob a forma plural de situações narrativas envolvendo: exemplos de historietas orais, representações da oralidade pela literatura, trechos de narrativas fantásticas, psicologia das fábulas, além de aproximações com o teatro e a brincadeira; em *Psicologia Pedagógica* Vigotski (2003, p. 239-243) apresenta um estudo das histórias infantis - contos de fadas, narrativas maravilhosas, contos folclóricos, fábulas - e problematiza o caráter contraditório da

fantasia narrativa que pode contribuir com o desenvolvimento da autoconfiança pela criança ou provocar nela um sentimento de impotência diante da vida, o autor critica veementemente os contos que visam amedrontar o ouvinte como forma de reforçar a obediência incondicional dos pais, tecendo críticas rigorosas às histórias que visam inculcar o medo na criança.

A utilidade educativa do “bicho papão” no âmbito doméstico sempre se esgota na vantagem imediata da intimidação, mediante a qual pode-se conseguir que a criança renuncie a uma travessura momentânea ou obedeça a uma determinada ordem. O dano que isso provoca pode se expressar em formas de comportamento humilhantes para o ser humano que ela terá décadas mais tarde. (VIGOTSKI, 2003, p. 240).

O autor também critica as formas equivocadas de contar que recorrem à fórmula infantilizadora, acarinhamento excessivo e de diminutivismo da realidade. A caricatura da fala infantil, por exemplo, incorre em erro grave ao subestimar a capacidade da criança em reconhecer e aprender palavras. Para Vigotski (2003) a desfiguração da palavra falada pelos adultos implica na desfiguração da psique infantil em desenvolvimento.

Quando se fala a uma criança sobre um cavalo, que lhe parece gigantesco e enorme, chamando-o de “cavalinho”, está sendo desfigurado o verdadeiro sentido da linguagem e a noção de cavalo, sem falar dessa atividade falsa e adocicada com relação a tudo o que se estabelece com esse sistema de fala. A linguagem é o instrumento mais sutil do pensamento. Se a desfigurarmos, estaremos fazendo o mesmo com o pensamento [...] E se há algo realmente repulsivo na literatura e na arte infantis, é justamente a falsa adaptação do adulto à psique infantil. (VIGOTSKI 2003, p. 241).

A citação, em tom raivoso, coloca em xeque as “historinhas” que, sem muito critério, são apresentadas à infância como algo que lhes é “próprio”. São construções pobres que até podem agradar imediatamente, mas, por outro lado, comprometem o enriquecimento da Imaginação e pouco favorecem a aproximação da Imaginação da criança com a Imaginação final. Nesse entendimento, o respeito à realidade é outro critério essencial no trato com as histórias; no que concerne à fantasia, uma construção narrativa de valor estético contribui com o desenvolvimento da inventividade artística, em razão disso, diante da pergunta se a história é verdadeira ou não:

Na prática, não se trata de saber se realmente pode existir o que é relatado nas histórias. É mais importante a criança saber que isso nunca existiu na realidade, que é apenas uma história e que ela se acostume a reagir diante disso como ante uma história; dessa forma, ela não se preocupa em saber se acontecimentos semelhantes podem acontecer ou não na realidade. Para desfrutar de uma história não é preciso acreditar no seu relato. Pelo contrário, a crença na realidade de um mundo fabuloso estabelece relações puramente cotidianas com tudo, e isso exclui a possibilidade de uma atividade estética. (VIGOTSKI, 2003, p. 242).

Movimento em primeira pessoa: em meu trabalho narrativo, quando uma criança pergunta se a história contada é verdadeira, busco lidar com muito respeito a esse questionamento, compreendo que a relação entre fantasia e realidade encontra-se em organização na psique da

criança, em virtude disso, busco escolher com calma as palavras e responder com segurança: “quando ouvimos e imaginamos uma história é como se estivéssemos ‘brincando’ com a realidade” ou “uma história nunca afirma que é de verdade, antes, ela pergunta: e se fosse de verdade?”, em situações menos recorrentes, no caso dos contos de assombração, quando percebo o risco de perturbar a segurança psicológica dos ouvintes, exclamo categoricamente: “não é verdade! mas que é emocionante há isso é.” Vigotski nos ensina a cuidar de uma explicação digna e respeitosa ao questionamento infantil, considerando isto como processo de desenvolvimento psico-pedagógico.

Em Vigotski (2001) o conto de fadas⁵ é um produto do meio cultural, portanto fruto da necessidade vital humana; ele não se limita a concentrar os dados de uma cultura passada, mas, sobretudo, é grande impulsionador do repertório emocional desenvolvido historicamente, porém isto não significa que todas as histórias fantasiosas tenham um mesmo valor positivo.

É absolutamente claro que a criança ou teme, ou sente atração por esse mundo mágico, mas nunca fica passiva em relação a ele. Nos sonhos ou desejos, debaixo do cobertor ou no quarto escuro, sonhando ou assustada ela sempre reage a essas representações, reage de modo sumamente elevado, e uma vez que o sistema de tais reações é reforçado em base fantástica e falsa educa-se sistematicamente na criança um comportamento incorreto e falso. (VIGOTSKI, 2001, p. 355).

Significa isso que o conto de fadas deva ser considerado definitivamente comprometido a ser condenado a uma expulsão total do quarto da criança junto com a representação falsa e fantástica do mundo que se verifica psiquicamente nociva? Não inteiramente. Não há dúvida de que uma parte considerável dos nossos contos de fada, como todos que são baseados nesse fantástico prejudicial e não implicam quaisquer outros valores, deve ser abandonada e esquecida o mais rápido possível. Entretanto, o que acaba de ser dito não significa que o valor estético de uma obra fantástica esteja sob veto para a criança [...] com a supressão do fantástico nocivo, o conto de fadas ainda assim continua sendo uma das formas da arte infantil. (Ibidem, p. 358-359).

O sentido predominante no conto de fadas se baseia nas peculiaridades sumamente compreensíveis da idade infantil. Acontece que a interação entre organismo e o mundo, a qual acabam por reduzir-se todo o comportamento e o psiquismo, encontra-se, na criança, no estágio mais delicado e inacabado e por isso sente de modo especialmente agudo a necessidade de algumas formas que organizam a emoção. Desse modo, os imensos volumes de impressões que recaem sobre a criança e das quais ela não está em condições de dar conta, reprimiriam e poriam em desordem o seu psiquismo. Nesse sentido, cabe ao conto de fadas inteligente o sentido saneador e saudável na vida emocional da criança. (Ibidem, 359-360).

No fundo, o sonho é a expressão psíquica das emoções em sua forma pura [...] As emoções, não realizadas em vida, encontram vazão e expressão numa combinação arbitrária de elementos da realidade, e antes de tudo na arte. Nesse caso, cabe lembrar que a arte não dá simplesmente vazão e expressão a essa ou aquela emoção mas sempre a resolve e libera o psiquismo da sua influência sombria.

⁵ Nesta tradução, “conto de fadas” origina-se da palavra russa *skaska* cuja transliteração para o português é *fábula*, entretanto, o capítulo refere-se às histórias infantis de modo geral.

Isso aproxima da brincadeira o efeito psicológico do conto de fadas. O sentido estético da brincadeira não se reflete apenas no ritmo dos movimentos infantis, na assimilação de melodias primitivas em brincadeiras como as cantigas de roda, etc. É bem mais sério o fato de que a brincadeira, sendo do ponto de vista biológico uma preparação para a vida, do ponto de vista psicológico revela-se como uma das formas de criação infantil [...]. **Como na brincadeira, o conto de fadas é uma educadora estética natural da criança.** (VIGOTSKI, 2001, p. 360-361, grifo meu).

Vigotski reconhece o problema do moralismo e da nocividade envolvendo diversos contos de fada. A dureza com que o autor repugna certas histórias é um alerta oportuno, pois demonstra que não é qualquer história que serve ao processo educativo. Com perspicácia, nos aponta as necessidades reais da criança pelo referido gênero, sua riqueza estética emocional e a relação de proximidade entre brincadeira e arte. Não obstante, imprime uma relação de oposição entre o “fantástico nocivo” e o “conto de fadas inteligente”, aqui, outra vez se apresenta de forma objetiva o papel de selecionar e recriar os conteúdos narrativos e pelo menos quatro critérios sugeridos pelo autor: 1º o tratamento adequado da linguagem, 2º o respeito pela realidade, 3º a superação da ênfase à moralização e ao fantástico nocivo, 4º a abordagem inteligente, rigorosa na seleção e apresentação dos contos.

O problema da moralização por meio da história também é mirado pela crítica vigotskiana, a qual se opõe aos modelos tradicionais de uma pedagogia disciplinadora do comportamento, o teórico russo destacou o conto “Em Casa”, de Tchekóv, como representativo de uma circunstância familiar, cujo desvio de comportamento infantil é superado pelo colorido emocional de uma história narrada e não pelo fetiche do autoritarismo moralizador. O conto apresenta o problema de uma criança que incorpora os hábitos fumantes do pai, daí para frente, o pai fumante se servirá de todos os meios para convencer o filho a não seguir o seu exemplo, note-se aí o velho problema moral do bordão “Faça o que eu digo, não faça o que eu faço”, que a criança desmonta em uma série de respostas com alto grau de consciência, superadas apenas por uma situação narrativa ingênua, mas de grande impacto sentimental, leia-se:

Um excelente exemplo disso é encontrado no conto de Tchekov *Em casa*, em que o pai, um fiscal que durante toda a vida utilizou todos os tipos possíveis de repressão, censura e castigos, depara-se com uma situação sumamente difícil quando descobre um pequeno delito de seu filho, uma criança de sete anos que, de acordo com o relato da governanta, tirou fumo da escrivãzinha do pai e fumou. Por mais que o pai se empenhe em explicar ao filho por que não se deve fumar, por que não se deve pegar o fumo alheio, seu sermão não alcança seus objetivos porque entra em choque com obstáculos insuperáveis na psique da criança, que percebe e interpreta o mundo de forma muito peculiar e completamente fora do comum. Quando o pai lhe explica que não se deve pegar coisas alheias, a criança responde que na escrivãzinha do pai está seu cãozinho amarelo e que ela não tem nada contra isso, e que se o pai precisar alguma outra coisa que lhe pertence pode pegá-la que ela não se incomodará. Quando o pai tenta lhe explicar que fumar faz mal, que o tio Grigori fumava e por isso morreu, esse exemplo também exerce uma ação oposta na criança, porque para ela a imagem do tio Grigori está ligada a certo sentimento poético; ela lembra que o

tio Grigori tocava violino maravilhosamente bem, e o destino desse tio não só é incapaz de fazer com que ela rejeite o que tio fazia, mas também atribui ao ato de fumar um novo e atraente sentido. Assim, sem ter conseguido nada, o pai interrompe a conversa com o filho e só antes de dormir, quando começa a lhe contar uma história, combinando sem habilidade as primeiras idéias que passam pela sua mente com os modelos tradicionais, seu relato adota inesperadamente a forma ingênua e ridícula de uma história sobre um velho czar que tinha um filho; o filho fumava, ficou tuberculoso e morreu ainda jovem; os inimigos chegaram, destruíram o castelo, mataram o velho czar e "até no pomar não havia mais cerejeiras, pássaros nem campânulas". O próprio pai considerou ingênua e ridícula a história; no entanto, ela provocou um efeito inesperado no filho que, com ar pensativo e baixando a voz, disse o que o pai não esperava ouvir: que não ia fumar mais. (VIGOTSKI, 2003, p. 233-234).

O conto revela-se de modo tão próximo à experiência de ouvir histórias que não se pode deixar de reconhecer a fecundidade com que sua forma e conteúdo apresentam e discutem uma teia de elementos: vida, comportamento, imaginação, afetividade e a qualidade da narração. É interessante perceber o quanto a experiência narrativa ganha força e impacta a forma como a criança pensa e sente. O processo é revelado em sequência: Criança e adultos relacionam-se em um determinado meio “moral”; experiências são apresentadas, trocadas e problematizadas; o pai conta uma história em que funde elementos vivenciados por ele e pelo filho com as imagens da fantasia; pensamentos e emoções são reorganizados pelo pai e pela criança; a criança desenvolve e projeta um sentido novo à própria vida. Toda a dinâmica concreta da fantasia é representada em um enredo que, embora despretensioso, alcança poderosamente o psiquismo da personagem principal.

A própria ação da história estimulou e originou novas forças na psique da criança, deu-lhe a possibilidade de também sentir o temor e o interesse do pai por sua saúde com uma intensidade tão nova que seu efeito moral, sugerido pela insistência prévia do pai, manifestou-se de forma inesperada mediante o resultado que o pai tinha tentado obter anteriormente em vão. (VIGOTSKI, 2003, p. 234).

Apesar de toda as críticas, Vigotksi reconhece o valor de contar histórias, mas neste caso, a história contada não afasta, nem cria temor, tampouco deforma o sentido de viver à criança, mas provoca uma reorganização da ontologia interior; portanto, a criança cria novas necessidades à própria vida por meio da representação de uma questão complexa fundida com o enredo. Evidentemente que não é possível controlar a dinâmica subjetiva deste processo, entretanto, é possível organizar situações de emocionalidade viva por meio da Contação de Histórias, todavia, isto requer, além de uma formação cultural ampla e profunda, um grande esforço intelectual no sentido de organização da atividade narrativa. Adentraremos mais objetivamente nestas questões no próximo Movimento argumentativo.

No livro *Imaginação e Criação na Infância*, em capítulo dedicado ao ensaio sobre a relação entre imaginação e realidade, Vigotski (2018a) apresenta outra situação narrativa oral, desta vez, tendo como referência a obra do escritor russo Puckhin:

- Escute – disse Pugatchiov com certo entusiasmo selvagem -, vou contar-lhe uma história que, na minha infância, uma velha calmuca me contou. Certa vez, uma águia perguntou ao corvo: “Diga, pássaro-corvo, por que vives no mundo trezentos anos e eu somente trinta e três?” “É porque, paizinho”, respondeu o corvo, “bebes o sangue vivo e eu me alimento de carniça”. A águia pensou um pouco: “Eu também vou tentar me alimentar dessa forma. Está bem”. Voaram a águia e o corvo. Avistaram uma égua morta. Desceram e pousaram. O corvo começou a bicar a refeição e a se deliciar com ela. A águia bicou uma vez, bicou outra, bateu as asas e disse: “Não irmão corvo, melhor uma vez beber sangue vivo do que passar trezentos anos alimentando-se de carniça. E o futuro, seja o que Deus quiser!” Eis o conto calmuco. Dizem dessas obras que elas são fortes não pela verdade externa, mas pela verdade interna. É fácil perceber que, com as imagens do corvo e da águia, Puckhin representou dois tipos distintos de pensamento de vida, duas maneiras diferentes de relação com o mundo e, de um modo que não era possível esclarecer por meio de uma conversa seca e fria, diferenças entre o ponto de vista de um homem comum e de um rebelde. Pelo modo de sua expressão na história, essa diferença imprime-se na consciência com muita clareza e com enorme fonte de sentimento.

O conto ajuda a esclarecer uma relação cotidiana complexa; suas imagens iluminam um problema vital, e o que não pode ser feito de um modo frio, em prosa, realiza-se na história pela linguagem figurativa e emocional [...]

As obras de arte podem exercer essa influência sobre a consciência social das pessoas apenas porque possuem sua própria lógica interna. O autor de qualquer obra artística, assim como Pugatchiov, combina as imagens da fantasia não à toa e sem propósito amontoando-as casualmente, como num sonho ou num delírio. Pelo contrário, as obras de arte seguem a lógica interna das imagens em desenvolvimento, lógica essa que se condiciona à relação que a obra estabelece entre o seu próprio mundo e o mundo externo. (VIGOTSKI, 2018a, p. 33-34, grifo meu).

O autor destaca a dimensão estética e emocional da história como sumo da experiência narrativa; ela se realiza plenamente por conta de um sistema de leis internas e, portanto, não se detém no espelhamento do comportamento comum, rotineiro, antes, enfrenta a relação com a lógica externa das coisas e inventa uma nova “resposta” para o ato de viver, fruto da dialética entre subjetividade individual e subjetividade social (encarnada na obra de arte). Trata-se de uma forma de criação em que o complexo é revestido pela simplicidade, a qual, longe de ser desproposital, exprime seu sentido pelo modo como reorganiza pensamentos e emoções em jogo com as imagens do mundo, dando vazão a tipos incomuns de sentimento e pensamento. No capítulo seguinte, sobre o mecanismo da imaginação criativa, o autor destaca outra vez o papel estético dos contos à criança em suas necessidades imaginativas com forte tendência ao exagero como recurso de criação do fantástico.

O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia. (VIGOTSKI, 2018a, p. 37-38, grifo meu).

As impressões supridas pela realidade modificam-se, aumentando ou diminuindo suas dimensões naturais [...] Exageramos porque queremos ver as coisas de forma

exacerbada, porque isso corresponde à nossa necessidade, ao nosso estado interno. A paixão das crianças pelo exagero é maravilhosamente registrada em imagens de contos. Gros relata a narrativa de sua filha de cinco anos e meio:

“Era uma vez um rei”, contava a garotinha, “que tinha uma filha pequena. Ela estava num berço, ele aproximou-se dela e viu que era sua filha. Depois disso, eles casaram-se. Quando estavam à mesa, o rei disse-lhe: ‘Por favor, traga-me cerveja num copo grande’. Então, ela levou-lhe um copo de cerveja da altura de três *archin*⁶. Depois disso, todos adormeceram, menos o rei, que permaneceu de guarda e, se eles não morreram, então estão vivos até hoje.” (VIGOTSKI 2018a, p. 39).

Movimento em primeira pessoa: somarei a este exemplo uma de minhas experiências narrativas na creche, no momento em que uma criança da pré-escola pediu para narrar o seguinte fato verídico: “Quando a gente veio aqui pro quintal, caiu de cima da árvore um ‘leão’ desse tamanho [mediu com os braços esticados] bem no meio da roda, todo mundo saiu correndo [...]”; em conversa com o grupo compreendi que a circunstância narrada era de um ensaio de dança e que o “grande leão” era na verdade um camaleão que tropeçou de um galho e quedou-se no terreiro. O modo vivaz com que a criança fez a narração tornou-se interessante em função do gesto exagerado de sua metrificação, que deu a entender que o tal bicho era muito maior do que seus braços abertos podiam mostrar. Naquela narração elementar, estava contida a realidade fantasiada, o mecanismo imaginativo presente no exagero das formas e no colorido emocional da fala.

No capítulo em que ensaia sobre *a criação teatral na idade escolar* Vigotski (2018a), novamente salienta o caráter “próximo” do ato narrativo com o fenômeno da arte e da brincadeira, enfatizando o movimento de ação que o situa entre o faz-de-conta e a emoção estética.

A narrativa encontra-se próxima da forma dramática da criação infantil, ou seja, a criação verbal das crianças e a dramatização no sentido estrito dessa palavra [...] Tal espetáculo-brincadeira está muito próximo da dramatização, tão próximo que frequentemente as fronteiras entre um e outro apagam-se. Sabemos que alguns pedagogos introduzem a dramatização como método de ensino pelo tanto que essa forma ativa de representação por meio do próprio corpo responde à natureza motriz da imaginação. (p. 103).

Aqui, Vigotski não vê a necessidade de uma distinção rígida entre narração, teatro e brincadeira e, de fato, essa delimitação não é tão produtiva quanto a qualidade da experiência, contudo, isso não torna nulo o esforço de conceituar a Contação de História pelo princípio que visa resguardar a consciência de suas características elementares, sob pena de pulverização desta prática em ações que empobrecem e banalizam a própria experiência, pois, é somente pela consciência integral do sistema interno característico a uma determinada arte é que se

⁶ Aproximadamente 6,39 metros.

pode realizá-la em si e expandi-la ao encontro de outras de formas de expressão, de maneira coerente.

Nossa discussão avança ao encontro de um gênero narrativo específico, a fábula, um clássico da narração oral. Em *Psicologia da Arte*, o autor dá sustentação a uma nova teoria da fábula, a partir de elementos basilares provenientes da poesia, do drama e do épico (VIGOTSKI, 1999, p. 119). A emoção resultante dos enredos produz a catarse – reação estética - que supera o estado comum dos sentimentos. A fábula alcança um valor poético-dramático, rico em termos de colorido emocional e imaginação, sua lógica interna funciona de modo contraditório, pois modifica as leis da realidade para tratar da mesma realidade de maneira não-convencional. A fábula exige muito do intelecto, pois não se entrega de forma direta como em um relato circunstancial; sua revelação depende também da disposição fruitiva de quem a recebe, das condições de vida em que o sujeito fruidor se constitui, de forma paradoxal, da própria realidade em que se desenvolve a sua consciência.

A irrealidade, portanto, é tomada como mote, não como um fim em si mesma; as figuras personificadas de animais subvertem a natureza real para atribuir-lhe certas características da cultura, mas isso não quer dizer que a cultura é uma mera continuidade das condições naturais; se assim o fosse não haveria a fábula, visto que nos encontraríamos mergulhados na realidade natural; a irrealidade se tornou necessária à história humana como meio de organizar intelectualmente a complexidade do real, através de sistemas de **representação**, de **signos** que nos aproximam de forma controlada desta realidade. Neste sentido, a fábula existe como uma tentativa dramática de representar de forma simples aquilo que é muito difícil para o entendimento comum, acerca da complexidade das ações humanas.

podemos dizer que uma das causas mais importantes que leva os poetas a apelarem para a fábula e a representação de animais e seres inanimados é precisamente a possibilidade que eles obtêm graças a esse procedimento: a possibilidade de isolar e concentrar algum momento afetivo nesse herói convencional [...] Outra causa do emprego de animais na fábula consiste em que eles representam as figuras convencionais mais adequadas, que criam imediatamente um isolamento da realidade absolutamente necessário e indispensável à impressão estética, Hamann já apontava esse isolamento como condição primaríssima do efeito estético. De fato, quando nos conta sobre a mulher que cevou sua galinha, decididamente não sabemos como tratar essa narrativa: como realidade ou como ocorrência artística, e devido a essa ausência perde-se imediatamente o efeito estético. É o mesmo que privar um quadro da sua moldura na parede e fundi-lo com o ambiente de tal modo que o espectador não pode adivinhar de imediato se está vendo diante de si frutas reais ou pintadas.

Deste modo, a literariedade, a convencionalidade desses heróis garante o isolamento necessário para o efeito artístico, e essa mesma propriedade vamos encontrar posteriormente em todas as personagens da literatura. (VIGOTSKI, 1999, p. 120).

De fato, quando me contam uma história geral sobre macacos, meu pensamento se volta com absoluta naturalidade para a realidade, eu julgo essa história do ponto de vista da verdade ou da inverdade, elaborando-a com o auxílio de todo o aparelho

intelectual através do qual eu assimilo qualquer nova idéia. Quando me contam o caso de uma macaca, surge imediatamente em mim outro direcionamento da percepção, eu isolo esse caso de tudo o que ele trata, costumo entrar com ele em relações que tornam possível a reação estética [...] Mas essa realidade ou concretude da narração da fábula de maneira nenhuma deve confundir-se com a realidade no sentido habitual do termo. **Trata-se de uma realidade especial, puramente convencional, por assim dizer, da realidade da alucinação voluntária na qual o leitor se coloca.** (VIGOTSKI, 1999, p.139, grifo meu).

Revestido de sua formação crítico-literária, Vigotski demonstra, no capítulo intitulado “Veneno Sutil”, que o verdadeiro coração da fábula, sua função artística autêntica, reside no modo como as ações e forças emocionais entram em conflito no desenrolar da história; a fábula atesta sua persistência como um gênero de alto valor pela forma bem sucedida com que tensiona os elementos contraditórios que compõem o seu sistema interno. A experiência como contador de histórias permite observar semelhante situação com a abordagem artística dos mitos, os quais desprovidos de suas antigas funções normatizadoras de tabus e práticas rituais, conservam grandes possibilidades de reação estética pelo colorido emocional e pela duplicidade conflituosa das ações.

É precisamente com essa duplicidade da nossa percepção que a fábula joga o tempo todo. Essa duplicidade sempre mantém o interesse e a tensão da fábula, e podemos dizer com certeza que sem ela a fábula perderia todo o seu encanto. (VIGOTSKI, 1999, p. 143).

O fabulário cultural produzido pela humanidade possibilitou o refinamento dos sentimentos humanos e, desse modo, arriscamos afirmar que, em certa medida, oferece algumas percepções de como organizar a vida, no sentido de que o viver humano será sempre mais elevado do que o viver natural; a vida humana atinge, portanto, uma concentração de “vontade de vida” que extrapola os limites do biológico, necessitando da emoção artística para que esse “material” da psique seja canalizado de volta ao real, exigindo que a vida, de alguma forma, seja também (re)organizada para tal, através da cultura.

Ainda que o autor tenha lançado mão da representação literária para referir-se ao fenômeno narrativo, é perfeitamente reconhecível a existência de afinidades e especificidades entre o ato de narrar contando e o ato de narrar lendo. Ainda assim, diante do exposto, é razoável afirmar que a narração oral de histórias encontra um lugar no pensamento vigotskiano sem, no entanto, estar situada em terreno específico, mas ocupando uma posição mais ou menos definida entre a brincadeira, a literatura e o teatro; e possuindo questões e problemáticas comuns como a catarse e a moral.

A catarse narrativa é provocada pela duplicidade estética das ações realizadas pelas personagens do enredo que, não raro, subvertem as noções de lógica moral; a moral surge na fábula como elemento secundário, o qual serve de “Máscara Literária” (VIGOTSKI, 1999,

p.134), uma vez que “Toda fábula diz sempre mais do que está contida em sua moral.” (Ibidem, p. 123). Esse procedimento, amplifica a duplicidade da fábula e sua significação. Um mesmo sujeito poderá tomar partido da cigarra ou da formiga, de acordo com as condições em que se encontra no momento de fruir a fábula. Ele lançará mão da máscara trágica ou cômica mediante determinadas circunstâncias. Essa fluência de oposições entra em choque na consciência interna do sujeito, alimentando e descarregando variadas intensidades de energia psíquica que formam a reação estética.

Toda fábula e, conseqüentemente, a nossa reação estética à fábula, desenvolve-se sempre em dois planos, e esses dois planos crescem simultaneamente, intensificando-se e elevando-se de tal forma que, no fundo, ambos constituem a mesma coisa e estão reunidos numa ação, permanecendo duais. (VIGOTSKI, 1999, p. 173).

Vigotski (1999) ainda levará em conta a diferença qualitativa entre a fábula em prosa e a fábula em poesia, demonstrará a superioridade artística da obra de Krilov, para o autor, a prova concreta de sua teoria. As histórias krilovianas fundem num só tempo: poesia, encenação e a narração de estilo épico. Em seus enredos, Krilov não se preocupa em supervalorizar uma mensagem moral, em muitos casos, propositalmente a destrona e põe em seu lugar a crítica, conforme o texto que segue:

O enterro

Era costume, no Egito antigo,
Para alguém com pompas sepultar
E para homenagear o falecido,
Choronas-carpideiras alugar,
Bem-pagas pra chorar e ulular,
Seguindo o esquife em prantos e aos gritos.

Num certo dia, no enterro caro
De um rico e conhecido figurão,
Um bando dessas carpideiras – claro –
Seguia em lamúrias o caixão.

Um forasteiro, vendo a choradeira,
Pensou, compadecido e reverente:
Como está triste a parentela inteira!
E disse: - Não quereis, ó boa gente,
Que o ressuscite? Eu sou mago,
E posso revivê-lo num repente!

- Queremos, sim! – responde o bando pago. –
Agradecemos, mago poderoso,
Que o ressuscites, se és tão bondoso,
Mas co’uma condição:
Que ele viva então
Apenas mais uns dias, cinco ou seis,
E morra outra vez!
Já que vivo ele é inútil,

Ocioso, tolo, e fútil;
 Mas se morrer de novo,
 É bom pra nós, do povo,
 Pois outra vez irão nos contratar,
 Bem pagas, pro defunto lamentar!

Há muito rico assim, que só na morte
 É útil – pra alguns até traz sorte.
 (KRYLOV, 2012, V. I, p. s/nº).

A base psicológica de *O enterro* recai para o conflito entre os ricos frívolos e os pobres pagos para chorar em seus funerais. Notável pela riqueza vocabular e a disposição das personagens em forma de cenário: carpideiras, defunto e o mago; e a tensão dialógica entre as partes. Os versos finais não exaltam padrões de comportamento moral, antes, tornam-se crítica social veemente. Leiamos outra história:

O papagaio e a borboleta

Um papagaio, pipa de papel,
 Subindo até as nuvens percebeu
 No vale, lá embaixo,
 Uma borboletinha; e gritou-lhe então:
 - Mal posso te enxergar daqui, creias ou não!
 Eu acho que tu me invejas por voar alto assim!
 - Invejo-te, eu? Eu não!
 E tu não tens razão
 De te vangloriastes: voas alto assim
 Estás distante da felicidade.
 Já quanto a mim,
 É bem verdade
 Que eu voo mais baixo; mas voo em liberdade:
 Esvoaço e adejo
 Onde eu desejo!
 Nem como tu, tal qual um bobalhão,
 Me gabo sem razão!
 (KRYLOV, 2012, V. II, p. s/nº).

O fabulista personifica o conflito entre duas condições de classe, em que se pesam os egos das personagens pelo embate de argumentos em torno da complexa e contraditória ideia de liberdade, mas também da oposição entre duas filosofias: a primeira é idealista, espiritual e distante da vida, e a segunda se alegra em estar mais próxima do mundo e da realidade. A presença da crítica no lugar da regra moral torna o fabulário de Krilov uma das mais ricas manifestações da arte de narrar, e a apropriação desta qualidade pela Contação de Histórias significa a elevação da prática como gênero de arte e de sua contribuição para o desenvolvimento da conduta imaginativa, a qual perpassa pela emocionalidade, pelo autocontrole da Imaginação, pela capacidade de equilíbrio entre o colorido emocional e o estado de ciência de fruição do fantástico não-natural, que recria, esteticamente, as leis físicas

regentes do real, dando corpo a ideias e sentimentos incomuns, complexos, difíceis de se realizar de outro modo que não seja pela transfiguração da realidade; é esta consciência de que lidamos com uma realidade transfigurada que nos aproxima mais da apreciação artística, o contrário disto, ou seja, a crença na magia encantada aproxima-se mais da religião.

Movimento em primeira pessoa: tenho trabalhado com esta consciência nas sessões de Contações de Histórias em que apresento a realidade transfigurada em narrações poéticas que venho compondo, conforme o exemplo:

Gota d'água e grão de areia

(Francisco Vera Paz)

Eu vi uma gota d'água boiando, boiando...
 Suspirava no rio, parecia estar pensando.
 Com a chegada do nascente, o astro-rei também notou
 Pr'um passeio no horizonte, a gota d'água convidou.
 Aquecida, e sorridente,
 Ficando cada vez mais leve, foi subindo certamente...
 Alcançando as alturas, apreciou a maravilha:
 O planeta – gigante gota azul – dele sentiu-se filha.
 Lá no céu matutino com outras gotas se encontrou,
 Fizeram festa, dançaram muito, até trovão cantarolou!
 Mesmo a melhor das festas alguma hora chega ao fim
 Com a festa das gotas d'água foi também assim.
 Voltaram do céu apressadas, alvoroçadas, aflitas
 Ao caírem não sabiam, viravam chuva bonita.
 De volta ao leito do rio a pequenina gota d'água,
 Quis ser chuva de novo e partiu...
 Mas havia um grão de areia preso no topo da serra,
 Sobre a paisagem veraneia.
 Queria viajar até lá embaixo,
 dizendo para si mesmo: “um dia lá eu me acho!”
 Outra vez veio o sol,
 Depois dele a chuva, lá estava a gota d'água
 Bem limpinha, nada turva...
 “Nós ouvimos teu reclame, se despenda dessa rocha,
 Siga a estrada, não se engane”.
 Nisto o grão de areia se fiou
 Pensou no jardim florido, tomou o rumo da mata
 Dele não se desviou!
 Até que por lá parou e mil perfumes sentiu,
 Mas lhe pisaram tanto e no meio do esterco se viu...
 Voltando-se à montanha, desabafou arrependido:
 “A beleza só é bela à distância, isso eu digo!”
 Outros grãos de areia solidários lhe falaram:
 “Concorde, voltar à montanha é um sonho que não podes!”
 O tempo foi ligeiro até o próximo encontro.
 Sol brilhou e chuva choveu;
 Gota d'água e grão de areia viram-se e pronto!
 A gotícula disse à pedrícula em tom amavioso:
 “Sinto que andas triste, mal humorado e desgostoso...”
 “Ah se soubesses minha cara, quão grande é meu lamento.
 Quem me dera poder voltar e sair desse tormento!
 No esterco e na chuva, no sol e na poeira,
 Nunca tenho sossego na refrega verdadeira!”

A gota d'água que ia para a terra de chão fofo, permeável,
 Ao velho amigo assim retrucou respeitável:
 “A existência meu caro não é um viver fora do tempo,
 Toda força e matéria, são eterno movimento.
 Eu, que no rio estive boiando,
 Dançando no céu, descendo a montanha,
 Hoje baixo à terra de entranhas,
 Onde aguardarei o tempo sem repente,
 Prum dia, quem sabe, ver a luz do sol nascente...
 Adeus caro amigo, espero um dia nos encontrarmos,
 Ver-te no alto mar e lá nos abraçarmos”.
 Dito isto, a gota d'água baixou à terra e dorminhocou,
 Grão de areia seguiu a trilha e tempos depois,
 Chegado à praia, em pleno mar mergulhou...

A fábula propõe conflituações diversas, a começar pela sua extensão que se contrapõe ao senso comum da “historinha” para crianças, uma narrativa poética sobre os encontros e desencontros de pensamento acerca da existência por parte de uma gota d'água e um grão de areia; elementos que definem diferenças de visões de mundo; o movimento de mergulho dos elementos em seus opostos - a gota d'água mergulha na terra, o grão de areia mergulha na água para depois haver o abraço final em pleno mar – formam um sistema difícil, e por isso mesmo, por representar a dinâmica de ações, pensamentos e sentimentos contrários numa relação complexa, é que a reação estética se realiza, do contrário, a história fatalmente cairia na obviedade e no lugar comum. Em função disso, a fábula artística é um gênero psicologicamente rico e, juntamente com o conto maravilhoso e outras manifestações da cultura narrativa, também constitui um clássico à Contação de Histórias.

Indubitavelmente, a análise da fábula desenvolvida por Vigotski (1999) integra a teoria psicológica da Imaginação aplicada à arte narrativa, literária e teatral, e, propriamente, à fantasia produzida pela Imaginação criadora a partir destas categorias. Em relação a esta fantasia, parece-me, suficiente claro que se trata de uma outra forma de Faz-de-Conta, visto que não é como brincadeira que se realiza, mas como fruição, mais precisamente como **fabulação**. Essa articulação conceitual nos liga diretamente às contribuições do pensador e crítico literário brasileiro Antônio Cândido em seu texto *O direito à literatura*. Cândido nos apresenta um entendimento amplo do que seja literatura e seu alcance na existência; esclarece que a fabulação é uma necessidade humana.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de **fabulação**. Assim como todos sonham

todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CÂNDIDO, 2011, p. 176, grifo meu).

As histórias contadas também integram esse patrimônio universal da literatura em sua forma oral, mais do que isso, sua apropriação torna-se um direito social, um bem vital, uma forma de construção da identidade cultural, um instrumento de educação (CÂNDIDO, 2011, p. 177). Em seu ensaio, Antônio Cândido nos ensina a pensar a literatura como um direito humano essencial, visto que, por meio da literatura os seres humanos apreendem uma bagagem que lhes ensina e possibilita pensar, sentir e se espantar com o mundo pelo exercício da fabulação.

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura [...]. Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito fundamental. (CÂNDIDO, 2011, p. 193).

Este princípio liga-se diretamente ao estudo de Vigotski sobre o sentido social da arte: “Arte é o social em nós” (1999, p. 315). A fantasia de fabulação em Vigotski e Cândido explora a dimensão inventiva do ser humano e sua capacidade de afetar o organismo individual e coletivo, ou seja, sem exagero, ela atua tanto na estruturação e organização de pensamentos, emoções do ser individual, quanto na regência da própria estrutura que compõe a sociedade. Para Vigotski (2018a) e Cândido (2011) na literatura, que vai da complexidade do provérbio popular à complexidade da escrita literária, catarse e fabulação cumprem relevante papel humanizador, estético e político.

Embora a Contação de Histórias que conhecemos hoje seja diferente do contexto em que Vigotski sistematizou sua Teoria Histórico-Cultural, não se pode negar que o pensamento vigotskiano alcança o tempo presente, firmando a compreensão de que toda forma de narração é uma produção de base histórica e cultural; contar uma história não é uma atividade simples, pelo contrário, envolve certo conjunto de critérios e exige atitude de estudo e sensibilidade artística por parte de quem conta; é preciso rejeitar as formas de infantilização e moralização que sequestram a Contação de Histórias de sua função educacional mais importante: oportunizar formas de experiência estética com enredos desafiadores, por meio da palavra oral. Pedagogicamente, isto significa que a experiência cultural da criança necessita ser ampliada, pluralizada ao máximo, e que a Contação de Histórias representa uma possibilidade nesta direção.

A presença da Contação de Histórias no pensamento vigotskiano se dá como manifestação cultural e artística que concentra o sumo da cultura narrativa produzida historicamente pelas sociedades humanas e que, portanto, cristalizam a invenção da fala em

gêneros variados, destacando-se os contos maravilhosos, as histórias encantadas e as fábulas. Estas colocações levam a questionar: de que forma tais conceitos teóricos se fazem presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições de Educação Infantil? Em que medida a dimensão estética-afetiva é trabalhada como o elemento chave da Contação de Histórias? É possível ainda estender um pouco mais esta discussão para o modo como o conhecimento científico é absorvido pela legislação e tornado política pública no sentido de assumir a defesa ao direito à infância e à fantasia criadora como um direito em nada abstrato. Mais do que isso, é preciso questionar o modo como a sociedade contemporânea organiza e distribui as condições de acesso aos bens culturais num contexto marcado por intensas desigualdades que “degradam a personalidade das pessoas.” (VIGODSKI, 1930, p. 8).

Para tanto, o papel político da sociedade como um todo, em especial dos professores de Educação Infantil, envolve o respeito e a defesa dos direitos humanos, condições adequadas de trabalho nas escolas, empenho pedagógico, formação continuada e o compromisso com a criança que necessita viver a fabulação em parceria com seus pares e com os adultos, condição fundamental para o seu desenvolvimento imaginativo, emocional e criador, visto que tal desenvolvimento não se dará de forma puramente espontânea, tampouco de forma autocentrada, focada apenas na subjetividade individual.

Lamparino (Francisco Vera Paz)

Um vagalume infeliz era, isto porque não acendia, e ninguém conseguia enxergá-lo durante a noite. Os outros vagalumes caçoavam dele chamando-o de "estrela apagada", "o sem luz" e outras tantas ofensas que o deixavam sozinho no seu cantinho.

Durante o verão, as noites eram de festa na mata, os vagalumes piscavam e bailavam sua dança, parecia até um sonho. Num desses bailes vagalumeantes, apareceu um enorme sapo que começou a comer todos os vagalumes até não sobrar nenhum! Foi uma tragédia, mas, como Lamparino não acendia, não pôde ser visto pelo grande sapo e conseguiu escapar.

- As noites de verão serão uma tristeza sem o pisca-pisca dos vagalumes. – Lamentava.

Lamparino saiu a voar sem rumo pela escuridão da mata até avistar, ao longe, várias luzinhas refletidas num igarapé, mas aquelas luzes eram das estrelas do céu, que pontilhavam o espelho d'água, lembrando os bailes vagalumeantes.

- Voarei até as estrelas para que elas me acendam! – Decidiu Lamparino.

O pequeno alcançou as grandes alturas celestes e encontrando-se com uma linda estrela suplicou:

- Dona Estrela, Dona Estrela, eu quero pedir que a senhora me acenda para alegrar a mata, pois agora não existem mais vagalumes piscando, um sapão faminto comeu toda a minha família...

A estrela, impressionada com a história do pequeno inseto alado, logo foi se explicando:

- Infelizmente eu nada posso fazer, agora, se você puder falar com a minha Mãe-Lua, aí talvez ela possa te ajudar.

Lá se foi o Lamparino, que voou ainda mais alto para falar com a belíssima Mãe-Lua.

- Dona Mãe-Lua, Dona Mãe-Lua eu quero pedir que a senhora me acenda para alegrar a mata, pois agora não existem mais vagalumes piscando, um sapão faminto comeu toda a minha família...

Mas a Lua fez uma cara de decepção e respondeu:

- Desculpe meu amigo, isso é impossível para mim, agora, se você puder falar com a nossa Pai-Sol, aí talvez ele possa te acender.

Lamparino voou com todas as forças e quanto mais subia, maior se tornava o calor e a fadiga da jornada; a sede lhe secava a garganta e o suor escorria pelos olhos ardidos, mas continuou firme e quando enfim chegou, aproximou-se do astro-rei, implorando:

- Pai-Sol, Pai-Sol, eu quero pedir que o senhor me acenda, pois agora não existem mais vagalumes piscando, um sapão faminto comeu toda a minha família...

- Meu amigo pequenino, você não precisa ser aceso - Pronunciou majestosamente o astro-rei.

- Não entendo, você é o dono de toda a luz e não pode me iluminar? – Questionou aquele bichinho que até parecia até um pontinho de tinta preta respingada em cima de uma grande bola amarela.

- Isso não é o mais importante! – Respondeu o soberano luminoso.

Lamparino não disfarçou a enorme frustração que sentiu naquele momento.

- Ora, Lamparino, você se esqueceu do ninho dos vagalumes. O sapão não comeu os pequenos, só os grandes, e é você quem cuidará de todos a partir de agora.

- Minha nossa como eu pude me esquecer dos filhotinhos?!

O pequeno agradeceu as palavras e voou o mais rápido que pôde de volta à terra.

- Lamparino! Onde você vai com tanta pressa?

- Desculpe Dona-Lua, mas esqueci uma coisa importante, tomara que eu consiga chegar a tempo e não dar de cara com aquele sapão.

- Ei! Não se preocupe, eu já dei um jeito nele, você está *rad...*

E passando pela estrela...

- Lamparino, volta aqui menino! Você está *radian...*

- Desculpe Dona Estrela, mas eu não posso demorar, os filhotes já devem estar para nascer.

Ante o igarapé, Lamparino estranhou a luz refletida no espelho d'água a acompanhar seu voo, mas agora, nada era mais importante que o nascimento dos filhotes. Chegando na mata, viu um pobre sapinho que muito lutava para fisgar um grilo. O sapão tinha sido encolhido pela Mãe-Lua.

Estava na hora, os filhotes finalmente nasceram e depois de um tempo, abriram suas asas e se prepararam para voar do ninho pela primeira vez, seguindo os passos de Lamparino. E o esplêndido bailado luminoso, aconteceu novamente nas noites de verão.

4. 3º MOVIMENTO: A EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO CONVITE À FABULAÇÃO

Para Vigotski (2003, p. 79) a “fórmula do processo educativo” se realiza pela relação entre adultos, crianças e o meio; uma unidade social em que a Educação é compreendida como processo de internalização das qualidades humanas. Trata-se de um movimento de aprendizagem, em que o desenvolvimento da personalidade individual ocorre como produto dos processos sociais vividos no coletivo. Em relação à Educação Infantil, o enriquecimento da Imaginação é uma questão imprescindível para que a humanização da criança ocorra, isto implica discutir de que forma o papel docente (e sua Imaginação) repercute sobre a Imaginação da criança pela prática de Contar Histórias.

Antes, uma questão se impõe: professor e narrador são a mesma pessoa? Qual a ligação entre o narrar e o professorar? Essa é uma discussão importante para pensar a apropriação da Contação de Histórias pela escola da infância e compreender sua contribuição efetiva para o desenvolvimento infantil, entretanto, refletir sobre essas questões exige um suporte teórico próprio da pedagogia. Reconhecemos que a Teoria Histórico-Cultural é uma teoria de base psicológica que apresenta muitas contribuições à pedagogia, o próprio Vigotski a referendou como uma Psicologia Pedagógica; reconhecemos também que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria de base pedagógica alinhada com os fundamentos psicológicos marxianos de Vigotski, podemos sugerir que se trata de uma Pedagogia Psicológica. Portanto, será por meio da articulação entre as duas teorias que embasaremos esta discussão.

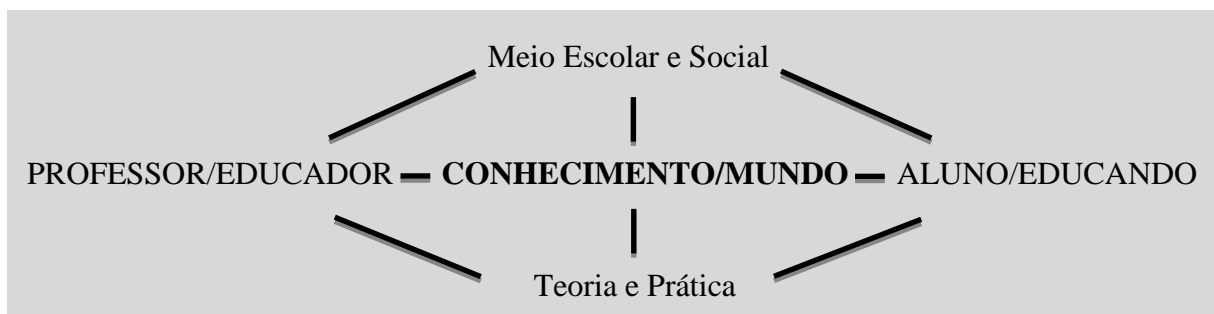
Demerval Saviani em conferência intitulada *A função docente e a produção do conhecimento*, argumenta que o fazer docente constitui-se como trabalho de formação, o qual é pautado em cinco modalidades de conhecimento: “sofia” - experiência de vida -, “episteme” - conhecimento sistematizado -, o “saber pedagógico” - teorias educacionais e procedimentos didáticos -, “crítico contextual” - das condições sociais e políticas - e o “saber atitudinal” - a personalidade do professor e sua postura relacional com os alunos - (SAVIANI, 1997). Isto implica compreender que o trabalho docente é uma profissão com identidade e funções que lhe são próprias e que o professor, portanto, não tem a obrigação de acumular habilidades advindas doutras profissões, como se esta profissão fosse carente de complementos. É por essa razão legítima que o professor de arte, por exemplo, não tem a obrigação de ser um pintor para apresentar as escolas de pintura, ou de ser um dramaturgo para apresentar o teatro e desenvolver experiências teatrais; do mesmo modo, uma professora de literatura não necessita ser escritora para apresentar textos literários e promover experiências de apreciação

e produção com seus alunos; um professor de ciências não precisa ser pesquisador para apresentar os fundamentos científicos e desenvolver atividades de laboratório com seus alunos, mas, necessita dominar os conceitos científicos que irá trabalhar; possuir metodologias e estratégias de transmissão dos conteúdos; ensinar os alunos a pensar de forma sistemática, testar hipóteses, analisar fenômenos de forma rigorosa, apresentar os resultados do experimento. Podemos definir que a essência da profissão docente consiste em manusear e transmitir o conhecimento já sabido de forma contextual, reflexiva, crítica e com atitude de abertura, provocação e acolhimento da curiosidade discente, projetando-se inclusive para além do próprio contexto.

Refletir sobre a essência do trabalho docente implica refletir sobre os modelos de formação de professores, cujos antecedentes históricos abrangem dois grandes paradigmas: o conteudismo - que prima pela transmissão de saberes pelo professor - e o didatismo - que enfoca o fazer docente em torno dos interesses do aluno -, correspondendo, respectivamente, aos fundamentos da Pedagogia Tradicional e o ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009). Ambos os modelos refletem uma concepção de Educação divorciada de sua integralidade pedagógica, provocando a dicotomia entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática; instaurando uma cultura pedagógica polarizada, ora na centralidade dos interesses do professor em função dos conteúdos recebidos pelos alunos, ora na centralidade dos interesses dos alunos em resposta às práticas de ensino empregadas pelo professor.

A superação deste conflito exige pensar a Educação em sua unidade social, reconhecendo que a centralidade do processo formativo ocorre sob a forma de uma relação mediada, conforme o esquema:

Quadro 3 – Unidade Social da Educação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Saviani (1997) enfatiza a existência de uma cadeia relacional que organiza a produção de conhecimento em um processo horizontal. Este pensador nos ensina que, por meio das

situações relacionais em que o conhecimento é produzido no professor e no aluno, é que, de fato, a produção de conhecimento se torna um papel imprescindível da escola.

Considerando, à guisa de exemplo, a teoria tradicional e a teoria da educação nova, uma acentuando o papel do professor e a outra acentuando o papel do aluno, nós podemos perder de vista justamente a relação entre ambos e, conseqüentemente, a forma como se dá o processo pedagógico pelo qual se produzem os conhecimentos nos educandos.

Em verdade, a questão relevante não é estabelecer a primazia da atividade do aluno ou do professor, mas verificar como é que se dá a relação entre ambos e qual o peso diferenciado que eles ocupam no processo. (SAVIANI, 1997, p. 139).

Portanto, o trabalho docente consiste em reproduzir e criar o conhecimento historicamente desenvolvido nas pessoas e com as pessoas. Isso impõe considerar que esta relação apresenta um ponto de partida, o conhecimento em seu modo de “Sofia”, as experiências de vida que docentes e discentes analisam e relacionam esse material com os conhecimentos sistematizados em forma de “Episteme”, mediante diretrizes que orientam o percurso curricular da formação. Isto exigirá que o docente assuma uma perspectiva teórica sobre os processos de aprendizagem e o conhecimento pedagógico acerca dos procedimentos ou técnicas de ensino, para então, organizar um movimento de ensino-aprendizagem junto com os alunos, exigente de uma relação de corresponsabilidade entre quem ensina e quem aprende.

O fato é que a profissão de professor difere da profissão artística do contador de histórias, entretanto, professores, especialmente os da Educação Infantil, não se encontram impedidos de organizar e promover atividades de cultura narrativa pela intenção de ampliar as experiências da criança com a cultura falada. Do mesmo modo, um narrador profissional não se encontra impedido de contribuir com o trabalho dos professores, ou mesmo de acumular formação e exercer a profissão docente enriquecendo-a com os saberes de sua arte; na verdade, a atividade profissional do artista e do professor apresenta uma correspondência muito interessante: “as lições educativas derivadas disso, constituem a mesma rede da criação artística que acabamos de descrever. Um pedagogo-educador não pode deixar de ser um artista [...] O educador racionalista não educa ninguém.” (VIGOTSKI, 2003, p. 303).

Na perspectiva vigotskiana, o professor é um artista pela sua atividade intelectual criadora, o que está coerentemente alinhada com o horizonte pedagógico saviano, ou seja, a arte de professorar consiste em reproduzir, combinar e criar o conhecimento humano no e com o aluno. Isso pressupõe que o trabalho docente com a narração de histórias – contadas por professores ou por artistas parceiros - requer uma série de elementos próprios da função educacional, de modo que o conteúdo narrativo em sua forma de “Sofia” esteja relacionado com a “Episteme”, que a apreciação de uma história tradicional leve à apreciação de sua

correspondente entre os grandes enredos clássicos da literatura mundial; ou em sentido oposto, que os clássicos da literatura mundial sejam aproximados das histórias de determinada cultura local. Nesse movimento, a narração adquire uma função educacional dialógica com projeção epistêmica, abordagem que favorece a ampliação das experiências culturais, possibilitando o enriquecimento da Imaginação.

Tomemos como exemplo alguns intercambiamentos possíveis: a história de um pescador do Baixo Amazonas que encontrou um bule onde morava uma visagem, o conto é o correspondente amazônico das narrativas fantásticas do livro das *Mil e uma noites*; as histórias da *Odisseia* também se comunicam com os relatos aventureiros de caçadores e pescadores que relatam episódios de encontro com a Mãe-d'água (Calipso), Boiúna (Sila), Matinta Perera (Circe) e Mapinguari (Ciclope); as fábulas indígenas do Jabuti e as lendas afro-brasileiras da aranha-homem Ananse também encontram seus correspondentes no clássico indo-arábico *Kalila e Dimna* de Ibn Almoqaffa, na psicologia dos heróis épicos da *Ilíada* de Homero e nas fábulas políticas de Tolstói que, por sua vez, dialogam com as fabulações amazônicas do *Mestre Porfírio* de Roberto Carvalho de Faro ou com as fabulações românticas de Hans Andersen. É neste sentido que a formação intelectual desempenhada pela escola incide diretamente sobre o desenvolvimento da Imaginação discente. A Contação de Histórias pode contribuir com o processo de superação da Imaginação comum local pela apreensão da Imaginação social de outras culturas que formam, todas juntas, aquilo que estamos chamando aqui de cultura narrativa universal, onde encontram-se entrelaçadas a arte narrativa popular com a arte narrativa erudita.

O enriquecimento da Imaginação infantil pela escola não é tarefa simples, trata-se de um trabalho que envolve a articulação entre: intencionalidade pedagógica, planejamento escolar, participação da comunidade e um currículo flexível centrado nos interesses e necessidades da criança, por isso, este não é um trabalho que se realiza pelo esforço particular de cada professor ou aluno, mas pela confluência de forças coletivas que integram o trabalho pedagógico como um todo. Isso também não quer dizer que se a escola da infância não oferecer as condições e possibilidades para que o máximo desenvolvimento da Imaginação infantil ocorra, a criança, fatalmente, esteja fadada ao desprovimento completo da Imaginação criadora. Sabemos que a criança é o ser das possibilidades e a plasticidade cerebral humana é dotada de grande capacidade de combinação e reconfiguração de suas funções, entretanto, a partir do momento que a escola não cumpre o seu papel, este processo poderá ocorrer por outras vias, de forma sinuosa, não raro, em um tempo irregular.

Cabe à escola da infância, aos professores, crianças e suas famílias, mobilizar um contexto educacional rico de experiências, brincadeiras e atividades de cunho estético, que possibilitem ampliar ao máximo o repertório cultural das crianças sem descuidar do importante alerta proferido por Vigotski (2001, p. 456): “o maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta.” Refletir sobre a atuação professoral implica ainda considerar a formação dos profissionais que atendem as crianças bem pequenas e pequenas. Ao refletir sobre o tema é impossível não destacar a crise contemporânea do ensino superior para a qual entendemos não haver uma perspectiva de análise mais coerente que o pensamento crítico.

Saviani (2009) aponta para um mal-estar que põe em conflito e em separado a forma e o conteúdo da educação. No plano das políticas de formação, os cursos aligeirados produzem profissionais de qualidade “curta”, frágil e fragmentada. Para Frigotto (2006), esta dinâmica deve ser compreendida como um projeto intencional do capitalismo global, onde o papel brasileiro, restrito ao modo de produção elementar em termos de ciência e tecnologia, desobriga o setor político de uma preocupação efetiva com o ensino de qualidade, relegando a formação de professores ao propósito subalterno em consonância com as demandas do capital.

Não podemos escapar de uma compreensão do contexto educacional brasileiro na ordem capitalista, percebemos que a amplitude do problema vai muito além dos métodos e mesmo da conduta professoral em si. Neste sentido, Charlott (2008) ratifica a impossibilidade de desvincular os problemas educacionais deste cenário, em que o professor atua como um trabalhador da contradição, pois, as emergências e demandas do mundo do trabalho vêm sufocando o propósito mais amplo da educação escolar, subtraindo o espaço da arte, do pensamento reflexivo, da cidadania. Os cursos de formação docente são diretamente afetados pelas leis do mercado para o qual o que importa, de fato, não é o processo humano educativo, mas a produção de mão-de-obra enquanto mercadoria. Esta lógica desmobiliza o amplo trabalho de formação docente e converte o meio educacional em organismo de reprodução do sistema.

Para Nóvoa (1999) estes problemas se refletem num excesso de discursos e pobreza de práticas efetivas em torno das questões educacionais, que, num sentido mais amplo, representa o descompasso das políticas educacionais e, num sentido mais localizado, alcançam o cotidiano escolar, abarrotado de conteúdos desvinculados de sua dimensão didática. O autor ataca o modo como a divisão social do trabalho produziu profissionais de ensino solitários e fragmentados, e aponta o trabalho coletivo e a retomada do associativismo como o único instrumento capaz de se contrapor aos modelos dicotômicos. “Os professores

têm de redescobrir uma identidade coletiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens.” (NÓVOA, 1999, p. 18).

Diante das afirmações supracitadas é importante apresentar uma base de dados acerca da realidade nacional, envolvendo tanto a formação de professores quanto a Educação Infantil pública. O censo escolar 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁷, indica que entre os anos 2014-2018 houve um crescimento de 11,1% no número de matrículas na EI, especialmente nas creches; o último Censo da Educação Básica (2018) aponta que 63% dos professores que atuam na Educação Infantil possuem nível superior completo. Desde 2014 é observado uma elevação gradual no número de docentes com nível superior na EI, entretanto, a situação material e de infraestrutura das instituições ainda é preocupante, principalmente nas regiões norte e nordeste. O quadro nacional revela que apenas 31,8% das instituições de EI possuem banheiro adequado às crianças; a disponibilidade de parquinhos não alcança 40%; 31,9% das instituições possuem áreas arborizadas (apenas nas instituições federais é que este item alcança um percentual significativo de 69,6%); a oferta de condições de mobilidade e acessibilidade às crianças com deficiência também varia entre 21,7% e 56,5% entre as escolas municipais e federais.

Trata-se de um contexto desafiador, o qual apresenta um crescimento positivo no acesso ao direito à EI e na elevação do nível da formação docente, porém, as condições materiais de infraestrutura, as desigualdades regionais e a situação problemática de financiamento, agravada a partir da aprovação da Emenda Constitucional N° 95/2016 em colisão com o cumprimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”, configura um diagnóstico educacional crítico, que já inviabilizou as condições de acesso universal no prazo supramencionado⁸. Problemas que pairam não apenas sobre os aspectos quantitativos, mas sobretudo, sobre a universalização da qualidade do atendimento na EI, assim como na elevação do nível de formação dos professores na rede pública; são

⁷ Divulgados em 10 de maio de 2019 no site: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206

⁸ Os dados do INEP (Censo Escolar de 2018) confirmaram a matrícula de 91,7% das crianças brasileiras entre 4-5 anos.

estes alguns dos fatores que atravancam a concretização do PNE que já está no 6º ano de vigência.

Aqui vai um alerta para toda a sociedade: “precisamos ficar vigilantes e continuar mobilizados a fim de que os direitos da criança e uma Educação Infantil laica, pública, gratuita e de qualidade não sejam devastados de modo semelhante ao que acontece às nossas florestas.” (COSTA, 2017, p. 247).

Na pesquisa em andamento *Os novos currículos dos cursos de pedagogia: indicadores e tendências* (RIBEIRO et al, 2018), realizou uma revisão teórico-documental da organização curricular dos cursos de pedagogia em cinco Universidades Federais, tendo como referência os documentos normativos: Resoluções Nº1 de 15.05.2006 e Nº2 de 1.07.2015, do Conselho Nacional de Educação e documentos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, objetivando apresentar as mudanças recentes que vêm ocorrendo nas composições curriculares dos cursos de formação de professores. O trabalho evidencia o modo como a política neoliberal contemporânea está convertendo, progressivamente, a estrutura educacional mundial em serviço mercadológico focado no interesse lucrativo.

a iniciativa de 21 países no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (GATS) que apresentam a educação não mais como um direito, mas como um dos doze serviços oferecidos, nesse caso, transformada oficialmente em mercadoria comercializada entre esses países [...]

Em nosso entendimento, a reforma educacional no Brasil cumpre o ideário dos organismos internacionais que aparecem como a grande ação política de transformação social, focalizando o crescimento econômico e a ativação do mercado de trabalho (RIBEIRO et al, 2018, p. 54).

A análise dos currículos expressa uma realidade que tensiona as demandas do mercado de trabalho com os direitos sociais, portanto, uma formação mais prática e aligeirada x o compromisso da formação humana e social pela aquisição dos conhecimentos elaborados historicamente e o compromisso com as necessidades das classes populares; outro fator de conflito recai para o enfrentamento da dicotomia entre teoria e prática e apresenta um visível esforço no sentido de estabelecer um modelo de formação que contribua com a formação intelectual e profissional.

Os novos currículos dos cursos de pedagogia expressam as contradições do momento atual. Entretanto, dentro seus limites, desponta como caminho de socialização do conhecimento no âmbito da formação de professores, propiciando a difusão do patrimônio cultural, seja de origem local e de abrangência mundial. Afirmamos que os projetos dos cursos de pedagogia analisados se encontram em processo de contínua avaliação coletiva interna para possíveis ajustes em suas matrizes curriculares.

Nesse contexto, os cursos de pedagogia em suas propostas buscam, de um lado, a despeito dos interesses de seus professores e alunos atender às demandas das empresas e do mercado, de outro, parecem lutar por uma formação humana que atenda aos anseios da classe trabalhadora, com acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. (RIBEIRO et al, 2018, p. 67).

Existem ainda outras questões que fogem às possibilidades de análise neste trabalho, entretanto, é questionável de que forma vem se dando a presença da arte nos currículos de formação de professores, uma vez que esta atividade humana, afirma Vigotski (1999), concentra o social em nós e é uma importante via de enriquecimento da Imaginação do professor nos cursos de formação.

A THC compreende que os processos psicológicos e a formação humana estão diretamente relacionados com a realidade concreta e o meio, do qual emanam as funções psicológicas superiores. Portanto, Imaginação e realidade não se separam e o projeto de enriquecimento da Imaginação professoral e da Imaginação infantil está diretamente relacionado com os projetos político-educacionais e as condições materiais objetivas existentes no meio social.

As funções psíquicas mais elaboradas estão cristalizadas na cultura e é pelo acesso aos patrimônios culturais que se tornam parte integrante da consciência ontológica dos indivíduos. Não há como ignorar o fato de que uma base material deficiente tem implicações no trabalho formativo nas escolas, mas além da escola, a sociedade brasileira como um todo também está assentada numa base de extrema desigualdade, quanto a distribuição e acesso à produção artística cultural. Os resultados da pesquisa Cultura nas Capitais (LEIVA, J.; MEIRELES, R., 2018), revelam que apenas 30% da população brasileira frequentou espaços culturais no último ano, na mesma proporção, 1/3 dos entrevistados depende diretamente de ações gratuitas para poder frequentar eventos culturais; a pesquisa ainda aponta que, além do fator renda, o nível de escolaridade reflete em maior interesse por opções diversificadas de cultura. Portanto, o acesso aos bens culturais no Brasil do século XXI ainda se mantém como privilégio de poucos e os serviços de acesso cultural gratuito como necessidade de muitos; por outro lado, a pesquisa demonstra que o tempo de formação escolar incide como fator que cria e provoca novas necessidades de fruição à arte e cultura de modo geral.

A reflexão pode ser aprofundada se questionarmos o modo como, além das crianças e suas famílias, se dá a presença e participação dos professores nestes eventos. Não basta apenas uma sólida formação acadêmica se esta é desprovida da experiência cultural densa e profunda. São as experiências culturais que fundamentam os eixos basilares do currículo de Educação Infantil e possibilitam à criança extrapolar seus interesses particulares e imediatos por novas necessidades de acesso e fruição aos acervos do patrimônio da cultura geral. Mas esta também é uma necessidade dos próprios sujeitos que desempenham o papel educacional e

se veem diante da difícil tarefa que é oferecer a Educação Infantil de qualidade que não tiveram.

Sobre a superação dos interesses imediatos pela aquisição de novas necessidades, Saviani (2003) compreende que esta situação se dá pela ligação indissociável entre a subjetividade do sujeito e a subjetividade social numa relação que é intersubjetiva. Não há como a subjetividade individual enriquecer-se fora da mediação intersubjetiva com a subjetividade social. Por este entendimento, podemos mais uma vez observar que a unidade social da Educação se apresenta num todo relacional, portanto, o sujeito condicionado apenas aos seus interesses imediatos tem limitado o desenvolvimento de sua subjetividade. Isso pressupõe que, no âmbito da Educação Infantil, um currículo preso ao universo dos desejos infantis é alienante, portanto, esse currículo precisa colocar os interesses e necessidades imediatas da criança em relação com o patrimônio cultural provocador de novos interesses e necessidades. A elaboração de currículos desafiadores desdobra-se em janelas novidadeiras e espaços de reivindicação coletiva por melhores condições de acesso aos produtos culturais em favor de todos. Neste sentido, o pleno desenvolvimento da Imaginação também se impõe como campo de luta pelos direitos sociais.

Em que pese os elementos da realidade, a questão emergencial que se apresenta recai para o desafio de resistir e enfrentar os presentes entraves, além de construir novas estratégias de ação conjunta entre sociedade-escola. Em se tratando do espaço pedagógico como foco dos discursos críticos e da proposta de retomada do trabalho coletivo, o tema a ser focalizado a partir de agora passa a ser o planejamento. É evidente que o planejamento está ligado a outros elementos como a gestão e a relação com a comunidade, entretanto, em razão dos limites temáticos da pesquisa, a análise terá como alvo a relação entre planejamento e Imaginação produzida pela Contação de Histórias.

O planejamento se expressa como núcleo organizador da ação e reflexão escolar, em função do qual, tempos, espaços, materiais, rotinas e, sobretudo, as necessidades e interesses das crianças são os seus elementos norteadores.

Luciana Ostetto (2000) apresenta situações problema e alguns exemplos de planejamento pedagógico frente a expectativa de professores e professoras por modelos “práticos” visando a implementação técnica do trabalho, uma necessidade receituária que, não raro, embarreira a reflexão crítica sobre o que significa planejar. A ansiedade de planejar por modelos dados esconde outra dura faceta, a desimportância da criança, quando a criança se torna o foco legítimo do planejamento, sabe-se perfeitamente que o trabalho iniciado pela equipe pedagógica é apenas um começo exigente de sua complementação real pela

participação das crianças. Outra questão: da mesma forma em que articula as vivências animadoras do ato imaginativo, o planejamento torna-se um problema quando não consegue desprender-se do ato imaginativo para tornar-se real, e isso ocorre, em parte, pela constatação de que há ainda grande dificuldade de superação das velhas concepções de criança e de Educação Infantil que perduram na cultura pedagógica contemporânea.

Em que sentido compreendemos isto? Ora, a história da Educação Infantil sempre foi marcada pela oposição de duas concepções de criança que caminham até hoje em sentido contrário; numa corrente, a criança é percebida pela sua vulnerabilidade e fragilidade extremas, percepção em que o cuidado e a infantilização implicam em redução drástica da humanidade infantil; o outro viés compreende a criança como ser indisciplinado e carente de educação que deve ser radicalmente orientado para os valores morais e os bons costumes da sociedade (AMORIM, 2015). Se os interesses e necessidades da criança devem assumir seu espaço devido no planejamento, então, é preciso questionar onde está a criança real? Aquela que é sujeito sensível, tem vontades, é curiosa, perguntadora, inquieta, vive uma cultura... Afinal, é a partir das crianças reais e não de suas representações estereotipadas que o planejamento acontece.

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é fôrma! Seguido ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática pedagógica. (OSTETTO, 2000, p. 177).

Ostetto (2000) destaca os seguintes modelos de planejamento: a **listagem de tarefas** e sua fórmula produtivista que representa o tipo mais comum de planejamento, cujo aspecto individual do trabalho docente é centralizado no fechamento de uma rotina dada (pela direção institucional) e seguida à risca pelas crianças. Nesta forma de planejamento, a Contação de Histórias é incorporada como uma atividade que ocupa um espaço de tempo determinado ou como subatividade, no sentido de preencher as lacunas da programação diária; **datas comemorativas**, acontece em função de valores e comportamentos de consumo fixados pelo mercado – aqui a narração tende homenagear mães e pais, focar os símbolos da páscoa, acontecer como serviço de entretenimento no dia das crianças, etc; **aspectos do desenvolvimento** parte de certas concepções científicas sobre o desenvolvimento infantil, no entanto, este modelo de planejamento pode converter-se na ênfase exagerada do desenvolvimento sobre a aprendizagem – nesta perspectiva, a narração de histórias, deve estimular a fala, a atenção e o gosto pela leitura, o foco se volta ao resultado em detrimento do processo; **seleção de temas** concentra eixos propostos pelo professor ou pelas crianças, o

problema ocorre quando a esfera temática se torna fechada em si, estanque e inflexível sem considerar o processo dinâmico e global do psiquismo infantil – o propósito da narração recai à fixação destes temas como: boa alimentação, bons hábitos, o uso da água, questões de higiene, as profissões; **conteúdos organizados** volta-se à expectativa do ensino fundamental, o problema aqui é o perigo da antecipação - a Contação de Histórias focaliza a apresentação do alfabeto, números, seres vivos, fauna, flora, priorizando a informação e secundarizando a função estética das narrativas; na **pedagogia de projetos** a intencionalidade pedagógica do planejamento enfoca o trabalho coletivo, o que também envolve a participação das crianças e de suas famílias, o grande desafio desta abordagem é tornar o projeto um bem comum e interesse de todos, no sentido de que não poderá ser propriedade de um professor ou de uma turma. Outro cuidado recai para o risco de espetacularização, principalmente durante a culminância do projeto, que não precisa assumir o caráter de *show* para ser atraente, mas ser festiva, repleta de envolvimento, brincadeiras, arte e experiências alegres com crianças e familiares e não um produto para ser apresentado às famílias no final do projeto. Neste sentido, um bom Projeto de Contação de Histórias pode partir de um problema real: quais histórias as crianças e famílias da instituição conhecem, ouvem e contam? Quais histórias ainda não conhecem? Isso põe em movimento a cultura narrativa do meio social educativo com outros conteúdos que podem enriquecer o meio; possibilita às crianças narrarem as histórias que conhecem e mais gostam; provoca atitude de estudo entre os professores e a organização de um repertório de uso coletivo.

Diante de tudo o que foi discutido até aqui, compreendemos que o professor tem que assumir o seu papel de intelectual organizador das situações de ensino-aprendizagem em parceria com as crianças da Educação Infantil e suas famílias. Sobretudo, este é um trabalho institucional coletivo que articula o conhecimento teórico e a didática, a escola e a comunidade. Arce, Silva & Varotto (2011), acertadamente provocam a reflexão de que se não cumprirmos nosso papel professoral a mídia o fará. Isso significa que a Educação Infantil e o objetivo de desenvolver a Imaginação criadora da criança está em disputa com uma poderosa indústria do entretenimento comprometida unicamente com a formação de novos consumidores e seu “encantamento” para aceitação das desigualdades e do consumo imediato de bens como máximas do prazer oferecido pelo mercado; “encantamento” na forma de pseudofelicidade concedida pela cultura massa, cuja ideologia converte a realidade em situação natural, “e a história se faz biologia.” (DORFMAN, A.; MATTELART, A. 2010, p. 20).

O planejamento é um importante instrumento de organização da cultura pedagógica do meio educacional e para compreender sua essência é preciso também compreender sua dupla função: acolher a cultura da criança e contestar os padrões culturais enlatados, ditados pela cultura de massa. Não há como não ver nisto uma atitude política, a qual visa contribuir com a formação de sujeitos autores, criadores e não meros reprodutores da vida. “Assim, a educação se desdobra como o mais amplo problema do mundo: o problema da vida como criação.” (VIGOTSKY, 2001, p. 460).

Por este motivo, os professores que assumem o compromisso de oportunizar a vivência da fabulação o fazem como ato político; não se contentam em desenvolver sessões narrativas para que as crianças achem “legal” ou “chato”. O interesse concreto desta abordagem recai ao propósito vivencial das emoções, espantos e indagações que rompem com a fronteira redutora e deformadora da cultura pelo entretenimento de massa. Então, que bom será se uma história contada puder provocar muitos cochichos, dúvidas, perguntas, diálogos e inquietações. Quando uma história interessante é bem narrada ninguém se contenta em guardar o que sente para si, as pessoas de algum modo passam sua experiência adiante, até porque o ato narrativo é um ato social. Daí a importância da fala narradora não permanecer concentrada em uma única voz, do mesmo modo que a escuta não pode se tornar a única opção das crianças participantes de uma Contação de Histórias. Costa (2016) tece importantes reflexões sobre o problema da não-escuta das crianças pelos professores e confirma a necessidade de espaço pedagógico à palavra da criança.

aprender a falar, a ouvir e valorizar a opinião dos amigos, a respeitar e trocar opiniões com outras pessoas, a argumentar a respeito de um assunto, a narrar episódios cotidianos, a resolver os conflitos, dentre outras coisas.

Para tanto, é necessário que o professor permita que as crianças falem livremente, sem receios; instigue a conversa sobre assuntos interessantes, curiosos para as crianças; estimule a fala de todas elas; escute e acolha suas opiniões tentando encontrar pontos convergentes e divergentes entre elas; registre as falas para retomá-las posteriormente etc. (COSTA, 2016, p.86).

A estruturação e organização do pensamento imaginativo é uma das tarefas mais complexas da pré-escola e trata-se mesmo de uma conquista difícil por parte da criança que precisa apropriar-se do signo fantasioso, aprender a manejá-lo de forma autocontrolada, tornando-o função psíquica de ordem superior na sua consciência. Recordemos a personagem *Cinderela* (Perrault 2006), que tem de controlar o tempo de sua fantasia. A finalização da fantasia não representa o esgotamento absoluto da experiência, pois esta deixa de si uma pequena fração de fabulação inserida concretamente na realidade, é a pantufa de vidro ou partícula fantástica que persiste inalterável na realidade. Então, administrar a dosagem dessas

gotas de fantasia que se alojam no corpus da existência humana é o cerne mais substancial de uma correta educação da conduta imaginativa (Vigotski, 2003).

É este o tipo de encantamento que cabe à Contação de Histórias tendo como base a THC: “Arte é o social em nós.” Ela torna o sentimento individual em social e por meio da fruição estética o sentimento social é internalizado por outras pessoas, “uma técnica dos sentimentos.” (VIGOSTKI 1999, p. 308) e não será pelo culto pós-moderno às formas autocentradas e fetichizadas de Fabulação que o ser humano descobrirá o seu real encanto.

Toda esta exposição permite afirmar que a condição da criança com a Imaginação bem desenvolvida na perspectiva vigotskiana dá-se na forma de um ser humano com grande riqueza e bagagem de experiência cultural, cuja personalidade se firma em sua integração e participação consciente com seus pares no meio social, onde é capaz de planejar ações no tempo, imaginar e fabular o possível e o impossível de muitos modos, sem divorciar-se da realidade em que vive; de vivenciar as emoções da arte sem preconceitos; deleitar-se com o belo e o feio, o grotesco e o gracioso, o luminoso e o sombrio, o sereno e o perturbador, o cômico e o trágico, o sublime e o rebaixado, e demais sentimentos que colorem de vida e morte toda a gama de ações humanas; é também o sujeito coletivo que participa politicamente da dinâmica estrutural da sociedade e reconhece o acesso aos bens produzidos pela humanidade como uma questão de direito, não de mérito, tampouco de preço. Esta é uma proposta de formação humana, que corresponde a uma concepção de ser humano, educação e sociedade oposta às formas fetichizadas e alienadas da fantasia hedonista entorpecente ou enquanto forma de culto ao “espírito sonhador” (VIGOTSKI, 2018a).

A crítica à fantasia mercadológica implica refletir sobre a qualidade dos produtos culturais levados às salas de atendimento na escola da infância. Filmes, musicais e desenhos animados estão presentes na escola, entretanto, até que ponto este material expressa a riqueza emocional e estética próprias das artes? A presente pesquisa reivindica uma diferenciação dos produtos da cultura de massa e dos produtos da arte, ainda que a arte valha-se das mídias de comunicação de massa como meio de divulgação. Argumento que a diferença básica entre os dois modelos coloca em tensão a fantasia para o consumo e a fantasia voltada à fruição.

Suely Mello nos ajuda a refletir sobre essa questão e destaca o espaço escolar como território cultural que precisa garantir espaço às formas mais elaboradas de produção visual, musical, ou seja, às formas de arte que propõem a superação do senso estético comum.

o espaço da escola, em geral pobre de referências culturais, pode se tornar uma galeria das formas iniciais e das formas mais elaboradas de desenho, de escultura, de pintura. Em lugar da audição de músicas produzidas para as crianças com caráter comercial e com pouco ou nenhum senso artístico, as formas mais elaboradas da produção artística podem passar a conviver com as formas iniciais de produção

sonora pelas crianças; em lugar das danças e dos movimentos estereotipados criados para as crianças, também as formas mais elaboradas da dança favorecidas pelo acesso aos espetáculos, ao teatro, ao cinema e às diferentes linguagens, cada vez mais possível também pelas tecnologias de acesso à informação presentes nas escolas. (MELLO, 2010, p. 734-735).

Nesse sentido, um meio narrativo rico perpassa, essencialmente, pelo currículo articulado a um projeto de planejamento comprometido com a ampliação das experiências culturais da criança para além do senso comum, envolvendo a organização de acervo literário diversificado com histórias de vários lugares do mundo, acervo cinematográfico de autoria, repertório de histórias composto pela seleção constante de diversos gêneros, entre os quais, as histórias da comunidade escolar, que servirão de base para o trabalho de professores e narradores parceiros.

O currículo da EI compreende o conjunto de práticas articuladoras entre as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade (Art. 3º da Resolução CNE/CEB 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Sendo as experiências com narrativas uma das práticas pedagógicas que devem ser garantidas na EI (Art. 9º, inciso III), neste sentido, há que se considerar um elemento fundamental para compreendermos a importância do currículo ante o propósito de desenvolvimento da Imaginação infantil. Elisabeth Tunes em debate conjunto com Zoia Prestes⁹, afirmou categoricamente que o trabalho docente significa: “Apresentar o mundo velho às crianças da nova geração, para que elas criem o mundo novo”, esta fala é contundente ao situar o papel do profissional de educação enquanto agente transmissor do patrimônio intelectual, cultural e artístico produzido pelas sociedades humanas, significando muito mais que a reprodução de uma determinada forma de cultura vigente ou local. Tunes equipara o professor com a figura de um guardião, entretanto, é bom que se diga, ser guardião aqui não significa ser um conservador da estrutura de desigualdade imperante nas relações culturais capitalistas; em sentido oposto, a autora compreende o papel de guardião como conservador da humanidade, ciente de seu papel social transformador empenhado em promover o acesso do patrimônio historicamente elaborado como direito de todos.

A pedagogia comprometida com os direitos sociais obriga-se em defender um currículo voltado ao desenvolvimento pleno do ser humano e não às demandas ditadas pela

⁹ O debate “Imaginar, criar e lutar: a pedagogia socialista como resistência” aconteceu por ocasião do lançamento da nova edição do livro *Imaginação e Criação na Infância* pela editora Expressão Popular no dia 15/03/2019.

economia de mercado. Em se tratando da Educação Infantil, é preciso considerar os períodos etários que condicionam a formação humana com a situação social de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995; 1996), um complexo contextual dependente do que se estabelece entre as condições sociais externas e as condições internas do sujeito. Ora, o currículo da Educação Infantil é um agente mediador entre esses dois condicionantes ao sintetizar o conjunto de experiências sociais necessárias ao desenvolvimento da personalidade desde o nascimento. Os bebês não nascem com as qualidades humanas, porém, a partir do momento em que são inseridos no meio social, tornam-se sujeitos em formação, caracterizados pela “percepção afetiva da criança que ocupa o lugar central de função dominante e determina toda a atividade da consciência.” (VIGOTSKI, 2018c, p. 100).

A percepção afetiva é a função elementar base da comunicação emocional, por meio dela, tudo o que for vivido pela escuta, gestos e olhar terão enorme efeito sobre a forja dos traços psicológicos dos bebês. A fala é o instrumento mais importante de todo esse processo, entretanto, sua realização também pressupõe relações de escuta entre o adulto e o bebê, constituindo as formas primárias de envolvimento e participação social.

O desenvolvimento da fala ocorre no mesmo processo em que o bebê se apropria das experiências da cultura que só é possível pela comunicação. Por isso, não é suficiente que o bebê ouça conversas no seu entorno. Para despertar nele a necessidade de comunicação, é necessário que ele seja sujeito na comunicação, que falemos com ele e não por ele.

O que impulsiona a comunicação é o caráter situacional, a forma como o adulto cuidador entende o bebê e o vê como sujeito ativo no processo da atividade comunicativa e não como mero espectador do ambiente. Os sentidos dados a essa relação e os motivos são fundamentais para despertar a necessidade. Os motivos de comunicação se ampliarão a partir de novos motivos sociais. São, portanto, as necessidades e os motivos de comunicação que levam o bebê a falar, tendo na palavra o sentido. (REIS, 2018, p. 182).

Por esse princípio, as práticas culturais de acalanto, as cantigas, as histórias cantadas ou em versos, parlendas e historietas onomatopeicas contribuem com o processo. A cultura popular possui um grande repertório de patrimônio afetivo-narrativo e cabe ao professor analisar, selecionar e organizar abordagens coerentes com este acervo. Para Pederiva (2013) “Todas as crianças são musicais. Sua base biológica permite esse comportamento. Até mesmo os animais possuem comportamentos musicais.”

Porém, o desenvolvimento dessa musicalidade é responsabilidade da educação na cultura.

As histórias sonorizadas também são possibilidades de materiais educativos de uma Educação Infantil, na perspectiva de sua integralidade, convida a organizar essa atividade, considerando a exploração das sonoridades existentes em cada história.

Ela pode ser realizada de modo a que as crianças possam compartilhar os sons de suas experiências culturais, troquem essas experiências entre si, expressem e criem essas sonoridades. Esses sons podem ser realizados por meio de sons do corpo, de sons naturais ou de sons artificiais. (PEDERIVA, 2017, p. 170).

Movimento em primeira pessoa: uma das historietas cantadas que venho apresentando de forma recorrente, aos bebês, crianças bem pequenas e pequenas, recria uma cantiga popular de grande impacto simbólico, contudo, para que o trabalho tenha uma forma artística ainda mais elevada, começo com uma composição narrativa ao modo de pequena introdução falada, na qual descreve-se um panorama de invenções em sentido cronológico regressivo, criando um espaço de sentido para a canção, conforme demonstrado pela sequência abaixo:

Introdução

(Francisco Vera paz)

*As pessoas sempre trocaram mensagens entre si
Mas num tempo antes da internet, antes da televisão,
Antes do rádio, antes dos correios, as mensagens
Atravessavam o céu levadas por pássaros mensageiros
E foi assim que surgiu essa canção:*

Mensageiro voou

(Domínio público)

Menina quando tu fores
Escreve pelo caminho
Se não achares papel
Nas asas de um passarinho
Da boca faz um tinteiro
Da língua pena dourada
Dos dentes letra miúda
Dos olhos carta fechada

Mensageiro voou, voou, voou
Ele foi-se embora e nos deixou
Meu versinho voou, voou, voou
Ele foi se embora e nos deixou

Menino quando tu fores...

E para enriquecer, visualmente, a narrativa cantada, utilizo um origami cinético em forma de pássaro que é manipulado entre as crianças e depois por elas mesmas. O objeto é compartilhado pelo grupo. Nesta composição de atividade temos: micronarração, canção, visualidade, manipulação objetal, compartilhamento do objeto. Podemos afirmar que embora simples, a atividade mobiliza uma riqueza de situações com o grupo.

O que essas experiências possibilitam aos bebês e crianças bem pequenas? O conteúdo afetivo-social necessário à formação de sua personalidade. Serão, sobretudo, as experiências positivas de comunicação emocional que formarão a segurança e confiança necessárias para uma nova necessidade: a manipulação dos objetos da cultura. A situação social de desenvolvimento indica mudanças que demarcam a passagem da primeira infância à idade

pré-escolar, em que a relação estabelecida entre criança e adultos se expande, “a memória também começa a ocupar um lugar dominante na idade pré-escolar, assim como a percepção ocupava na primeira infância.” (VIGOTSKI, 2018c, p.107), a criança reconhece, progressivamente, uma realidade para além de si mesma, a existência de um mundo a ser explorado. Nesse momento, os objetos se tornam uma referência importante da atividade infantil, pois

À medida que manipula objetos vai formando uma percepção e uma memória desses objetos. Quanto maior for sua experiência de manipular objetos (agarrar, levar à boca, apertar, chacoalhar, jogar, empilhar... mais cresce sua percepção desses objetos (tamanho, forma, textura, cor, peso, volume) mais cresce sua memória desses objetos. Aos poucos vai agrupando sua percepção dos objetos (pesados, leves, redondos, lisos, ásperos, etc.). Vai formando categorias com o que percebe dos objetos. E essa percepção e essa memória não existem hereditariamente no bebê, mas se formam no cérebro com as experiências vividas. Ou seja, à medida que vive, a criança vai constituindo em seu cérebro novas formações: formações que, como o próprio nome indica, não existiam antes, mas se formam sob influência da atividade do bebê com os objetos que disponibilizamos para seu tateio e manipulação, sob influência das relações que estabelecemos quando falamos com ele na hora do banho, da troca, da alimentação ou quando falamos palavras de incentivo ao observá-lo explorando objetos ao redor. (MELLO; SOUZA, 2018, p. 212-213).

É o momento ideal para contar com “coisas”, favorecendo a descoberta do processo de nomeação e da função social dos objetos. As narrativas de apólogos, gênero-irmão da fábula, em que os objetos da cultura assumem comportamentos humanos são muito adequados para esta circunstância. Um dos apólogos que venho trabalhando chama-se:

O apólogo das três esferas

(Francisco Vera Paz)

Eram três diferentes esferas
Que começaram a discutir.
Então, a bola-de-barro falou:
“Eu sou a mais forte das esferas!”
“Mas entre todas eu sou a mais bela”
Respondeu a bola-de-sabão.

As duas voltaram seus olhares
para uma pequena bola-de-pano
E riram-se de sua simplicidade.
“E você bola-de-pano...
O que tens de melhor?”
Perguntaram ufanosas.

“Sei voar pelas mãos das crianças!”
E completou sem receio:
“Já você bola-de-barro...
Ah, você trinca muito fácil,
E você bola-de-sabão...
Sempre estoura sem razão!”
Dito isto, a forte bola-de-barro se calou,
A linda bola-de-sabão não se aguentou
E a pequena bola-de-pano...

Com as crianças que ouviram essa história
Ela com certeza brincou.
Assim são as esferas.

Esta história acontece, rigorosamente, com as três esferas descritas e finaliza com atividades de mexer e brincar com bolas diversas. A afetividade desenvolvida pelo currículo anterior continuará presente em uma nova escala, agora dirigida pela manipulação objetal que dirige a descoberta dos nomes de cada coisa pelas crianças. A narração de histórias associada à manipulação de objetos, expande a memória cultural e cria espaço para outra necessidade: a fantasia. Através dela, a criança apreende o uso social dos objetos e atribui-lhe outras funções por meio da atividade simbólica consciente.

Quando a professora usa uma tesoura para representar um jacaré e sua grande boca, as crianças realizam um movimento importante no nível de seu pensamento: reconhecem o objeto utilizado pela professora como tesoura, mas suspendem temporariamente seu significado e atribuem a ela um novo significado: separam o campo da percepção (a coisa vista) do campo do sentido (o que representa neste momento). Isso quer dizer que o significado das coisas e das ações – na brincadeira de papéis, assim como na história teatralizada – começa a depender não da percepção real, mas da intenção inicialmente proposta pela professora e depois construída pela criança de forma independente.

A fantasia é a base da capacidade humana de objetivação – expressão – presente na arte, na política, na ciência e na ética. Não há objetivação sem a capacidade criativa, a fantasia, a imaginação. A criação de uma situação imaginária é um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato constituindo a essência da brincadeira de papéis sociais, atividade fundamental do trabalho escolar durante a primeira infância. (CONDE, 2017, p. 197).

Na pré-escola a fantasia infantil alcança sua atividade máxima com a brincadeira de Faz-de-Conta. “A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância.” (VIGOTSKI, 2008, p. 25). Nesse momento, a simples narrativa, sem apoio de materiais concretos e visuais é importante, pois movimenta a fantasia criadora para o alcance da Fabulação, o que não invalida as experiências anteriores, elas permanecem recorrentes na própria narração, mas são dirigidas por uma nova atividade que conduz o desenvolvimento. Já vimos o quanto as fábulas contribuem para o desenvolvimento desta faculdade superior que é própria da literatura oral e escrita. A fábula é um conteúdo clássico de narração que abre caminho aos demais gêneros, os quais, pouco a pouco, vão compondo o primeiro repertório narrativo da criança. Aqui cabe todo um cuidado com a escolha da fábula, em razão de que, por muito tempo, atribuiu-se a ela um papel moralizador. Entendemos que a qualidade da fábula se apresenta na forma como desenvolve o conflito psicológico, o pensamento alegórico e as ações das personagens nos planos de oposição, o que revela a engenhosidade própria deste estilo de arte.

O gavião e seus filhos
(Francisco Vera Paz)

Rãs, cutias e sururinas foram até o ninho do gavião e disseram: “Aceitamos sua liderança se nos proteger dos predadores”. O gavião respondeu: “Serei para vocês um pai e meus filhos serão para vocês como irmãos”. Os gaviões-filhos sobrevoavam diariamente as lagoas, tocas e ninhos, passando a levar as crias, ovos e alimentos dos protegidos, alegando: “Vocês devem nos fortalecer se quiserem nossa proteção”.

Quanto descontentamento! Rãs, cutias e sururinas foram pedir um conselho do sábio jabuti-piranga que lhes falou: “vocês ganharam novos e perigosos predadores que não têm vergonha de entrar em vossas lagoas, tocas e ninhos para levar o pouco que lhes é de direito. Sendo assim, não há outra solução... Juntos vamos deparar cada gavião!”.

Nas lagoas, tocas e ninhos, sempre que um gavião pousava, tratavam de agir em grupo, as rãs cobriam o corpo, as cutias agarravam as pernas e as sururinas arrancavam as penas. Um a um, os deparados, à muito custo, conseguiam voltar para o ninho dizendo: “Depenado de que serve o nosso bando?”. O gavião-chefe foi ao encontro das rãs, cutias, sururinas e reclamou: “Depenaram meus filhos, agora estou só feito leão encurralado...”

Mas o jabuti-piranga o repreendeu: “bicho de más palavras, desde quando és um leão? Desde quando escolhemos teus filhos como chefe? Agora te resta acabar deparado que nem eles!”. Igual aos filhos voltou sem dizer um pio. Rãs, cutias e sururinas ouviram do velho piranga: “Antes que cresçam as novas penas dos gaviões, é preciso que aprendais a fazer escolhas”.

A feitura de escolhas é uma atividade indispensável na formação. Em todos os campos da vida o ato de fazer escolhas e viver suas consequências dão-nos a dimensão humana de existir conscientemente na vida social, uma experiência sumamente necessária às crianças da Educação Infantil.

É mister chamar atenção para o brincar de contar histórias, o que não é a Contação propriamente dita, mas de um Faz-de-Conta, no qual as crianças brincam de contar suas experiências e narrativas preferidas. Essa é uma atividade sumamente importante, pois interliga a fantasia de Faz-de-Conta com a fantasia de Fabulação. A criança vive outra forma de organização do pensamento e dos sentimentos, move novos esforços expressivos, através da fala pública. É comum que gaguejem, titubeiem, (re)contem apenas um pedaço da história, isso acontece porque criança se depara com novas condições de verbalização, envolvendo o afinamento da articulação entre fala, olhar, gestos; o afinamento da memória e o refinamento da própria fala. Neste sentido, a pesquisa de Jubé (2014) nos ajuda a compreender algumas vivências infantis por meio da Contação de Histórias, a partir do momento em que as crianças assumem o papel de narradores em situação de Faz-de-Conta. Trata-se de um procedimento de associação entre a Contação de Histórias e determinada atividade que, como nos ensina Vitgotski (2008, p. 24): “não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento.”

O encontro entre Comunicação Emocional e Fabulação; Manipulação Objetal e Fabulação; Faz-de-Conta e Fabulação, representa um conjunto de contribuições próprias da Contação de Histórias à Educação Infantil e forma, portanto, um contexto de situações

narrativas movidas pela intencionalidade docente em consonância com o planejamento pedagógico, currículo e a cultura narrativa na e da escola. Trata-se de uma série de intercambiamentos, envolvendo a Imaginação do professor, a Imaginação das crianças e a Imaginação social. Isso também significa que a narração, além de ser feita para o grupo, também deve contemplar as necessidades individuais de quem está no grupo, intensificando o seu processo de integração.

Por este caminho, a criação de uma cultura pedagógica narrativa pressupõe o estabelecimento da relação escuta-fala desde o berçário. “Ouvir o que as crianças têm a dizer, tentar compreendê-las também faz parte do rol de deveres do professor de crianças pequenas.” (COSTA, 2014, p. 24). Isto significa que é falando-ouvindo e ouvindo-falando com as crianças que o professor pode vir reaprender a confiar nos produtos de sua imaginação e as crianças aprenderem a experimentar, fazer escolhas e (re)criar com desenvoltura as histórias e que ouvem e (re)contam. Costa (2014) também enfatiza a importância de se oferecer possibilidades de escolhas às crianças como via de desenvolver os componentes subjetivos de sua personalidade. Os argumentos interacionistas na Contação de Histórias, presentes na pesquisa de Araújo (2009), também se somam ao entendimento de que a relação dialógica entre professor e aluno deveria ser mais enfatizada pela cultura escolar.

Entendemos que este é um caminho que se percorre em forma de parceria e envolve um profundo senso de orientação e mobilização conjunta, combinado às relações de confiança e liberdade, o que pressupõe um desejo pela qualidade elevada, não somente às atividades envolvendo a Contação de Histórias, mas a Educação Infantil como um todo, cientes disso, podemos trazer para o nosso discurso os aspectos-chave ensinados por Zabalza (1998): organização dos espaços; equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido; atenção especial para os aspectos emocionais; uso de uma linguagem enriquecida; multidimensionalidade das atividades; rotinas estáveis; acesso a materiais diversificados; atenção às necessidades de cada criança; acompanhamento do desenvolvimento global do grupo e de cada criança; escola aberta ao trabalho com as famílias, a comunidade e o meio ambiente.

Uma Educação Infantil que se propõe a ser um convite à Fabulação precisa levar em consideração todos esses princípios, sem esquecer que eles formam a base dos direitos da Criança. “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão [...] Nossas crianças têm direito de ouvir e contar histórias.” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 21). Nossas crianças têm direito de ouvir e viver a fantasia das

histórias (VALDEZ; COSTA, 2010). Integrada a esse conjunto total é que a Contação de Histórias pode vir cumprir um papel educacional de grande relevância.

Uma Educação Infantil que se propõe a ser um convite à fabulação não considera apenas o prazer que a criança venha a ter ao ouvir uma história, na verdade, a atitude é outra, pois significa encarar o fato de que as crianças necessitam e, portanto, têm o direito de conhecer e experimentar o colorido emocional e estético de toda uma diversidade de sentimentos e ações humanas presentes nas histórias; têm o direito de contar suas experiências e expor seus sentimentos, de assumir o papel de narradora e recontar os contos que ouviu do modo como os sentiu. Em suma: a criança é partícipe do processo e não apenas receptora.

“A batalhão”
(Francisco Vera Paz)

*Lá vem a Batalhão
Tim dim dim
Dim dim dim dão...
Lá vem a batalhão!*

Era desse jeito que os adultos do bairro anunciavam a chegada dela, a carregadora de crianças rueiras, devoradora de moleques, a vestida com mulambos sujos, a velha de um dente só, cega de um olho, boca de língua negra, mãos de unhas sujas e dobradas, pés tortos de galinha; ela sempre vinha com a sua inseparável saca de trapos (com certeza cheia de desobedientes) nas costas.

Meus irmãos e eu tratávamos de correr e buscar abrigo na casinha da vovó, que ficava nos fundos do quintal da casa de nossa mãe. Naquele tempo, as portas das casas dividiam-se em duas metades: a de cima e a de baixo; a presença da Batalhão era motivo suficiente para passar todos os ferrolhos nas portas e janelas; e pela brecha da fechadura, víamos o que se passava no quintal e na casa em frente.

*Lá vem a Batalhão
Tim dim dim
Dim dim dim dão...
Lá vem a Batalhão!*

- A Batalhão entrou no nosso quintal... – Sussurrou, trêmulo, meu irmão caçula.
- Vamos nos esconder no guarda-roupa da vovó. – Completou minha irmã do meio.

Os dois foram, mas eu fiquei de olho na brecha da fechadura. Vovó apareceu no terreiro e entregou uma caneca de café com farinha para a Batalhão. A mulher bebericou todo o café e apanhou sua saca de trapos. - “Eita, é agora que ela vai comer uma criança perdida” – Pensei. E o que a Batalhão fez?

Para minha surpresa, ela retirou de dentro da saca uma boneca-de-pano, toda arrumadinha. A mulher olhava pra boneca e dizia:

- Tá com sono minha mimosinha? Mamãe vai botar você pra dormir.

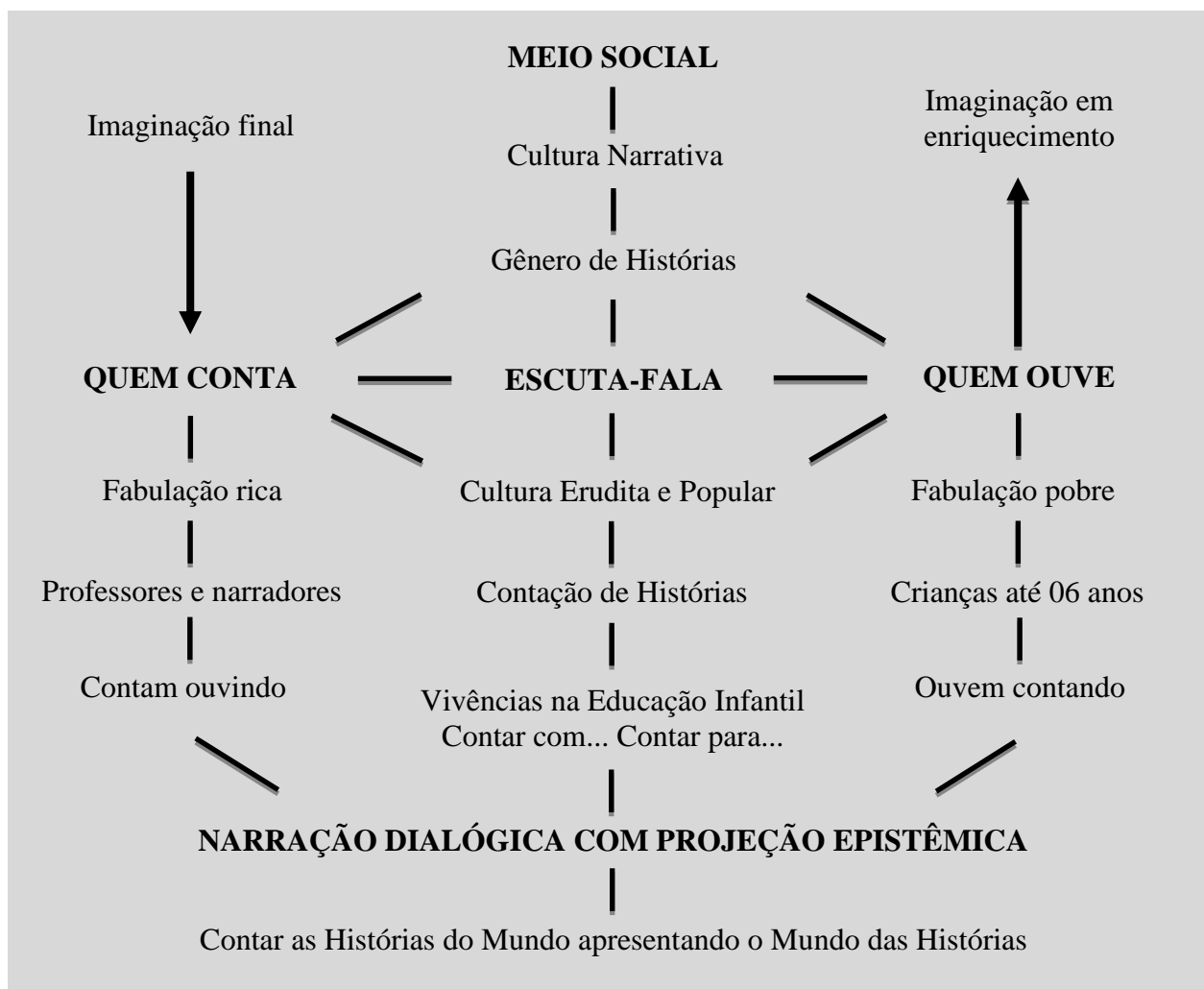
*Dorme, dorme minha filha
Que a noite já começou
Relógio já deu a hora
E o galo cocoricou...*

Naquele momento, o medo que eu sentia da Batalhão se transformou. Tirei o olho da fechadura e abri a parte de cima da porta, de onde fiquei olhando aquela pobre mulher e sua humanidade ferida, embalando a “filhinha” nos braços.

5. 4º MOVIMENTO: NARRAR, FABULAR, VIVER (DES)ENCANTOS EM UMA TOTALIDADE

Com base nas análises anteriores é possível ensaiar uma discussão de síntese contextualizada com a realidade amazônica, considerando a unidade social pertinente à Contação de Histórias, à Imaginação Criadora em forma de Fabulação e à formação na 1ª Etapa da Educação Básica em um único quadro esquemático, por meio do qual demonstraremos a pertinência desta unidade social na representação do objeto de pesquisa e sua mediação cultural na Escola da Infância, dando forma a nossa proposta de Narração Dialógica com Projeção Epistêmica.

Quadro 4 – Unidade Social da Narração Dialógica com Projeção Epistêmica



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

O quadro esquemático indica a complexidade do contar à infância, principalmente em um contexto de cultura pedagógica habituada a encarar a Contação de Histórias como subatividade, quando na verdade, se trata de uma atividade completa com objetivos específicos e que pode muito bem se manifestar com uma possibilidade de ação diária às crianças.

O esquema também representa um modelo de pensamento pedagógico pautado nas contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o objeto em sua dimensão educacional, ou seja, na forma de experiência que possibilita o desenvolvimento da Imaginação e da Fabulação, longe de simplesmente reproduzir valores tradicionais e o consumo cultural típicos da sociedade capitalista. Uma Contação de Histórias, na perspectiva dialógica e com projeção epistêmica, compromete-se com um projeto de formação que não se limita apenas com o desenvolvimento de algumas habilidades específicas, mas, sobretudo, com a formação integral da personalidade humana.

Em razão disso, a **narração dialógica com projeção epistêmica** possui âncoras e asas, significando que não se realiza à deriva de espontaneísmos e banalizações, tampouco enquanto voar estritamente solitário; ela está ancorada em fundamentos científico-pedagógicos ao mesmo tempo em que possui uma qualidade aberta à criação conjunta, à curiosidade. Entretanto, este é um conceito que não pode ser utilizado de qualquer modo, sob risco de induzir falsamente à compreensão de que se trata de uma estratégia didática para instrumentalização.

A curiosidade aqui referida sustenta um interessante diálogo com o conceito de “curiosidade epistemológica” desenvolvido por Paulo Freire em sua *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996, p. 52-53). A curiosidade epistemológica freiriana suscita a dúvida, o questionamento, o comentário, a exigência de provas que, longe de perturbar a fantasia, impõe uma forma de atividade intelectual entre quem narra e quem ouve. Uma “curiosidade epistemológica” que, aplicada à narração, pode indicar formas de passagem para o saber conceitual, no sentido de criar novas necessidades de fruição e conhecimento para além da própria Contação de Histórias.

Vejamos alguns dos princípios que orientam a narração dialógica com projeção epistêmica: a) estabelece a relação entre a criança e os conteúdos narrativos produzidos historicamente; b) parte do concreto para o abstrato, possuindo uma base material com uso e manipulação de objetos, instrumentos sonoros, imagens artísticas, e uma base imaterial organizada em repertório de contos, cantigas, versos, adivinhas, parlendas, entre outros; c) enriquece as experiências culturais da criança, através da mediação escuta-fala dada pela

alternância da palavra entre quem conta e quem ouve; d) desenvolve um projeto intencional que inclui pré-narração (preparação, estudo, organização da atividade como um todo), narração (a Contaçaõ propriamente dita) e a pós-narração (processo reflexivo que ressignifica o que vem sendo realizado); e) conduz à apreciação de outras modalidades de arte narrativa a exemplo do teatro, da literatura, do cinema de autoria, dos autos populares, entre outras.

O repertório é ponto de partida para qualquer projeto de Contaçaõ de Histórias; se o repertório contém uma diversidade de gêneros e os apresenta com abordagens de qualidade estética, em que se verifica o emprego consciente de elementos oriundos das artes, então, a possibilidade de ganhos substanciais à Imaginação infantil é grande. Por outro lado, se o repertório é pobre, no que se refere a diversidade de gêneros, e preso a abordagens sem densidade, então, a Imaginação infantil fica condicionada a propostas de rasidade cultural. Este é um fator de ordem lógica que impõe a indissociabilidade entre o quantitativo e o qualitativo na Contaçaõ de Histórias.

Pensar pedagogicamente um repertório, um contário, ou, como temos chamado aqui, um Fabulário, exige considerar o contexto ao qual se vincula, assim, o Fabulário de uma comunidade de periferia apresenta desafios distintos de um Fabulário no centro de uma cidade metropolitana, ou numa comunidade ribeirinha da Amazônia. O que leva a esta variação não é necessariamente o fator de interesse local por determinadas narrativas, mas, condicionantes históricos, políticos, sociais, econômicos, culturais, frente a determinadas realidades de acesso, conservação/resgate do patrimônio cultural humano, e que podem até mesmo apontar que um projeto educacional de Contaçaõ de Histórias não é uma necessidade prioritária de determinado contexto.

Desse modo, se numa comunidade quilombola, por exemplo, os contos de matriz africana ativam os espaços de convivência e circulam com vitalidade entre as vozes do lugar, então, além deles, é importante que se dê a conhecer, por exemplo, os contos da mitologia grega, indiana, chinesa ou de proveniência árabe, não para que destronem os contos locais, mas para que apresentem o mundo narrativo de forma ampliada e diversa. Há circunstâncias em que, no próprio contexto local, a identidade do grupo resiste à deformação e descaracterização de sua matriz cultural, neste caso, o papel do Fabulário é contribuir com o resgate e preservação dos contos do lugar. Por este entendimento, o Fabulário visa estabelecer uma relação entre aquilo que é sabido e aquilo que ainda não se sabe ou está em vias de desvanecer, nesse sentido, é um meio de atuação política diante das condições desiguais de acesso, ampliação e preservação do patrimônio cultural.

Desse modo, a organização de um Fabulário para ser movimentado em Contações de Histórias, na perspectiva da narração dialógica com projeção epistêmica, envolve a mobilização da comunidade escolar em torno de um projeto pedagógico comum que contempla pelo menos quatro passos gerais:

- 1º - O conhecimento das histórias que formam a cultura narrativa da comunidade, o que também envolve a escuta de idosos e personagens representativos da comunidade, dos funcionários da escola, das crianças e suas famílias;
- 2º - Consultas permanentes a acervos literários bem qualificados em bibliotecas, plataformas virtuais, sites de contadores de histórias;
- 3º - A prática da recriação e criação de novas histórias a partir das experiências acumuladas;
- 4º - Organização dos achados em um acervo de acesso coletivo que pode ser físico, em forma de portfólios, ou digital, formando um repertório ao alcance dos profissionais da escola, da comunidade e principalmente das crianças.

Para que esse caminho se torne possível, é preciso que a cultura pedagógica se contraponha às fórmulas de entretenimento alienante que vem adentrando o espaço da escola. A **narração dialógica com projeção epistêmica** não cumpre o seu papel educacional em passatempos de formato midiático; em pseudocontações fantasiadas de colorido grosseiro que visam tão somente distrair o público infantil, imitando o que é feito nos programas televisivos. Em se tratando da escola, a abordagem tem que ser diferente, mas isso não significa que ela ocorra de forma tão austera a ponto de negar alegria e contentamento, pelo contrário! Todas essas reações positivas terão espaço e condições de acontecer, é claro, mas elas surgem no corpo do processo como possíveis reações e não como os componentes indispensáveis de uma fórmula absoluta de encantamento.

Isto que chamamos de “encantamento”, não deveria ser tomado em sentido vulgar único. Na verdade, existem muitas formas de encantamento; existem encantamentos, e, portanto, podemos afirmar que não é qualquer encantamento que nos interessa! É preciso até mesmo rejeitar os encantamentos redutores da experiência humana a um conjunto de sensações imediatas e estímulos prazerosos fúteis. Desejamos os encantamentos que levem, projetem o espírito humano à fantasia arrojada da vivência artística! Mas isto não é só uma questão de desejo, é uma questão de direito de todas as crianças.

Insistimos que a Contação de Histórias não deve ser tornada sinônimo de prazer, antes, é uma experiência cultural, na medida em que a unidade social da narração, da Imaginação e da atividade educacional mobilizam as energias psicológicas e a sensibilidade estética dos envolvidos na experiência compartilhada de escuta-fala; é o sumo da experiência total que

torna o movimento de apreciação da história uma vivência no sentido Histórico-Cultural. Há também que se valorizar o espanto estético e, mais que isso, a catarse como destino final da Contação de Histórias; catarse que, em sentido vigotskiano, não se limita ao prazer sensorial, mas a uma experiência intelectual e sentimental da subjetividade particular que se apropria da subjetividade social cristalizada nas obras de arte.

Contação de Histórias, Imaginação e Educação Infantil, enquanto totalidade, mira a formação humana como sentido maior e, no contexto amazônico, onde se verifica uma cultura narrativa tão diversa, permite que este grande rio de fabulas seja tomado como um dos elementos que darão base à formação e desenvolvimento da personalidade infantil, a qual, como o próprio rio Amazonas segue em direção do oceano Atlântico, também segue em busca da consciência universal de seu lugar no mundo e do mundo no seu lugar, com suas contradições, paradoxos e desafios.

Vive-se na Amazônia os paradoxos do mundo: somos do planeta água em crise de água; temos a maior floresta tropical da terra em desespero de devastação desertificadora; o mundo é ávido da Amazônia e a Amazônia vive ávida do mundo; desejamos contribuir para o mundo enquanto usufruímos desse mundo; sonhamos habitar o tempo mundializado sem nos perdermos nele; esperamos, na condição também de atores, participar de um tribalismo no universal que reconheça a diversidade da condição amazônica. (LOUREIRO, 2019, p. 28).

Em suas reflexões, o poeta paraense João de Jesus Paes Loureiro apresenta a realidade amazônica como um “Riomar, que alimenta um oceano e tem origem em um olho d’água.” (LOUREIRO, 2019, p. 36) de mitos, lendas e histórias. Sem nos esquecermos de que o próprio olho d’água também alimenta-se das chuvas trazidas pelo oceano, chuvas que engravidam de doçura os preciosos aquíferos donde jorram nascentes e veios, é preciso discordar do poeta em seu discurso de supervalorização do local, entretanto, é evidente que as questões amazônicas estejam de tal modo entranhadas na cultura narrativa das crianças que o conhecimento deste material é indispensável para o trabalho de Contação de Histórias que defendemos.

As histórias amazônicas transfiguram a realidade material, cultural, econômica, ritual, simbólica, o que nos leva aos estudos de Propp (2002; 2006) sobre as raízes históricas do conto e a forma de composição das narrativas encantadas. Os ciclos econômicos impostos sobre a região também espelham na forma de “contratos” o modo de produção capitalista; os conflitos sociais, os processos de levantes contra a exploração e a escravidão, bem como a influência da cultura globalizada, também marcam de forma significativa os produtos narrativos da Imaginação local que se espraia em realizações de base ancestral, tradicional e contemporânea.

Selecionamos alguns exemplares deste fenômeno de absorção da realidade material pela cultura narrativa dos povos nativos, ribeirinhos e quilombolas da Amazônia. O primeiro exemplo, colhido em um conto mítico, traduz o modo de vida das sociedades ancestrais, voltadas à observação da natureza e às práticas rituais iniciáticas; o segundo exemplar expõe um conto de contrato e os perigos de rompimento do contrato nos moldes de uma ética liberal capitalista; em seguida, um conto de Imaginação contemporânea que traduz a chegada da globalização nas comunidades do interior; por fim, o resumo de um conto de estética romântica que representa a revolta e resistência do elemento nativo local contra as formas de dominação e opressão.

I

A vida do homem

(Conto-mítico da etnia Borôro)

Certo dia a Pedra e a Taquara discutiam acerca disto: a qual das duas mais se assemelhava a vida do homem sobre a terra. Foi este o diálogo:

Pedra: A vida do homem deve ser semelhante a mim, terá uma vida longa como a minha.

Taquara: A vida do homem deve ser semelhante à minha. Eu morro, mas volto logo à vida.

Pedra: Não pode ser assim; eu não vergo ao soprar dos ventos nem à força das chuvas. O calor não me prejudica. A minha vida é longa, ou antes, não tem fim. E, o que é melhor, não sente dor nem tem preocupações.

Taquara: Não. Como a minha deve ser a vida do homem. Infelizmente morrerei, mas hei de renascer nos meus filhos. Eu não faço isso? Observe ao redor de mim. E como meus filhos, também os dele terão uma pele mole e branca.

A pedra não teve o que responder à Taquara. Zangou-se e foi-se embora. Assim, a vida do homem ficou sendo semelhante à da Taquara. (BALDUS, 1960, p. 248).

II

Mãe do lago

(Narrado por Almiro Rodrigues da comunidade Maguari-Floresta Nacional do Tapajós)

Tinha um rapaz que foi pescar num lago próximo onde tinha muito aracu. Como ele já estava pescando há muito tempo e não conseguia pegar nada, ele chamou pela Mãe do Lago.

- Ó Mãe do Lago, me ajude a pegar uns peixes só pra dar de comer a meus filhos.

- Quantos você quer? Perguntou a Mãe do Lago.

- Só dez. Respondeu o rapaz.

Rapidamente ele pescou os dez aracus. Cada peixe que ele pegava ele colocava dentro de um saco que estava dentro da água e amarrado na canoa. Mas quando ele percebeu que foi fácil veio a ambição.

- Se eu peguei dez rapidinho eu vou continuar pegando. Ele pensou. E assim fez.

Quando ele pescou o décimo segundo e foi colocar dentro do saco a corda desatou da canoa e foi pro fundo com todos os peixes. Todos fugiram e ele não pescou mais nenhum durante o resto da noite.

III

A curupira que gostava de tomar coca-cola

(Oralidade contemporânea da região de planalto na cidade de Santarém-PA)

O caboclo era caçador e a mulher dele gostava de tomar coca-cola. Então, ela sempre ordenava que, depois da caçada, ele passasse na taberna da comunidade e trouxesse uma garrafa de litro da dita cuja. Pois bem, esse caçador já ia pedalando pra casa dele que ficava meio longe da estrada, pra dentro do mato, quando sentiu

um puxão por sobre a garupa; o pobre rebolou por cima da bike e caiu adiante morto-de-raiva, mas quando bateu o olho na Mãe do Mato, êita que o cidadão se agonizou todinho... A curupira segurava um cipó-do-mato e ameaçou dar uma sova no caçador, ainda mais que este levava carne de caça sem ter pedido a benção pra Mãe-do-Mato. E foi cavucando no balaio da garupa que a curupira avistou aquela garrafa geladinha e perguntou:

- Que aguinha preta é essa que tu frientinha na garrafa?

- Há isso é coca-cola, a Mãe-do-Mato quer provar?

Pois não é que a Mãe-do-Mato ficou encantada com a coca-cola?! Ela chega se ria com os arrotos e a espuminha ardente na boca dizendo:

- Melhor que cachaça! Todo dia você vai me trazer uma bicha dessa, aí eu te dispenso da peia, Hum.

Pois daquele dia em diante, toda santa tarde, o caçador passou a levar coca-cola pra encantada. Braba ficou mesmo a mulher que lhe dizia:

- Olha seu cabra, vê se tu ensina ela a gostar de cachaça de novo, senão o negócio num vai dar certo!

Pois foi que foi, e o caçador desta vez levou a cachaça pra Mãe-do-Mato lembrar do gosto, mas sabe o que ela disse pra ele?

- Foi-se o tempo caçador que eu bebia esse negócio; eu só quero se for coca-cola, e agora só serve se for de latinha!

IV Ajuricaba

A aldeia dos Manaus estava em festa.

Huiuebéue, o chefe respeitado e valoroso, celebrava o nascimento de seu primeiro filho. As fogueiras ardiam no terreiro e em torno delas dançavam satisfeitos moços guerreiros e cunhantãs formosas [...]. Ajuricaba é seu nome e será o terror dos inimigos dos Manaus [...] Aos pés do pequeno Ajuricaba depuseram os guerreiros Manaus seus arcos e tacapes [...]

Os anos se passaram e Ajuricaba cresceu robusto, forte e corajoso. Nenhum guerreiro lhe vergava o arco rijo de paxiúba. A sua flecha rasgava no espaço a nuvem que passava e o seu tacape de massaranduba derrubava de um golpe a onça na floresta [...]

Um dia, na maloca dos Manaus apareceram dois brancos e Huiuebué tomou com eles, na mesma cuia, o *caxiri* da paz.

Desgostoso, Ajuricaba internou-se nas selvas para não beber com os pérfidos cariuas. Herdou do avô a malquerência ao luso, e desde aquele instante ninguém mais o viu entre os Manaus [...]

Muitas luas vagou pela floresta, até que um dia lhe trouxeram o perdão do pai, que os portugueses haviam atraído e morto.

Ajuricaba partiu rumo da aldeia com o coração cheio de ódio e de vingança.

Restava ainda alguns guerreiros.

As forças de Belchior Mendes de Moraes sentiram que à frente dos Manaus estava um chefe valoroso.

O nome de Ajuricaba explodia como como um raio nos arraiais portugueses [...]

Mas os portugueses eram superiores em número e em armas.

A pouco e pouco os arcabuzes dizimavam os indígenas [...] Os portugueses desembarcam: o tacape de Ajuricaba goteja sangue; a tropa de Belchior recua, mas o chefe ordena e a luta recrudescer.

Ajuricaba, quase só, capitula exangue e imponente.

A frota veleja de volta com o prisioneiro sob ferros ultrajantes.

Mauari, porém, velava sobre o destino do guerreiro Manaus.

Certa noite, o vendaval desaba sobre a frota de Belchior. Ajuricaba teve os pulsos desligados para a faxina, subiu ao convés, e, quando um raio fuzilou no espaço, o vulto de Mauari, nas ondas crespas, recebia nos braços o guerreiro Manaus. (OLIVEIRA, 2007, p. 89-90).

Fica demonstrado que caboclas e caboclos percebem o movimento histórico-material e o cristalizam nos seus Fabulários, entretanto, essa percepção não é sintética, mas sincrética. Por outro lado, exprimem uma atividade intelectual interessante e prolífica do ponto de vista literário, cujas realizações também podem compor uma parcela importante da organização do Fabulário escolar, tendo em vista a realização de propostas narrativas na Educação Infantil em

diálogo com contexto local, num movimento que precisa, da parte da escola, por em relação a **cultura erudita**, própria do papel da escola, e a **cultura popular/tradicional**, própria do meio onde está inserida a escola.

Vasconcelos (2018), na pesquisa *As vivências da criança ribeirinha na creche e seu processo de humanização*, aponta que a maior parte das experiências infantis, registradas no interior de uma creche na região de várzea do Oeste do Pará, concentra-se em atividades divorciadas do contexto cultural que as crianças vivem. A pesquisadora também observou o lugar e o momento de espera do transporte pelas crianças, à beira do rio.

Neste episódio, as crianças não chegaram a combinar sobre o que iam brincar e tampouco quais personagens iriam assumir. Os acordos foram acontecendo naturalmente durante a brincadeira. Apesar de muito pequenas, as crianças (Juca e Pedro) assumiram papéis de adultos pescadores, personagens que representam as ocupações mais frequentes dos homens e mulheres da Vila, especialmente dos varzeiros.

Percebemos claramente que o tema e o vocabulário com termos bem peculiares, utilizado na brincadeira, faz parte da vida cotidiana delas - do grupo social a qual pertencem -, assim como a beira do rio que parece ser o principal cenário para esse momento de criação dessas crianças [...]

Neste episódio quando evidenciamos que no ambiente da escola as crianças não pareciam ser elas, ou seja, não pareciam ser crianças, um ser infantil do campo – *quando chegavam à escola deixavam de ser elas, deixavam de ser crianças, deixavam de ser os varzeiros* –, queremos destacar a falta de sensibilidade das políticas públicas educacionais, bem como do espaço formal de educação, a escola, para com as especificidades dos povos do campo. (VASCONCELOS, 2018, p. 98).

A pesquisa revelou a ausência da cultura ribeirinha no espaço da creche, um problema verificado em diversas instituições de Educação Infantil que se comportam como enclaves nos campos, nos quilombos, nas várzeas. Em relação ao trabalho que é realizado com as histórias, Vasconcelos (2018, p. 84-85) aponta a inexistência de uma postura dialógica entre quem conta e quem ouve.

As crianças foram organizadas uma ao lado da outra, em forma de semicírculo. Um grupo foram acomodadas nas cadeirinhas adequadas aos seus tamanhos, outras nos bancos altos que ficam nessa área. Antes de começar a história, a professora do Maternal II 2 (turma que não está em estudo) distribui balões às crianças dizendo: – Só vai ganhar balão quem ficar quietinho para ouvir a história que vamos contar. Juca e Alice que estavam correndo pelo quintal vêm rápido para o semicírculo e Juca fala: - Tá bom, professora, vou ficar quieto, tu me dá um balão? Imediatamente ele ganha o seu prêmio (balão) e é posto para sentar assim como Alice. Com o livro nas mãos, de pé, de costas para algumas crianças e sem atenção delas, a professora do Maternal II 2 chama a atenção de todos dizendo que a história vai começar, no entanto, fica por um tempo (30 segundos) fazendo uma leitura silenciosa da história e folheando (por duas vezes) o livro. Enquanto a professora lê o livro para si, as crianças voltam a atenção para outras coisas (brincam com balões, conversam entre si). Nessas condições a professora começou a contar a história que era sobre animais (fábula). Percebendo a falta de interesse da maioria das crianças, ela anuncia que vai parar de contar a fábula e recolher os balões, faz uma pausa (20 segundos) e resolve se abaixar, ficando, assim, no nível de altura delas, chamando a atenção para os personagens da história, mostrando as imagens um pouco mais perto e com mais entonação de voz. Nessa hora, ela falava de alguns animais que estavam tomando banho de chuva, imitava alguns deles, fazia um chiado como se fosse o som da

chuva: – Xiiiiiiii. Uma criança repete: – Xiiiiii; um grupo de crianças levantou e ficou bem perto do livro para ver o que de fato acontecia. Nessa página do livro havia a ilustração de um rio com peixes e, ao ver o rio e os peixes, Paulo disse: – Eu gosto de tomar banho no rio e comer os peixes... Tem peixes nesse rio aí? Eu conheço um monte de peixes. E a professora respondeu – Ééééé!!! Mostrando-se admirada. Depois continuou a história sem dar a devida atenção para a curiosidade de Paulo, pois teria que terminar logo a história visto que a hora do lanche já se aproximava. (SITUAÇÃO 08, DURAÇÃO: 04 minutos e 51 segundos – NOTAS DE CAMPO/GRAVAÇÃO em 08/05/2017).

É razoável concluir que a falta de diálogo da instituição com o seu contexto cultural também se reflete na falta de diálogo entre os partícipes do processo educacional. Mas não se trata apenas de uma questão de postura dialógica, na verdade, é um problema que também envolve o tipo de formação docente, fechada na continuidade de práticas disciplinadoras, autoritárias, firmadas pela voz de comando da professora.

Em uma Unidade Municipal de Educação Infantil na periferia do município de Santarém-PA, a pesquisa de Lima (2018), *A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola*, corrobora a existência de práticas pedagógicas dirigidas com ênfase na leitura de histórias de caráter didatizante e moralizante.

Em seguida, leu a história dos três porquinhos no intuito de relacioná-la ao conteúdo trabalhado. No dia da leitura da história do Pinóquio o objetivo da leitura da obra era estudar os valores sociais: respeito e obediência.

Ambas as histórias, lidas para as crianças em dias alternados, chamaram atenção quanto ao aspecto de como a brincadeira foi tratada em cada enredo. Na primeira, um dos porquinhos não conseguiu construir uma casa segura porque gastava a maior parte do seu tempo brincando, enquanto o que fez a casa de alvenaria dizia não ter tempo para brincar, tratando a brincadeira como algo ligado à ociosidade. A segunda história mencionou um lugar chamado terra dos prazeres, onde as crianças brincavam bastante. Isso era usado para seduzir Pinóquio a não ir à escola [lugar onde não se brincava]. (LIMA, 2018, p.88).

Além da função utilitária da literatura, a experiência se mostra um desserviço ao inculcar na criança a negatização explícita de um direito seu que é brincar, sendo o brincar um dos eixos norteadores do currículo na Educação Infantil.

A Amazônia é um verdadeiro celeiro de histórias, entretanto, o trabalho pedagógico com a cultura narrativa apresenta inúmeras fragilidades, resvalando em práticas disciplinadoras, moralizantes, que desconsideram o diálogo com o contexto e os integrantes do processo educacional, e o pior: não percebem a criança como sujeito de direitos, entre os quais está o direito de ouvir e contar histórias, de imaginar, fantasiar, fabular. Fora da escola, esse direito também é desrespeitado quando a formação humana das crianças é limitada à sua cultura local por força de condicionantes sócio-econômicos que negam acesso ao patrimônio universal. Mesmo habitando uma das regiões mais ricas do planeta, alvo de intensas

preocupações políticas em âmbito mundial, as crianças amazônidas enfrentam um contexto marcado por desigualdades, miséria e distância dos centros produtores de arte.

o Amazonas é o maior rio do mundo em comprimento e volume d'água; a bacia amazônica contém a maior tessitura de rios de água doce do planeta; o Marajó é a maior ilha fluvial do mundo; na bacia amazônica está concentrada grande parte da água doce disponível no Globo, sendo 20% do mundo e 80% do Brasil; nela está situada a mais extensa e mais rica floresta tropical do mundo; contém de 4.000 a 5.000 espécies de árvores; em apenas um hectare são encontrados entre 100 e 300 espécies vegetais diferenciadas; há, em média, 300 mamíferos diferentes; mais de 2.000 tipos de peixes; mais de 60.000 espécies vegetais; as reservas de ferro chegam a 18 bilhões de toneladas; as de manganês são estimadas em 60 bilhões de toneladas; as de cobre montam a 2 bilhões de toneladas; as reservas de ouro estão entre as maiores do mundo; além de algema, caulim, calcário, diamante, cassiterita, gás natural e petróleo. (LOUREIRO, 2019, p. 58).

Frente aos dados apresentados é necessário denunciar o paradoxo da miséria na riqueza. Em palestra intitulada *Desafios históricos da Educação Infantil na Amazônia* o Prof. Dr. Anselmo Colares¹⁰ destaca: na maioria dos Estados que compõem a Amazônia, cerca de 50% das crianças encontram-se privadas do acesso ao saneamento básico; aumento da mortalidade entre crianças indígenas com: 31,3 óbitos por 1.000 nascidos vivos; 30% das crianças indígenas são vítimas de desnutrição crônica; nos Estados da Amazônia cerca de 593 mil crianças e adolescentes estão fora da escola; os problemas de aprendizagem atingem cerca 1,47 milhão de crianças no Pará; entre as regiões brasileiras, a região Norte é a que possui maiores índices de trabalho infantil 7,7%. Para o pesquisador, entre os principais desafios que a Educação Infantil precisa enfrentar na Amazônia estão: a organização de uma proposta pedagógica a partir da realidade amazônica; mais recursos para a Educação Infantil; qualificação dos profissionais e qualificação do atendimento; o reconhecimento do profissional de Educação Infantil; recursos físicos e materiais que possibilitem uma prática respeitosa aos direitos da criança. Da mesma forma, é preciso pensar formas de engajamento e uma atitude política de toda a sociedade em defesa da Educação Infantil, principalmente, “nestes tempos em que o pensamento neoliberal viceja nos altos circuitos do poder, e, como sabemos, não vai ser pela via do sucateamento que conseguiremos dar o salto qualitativo que todos esperam no âmbito da educação pública no Brasil” (FONSECA; COLARES; COSTA, 2019, p. 100).

Com relação às experiências culturais das crianças na cidade, a pesquisa de Lima (2018) revela o acesso inexpressivo das crianças e suas famílias em museus, teatros e bibliotecas (LIMA, 2018, p. 98), não fica difícil perceber o quanto estão distantes ainda de

¹⁰ Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. A palestra foi realizada no dia 13 de setembro de 2019, por ocasião do VI Encontro Regional Norte do Movimento Interfóruns de Educação Infantil-MIEIB, realizado no município de Santarém-PA.

outras atividades como: exposições de arte, concertos musicais eruditos e instrumentais, saraus e espetáculos de dança. Desse modo, a formação cultural da criança esbarra no problema do acesso aos bens historicamente produzidos pela humanidade, o que compromete a formação da “subjetividade integral”, conceito que o pesquisador Guillermo Arias Beatón em entrevista concedida ao jornalista Cesar Calejon (2019, p. 36-40) elucida:

O desenvolvimento psíquico humano, o psiquismo humano, a mente e a subjetividade são palavras ou termos para conceituar a propriedade humana de transformar em subjetivo, espiritual, psíquico, mental ou psicológico aquilo que o sujeito vive em sua vida concreta, sendo a sua máxima expressão a formação da consciência, da autoconsciência, do comportamento humano e da personalidade [...] Depende da educação, do desenvolvimento e da formação que o sujeito recebe ao longo de toda a sua vida. Existem diferentes níveis de desenvolvimento dessa subjetividade ou mentes. Você pode notar isso facilmente quando olha para a diversidade humana. Então, essa formação depende muito da integralidade que a educação oferecida apresenta, para que o sujeito possa apropriar-se ao máximo de todos os conteúdos e meios de cultura, dos conhecimentos acumulados mais variados, para ser capaz de vivenciar as emoções, os afetos e os sentimentos em todas as suas expressões, estando ciente deles. Além disso, que esteja também consciente sobre como se formam as suas necessidades e da existência da tarefa do ser humano de atuar em benefício de outros seres humanos, de si mesmo e da própria natureza [...]

Esse processo não acontecerá de forma igual para todos, mas de maneiras diversas. Contudo, isso já seria muito melhor do que é alcançado hoje. Esse é o pior erro que o ser humano vem cometendo ao longo da história.

A subjetividade integral forma a universalidade do espírito humano, pautada nisso, a Contação de Histórias dialógica com projeção epistêmica requer uma atitude de desencantamento radical do coletivo e emancipação das formas alienantes que privam o ser humano de sua máxima realização.

Por desencantamento radical compreendemos a superação do relativismo conceitual do que seja a Contação de Histórias; das formas de Imaginação alienante deformadoras do psiquismo; das abordagens espontâneas, praticistas e infantilizadas que dominam a escola; do subjetivismo irracional e individualista que fundamenta muitas propostas de narração de histórias; do falso antagonismo entre fantasia e realidade; da sedução cultural midiática e do encantamento para o consumo irreflexivo de pseudoartes.

Da mesma forma, a atitude de desencantamento também repercute sobre uma série de adversidades e macrodesafios que transcendem em muito o narrar dialógico/epistêmico, repercutindo diretamente em pautas sociais que ainda precisam ser conquistadas pela sociedade, o que envolve a necessidade de políticas públicas de fomento e circulação das artes em comunidades e escolas; a qualificação da formação docente e seu reconhecimento profissional; implantação de ateliês e espaços de criação nas escolas; fruição e apresentação de atividades artísticas nas Instituições de Educação Infantil; articulação entre cultura escolar

e contexto cultural; conhecimento das especificidades da região Amazônica e sua relação com o mundo.

É mister recordar das palavras do pesquisador Zair Henrique Santos que vem experimentando, em seu exercício docente, a luta de tentar fazer circular cultura erudita em comunidades amazônicas distantes dos grandes centros de difusão das artes. De fato, um desafio vivenciado pelo pesquisador e seus orientandos, os quais, entre o compromisso e a realidade, propõem uma ação que desafia o sistema e enfrenta o fazer pedagógico imediato, instrumentalista, distante do propósito da formação humana integral. Utilizando como prisma o *poema de sete faces* de Carlos Drummond de Andrade, tece a seguinte reflexão:

são inúmeros adjetivos, substantivos, verbos que acompanham a vida de um professor: *contrário* ao sistema, muitos *desejos* de mudança, às vezes, se sente um *nada* diante de tudo, *é forte*, pois a cada novo ano renova as esperanças, acha que foi *abandonado* à própria sorte no mundo, o *coração* supera a razão na pedagogia, *comovido* com as injustiças também se comove com os sonhos e realizações. (SANTOS, 2016, p. 122).

Em suma, ensejamos Contar não para encantar somente, mas um Contar que seja encarado, antes de tudo, como experiência de contato com a cultura narrativa universal, cujo patrimônio é necessário para formação da integralidade humana nas crianças; ensejamos um Contar que vise apresentar a pluralidade narrativa da humanidade: as histórias do mundo e o mundo das histórias; Contar com alternância da escuta-fala entre os partícipes do processo; Contar para construir um repertório coletivo de histórias capaz de provocar a curiosidade epistemológica; Contar artisticamente, priorizando a apreciação estética da narrativa, o que também pode envolver uma atmosfera de encantamento e alegria como partes do processo e não como diretores deste; um **Contar dialógico e com projeção epistêmica** que proponha contribuir com o acesso aos bens culturais historicamente negados, principalmente às classes mais pobres da população, tendo a escola como um polo difusor da cultura erudita sem que ocorra a negação dos valores culturais do contexto, antes, provocando um movimento de expansão da consciência humana universal pela parceria entre cultura popular e cultura erudita.

Movimento em primeira pessoa: minha insistência em apresentar exemplos de histórias nesse texto, decorre da necessidade de demonstrar a complexidade intelectual envolvendo o processo de composição e escolha de narrativas para criação de obras orais com declarada parceria da cultura escrita. Trata-se de um processo de interlocução com variados produtos e gêneros da cultura narrativa universal. Desse modo, o conto que segue, exemplifica uma criação de referência amazônica em diálogo com os fabulários indo-arábicos *O leão e o chacal mergulhador*, anônimo (século XI-XII d.C.), *Livro do tigre e do raposo* de Sahl Bin

Harun (século IX d.C.) e os clássicos de Fedro (séc. I d. C.) que soube conjugar os gêneros fábula e parábola para constituição de um repertório crítico-político, nitidamente verificado nos paradigmas: *A justiça e as leis; A águia, a gata e a javalina.*

O Juiz Jacurarú
(Francisco Vera Paz)

Entre uma Jiboia e um Gavião fêmea criou-se fraternal amizade, então, as duas resolveram se avizinhar no mesmo oco de árvore, a Jiboia embaixo e o Gavião em cima, mas a harmonia entre ambas só durou até o dia da postura dos ovos, passando a disputar o toco cada uma pensando na segurança de sua prole. A amizade transformou-se em litígio e resolveram procurar um juiz para decidir quem das duas abandonaria o ninho.

- Vamos chamar o compadre Jacurarú, ele é um juiz justo e imparcial! – Concordaram.

O Jacurarú vestiu sua toga enfolharada e organizou o tribunal, mas antes, tomou o cuidado de se encontrar em segredo com Gavião dizendo:

- Você é ave e eu sou réptil, tomarei seu partido se me deres amparo com tua força contra a Jiboia, esta é minha concorrente, também se alimenta de ovos, ao contrário de ti. Se ficarmos unidos teremos força até mesmo contra a chefia do Jabuti e seus partidários!

- Não é tão fácil assim Jacurarú, pois o Jabuti já logrou a Onça diversas vezes meu caro, que urdidura contra ele tens?

- Como você é tolo! Basta que me apresentes aos animais como o “mais justo”, e deixe que eu e meus apoiadores te apresentem como “líder forte” e nos dois espalharemos aos quatro ventos as trapalhadas do “vagaroso” Jabuti, com o tempo todos o odiarão e o prenderemos, que achas?

- A mim vai bem Jacurarú.

- A mim também Gavião.

Não deu em outra, Gavião acusou Jiboia de ser encrenqueira, mostrando entre as penas do papo as marcas de uma falsa picada, Jiboia foi expulsa do ninho, seus ovos foram tomados pelo Jacurarú faminto que os papou, depois, Jacurarú e Gavião prenderam o Jabuti sob acusação de atrapalhado e lento. Ainda bem que o Macaco traquino havia escutado todas as tramoias da dupla mentirosa! Mas, para desfazer tanta confusão seria preciso muito tempo, pois aonde falta juízo, dá e sobra o prejuízo!

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU MOVIMENTO EM ESPIRAL

É mister reconhecer que nenhuma pesquisa acaba quando termina, novas questões se assomam ou revisitam as indagações anteriores em busca de um sentido cada vez mais amplificado de entendimento dos fenômenos que provocam a Imaginação Epistemológica do pesquisador. Do mesmo modo, não é incomum que uma pesquisa depare com certos “desvios”, responsáveis, muitas vezes, por gratas descobertas que vão além do resultado esperado. Intentamos pesquisar a Contação de Histórias, nos aproximamos do objeto, indagamos o objeto e descobrimos uma abordagem para ele; intentamos pesquisar a relação do objeto com a teoria e a escola da infância, por outro lado, vimos que há uma capacidade de transcendência do objeto para além de uma modalidade escolar específica, percebemos sua pertinência como fenômeno educacional-cultural-social.

Outrossim, nossos objetivos estiveram num primeiro momento voltados ao conhecimento do domínio ontológico do objeto, contudo, os movimentos argumentativos foram capturados pelo problema da abordagem pedagógica ou da função educacional da Contação de Histórias, assumindo uma predominância deontológica. Mesmo assim, prosseguimos com o esforço de conferir alguma síntese geral para o nosso estudo. Acreditamos ainda que a nossa proposta de composição textual em sua atitude de integrar conteúdos de estudo e conteúdos narrativos, permitirá enriquecer tanto a formação intelectual quanto as experiências de cultura narrativa de seus leitores, que encontrarão, de forma consubstancial ao estudo, um significativo repertório, possibilitando a organização de uma coletânea base, um “Fabulário de Contar” que cumpra o papel de referência para possíveis projetos pedagógicos de Contação de Histórias em contextos educacionais de base.

Tendo concluído a investigação conceitual que permitiu sistematizar alguns princípios à abordagem pedagógica Contação de Histórias apoiada no conceito de narração dialógica com projeção epistêmica, ratificamos que este alcance só foi possível pelo profundo diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, que permitiu constatar a presença das situações narrativas no pensamento vigotskiano e as contribuições desta modalidade para o desenvolvimento da Imaginação infantil.

Contar Histórias significa falar enredos, o que pode acontecer de diferentes formas, das mais triviais até as mais complexas, quando há o refinamento da palavra contadora aliado ao empréstimo de elementos tomados de outras artes, de modo que é seguro afirmar a existência de uma pluralidade de abordagens em torno do contar, de “Contações”. Entretanto, a Contação de Histórias que analisamos aqui, corresponde a um modelo de atividade surgido

no espaço urbano, consolidado na segunda metade do século XX, alcançando bibliotecas, escolas e creches com grandes pretensões práticas em detrimento das teóricas, o que resultou na crise de identidade pela qual a Contação de Histórias vem atravessando, ao mesmo tempo em que insiste afirmar sua singularidade em relação a outras artes. Além disso, é preciso reconhecer o profundo abismo acrítico que conduziu à Contação de Histórias para uma estado de banalização, no qual é facilmente confundida em animação de público infantil, o que apontamos como um modelo alienante e redutor do humano. A lacuna teórico-conceitual também repercute no âmbito escolar, convertendo a Contação de Histórias em subatividade ou artifício didático para fins de ensino, desconsiderando-a como uma atividade que se presta ao propósito da formação cultural, carecendo, até então, de uma identidade pedagógica sólida pertinente ao seu papel na Educação Infantil.

Em nossa pesquisa concluímos que Contar Histórias na Educação Infantil significa organizar e enriquecer o meio educativo com enredos dos variados gêneros que formam a cultura narrativa universal, possibilitando experiências que, necessariamente, possuam a tríplice dimensão: estética, psicológica e pedagógica, em um movimento que ocorre na forma de unidade social entre quem narra, narrativa contada e quem ouve. Nesse sentido, o conceito **narração dialógica com projeção epistêmica** entende que a Contação de Histórias se desenvolve pela alternância de papéis com a fala-escuta: o Contar ouvindo e o Ouvir contando. Nesse processo, a fala-escuta materializa as narrativas e se torna o verdadeiro ente mediador da Contação de Histórias, e será por meio dela que a Imaginação criadora assumirá a forma de Fabulação, função psicológica própria das artes literárias, cujo conteúdo clássico abrange, principalmente, os gêneros tradicionais: fábulas, contos de encantamento, facécias, acumulativos, cantigas narrativas, histórias de vida, entre outros, que devem integrar o repertório de trabalho dos professores que contam ou de seus parceiros narradores profissionais. Para tanto, o trabalho pedagógico deve atentar para um currículo em que a cultura narrativa geral seja articulada à cultura narrativa do contexto em que se encontra a escola, adotando um modelo de planejamento, preferencialmente, pautado na pedagogia de projetos, e que seja fruto do esforço coletivo de professores, famílias e crianças.

A pesquisa destacou a ausência da cultura amazônica nas Instituições de Educação Infantil. Entendemos que este é um problema que também perpassa pela qualidade da formação docente que ocorre na região. Evidente que nem todas as complexidades da profissão podem ser abarcadas em um curso de graduação, entretanto, carecemos de um modelo de formação que permita um mergulho mais denso e profundo com a cultura geral e a cultura local, haja visto que, muito provavelmente, a maior parte dos docentes teve poucas

oportunidades para viver experiências de arte, em razão das desigualdades sociais que interditam o direito de acesso aos bens culturais e a formação da subjetividade humana integral no professor, indispensável para que a subjetividade integral seja desenvolvida na criança. A cultura digital não apresenta condições para substituir a fruição direta de uma peça de teatro, de um concerto de música instrumental, de uma exibição de cinema ou de uma apresentação de dança. Embora fundamentais, o papel das mídias ainda consiste em divulgar e promover algumas “aproximações” nesse sentido, o que não deixa de ser importante.

O fato é que todos os professores necessitam de incentivos, planos de carreira e melhores ganhos que permitam ampliar a formação geral, processo que dura a vida toda, dentro e fora das salas e Instituições de atendimento. Vale-cultura, credi-livro, meia entrada para professor, incentivos de participação em congressos, seminários e festivais de arte não devem ser considerados privilégios, mas condições específicas de uma profissão que precisa de riqueza vivencial e intelectual para o ofício de educar e cuidar. Do contrário, só haverá espaço para a reprodução de discursos culpabilizadores e de justificativas centradas no indivíduo que “deve procurar por conta própria, correr atrás...”, expressões de um senso comum cada vez mais convencido de que a educação é um caso de interesse privado, o que não é verdade.

É preciso fazer oposição a tais concepções e reconhecer que a Educação Infantil é um direito de toda a sociedade que deve ser garantido pelo Estado. Por tudo isso, ensejamos que este trabalho possa contribuir com o fortalecimento desta modalidade em nosso país, sobretudo na região amazônica.

A perspectiva Histórico-Cultural nos ensina a ver a Contação de Histórias em uma abordagem estético-pedagógica que representa uma das especificidades da primeira etapa da Educação Básica e esperamos que, a presente pesquisa, possa contribuir com a qualificação dos movimentos narrativos em nossas Instituições de Educação Infantil, onde a Imaginação social não se veja limitada apenas ao fantasiar, mas que se desenvolva como uma Imaginação emancipada para vislumbrar e organizar um estado de coisas, no âmbito da própria vida, em que seja possível nosso reencantamento coletivo pela garantia de um direito fundamental a todas as crianças brasileiras e amazônicas: o direito à Fabulação.

Não seria possível encerrar essas considerações sem nenhuma narrativa, em função disso, apresentamos uma “fábula conclusória” que recria, amazonicamente, um paradigma clássico: *A cotovia e o elefante*, do livro *Kalila e Dimna*, de Ibn Almuqaffa (séc. VIII, d. C.); de um trecho da peça cômica: *As trapaças de Escapim*, de Molière (séc. XVII); da parte final da história *O mestre-ladrão* da coletânea *Contos Completos Irmãos Grimm* (séc. XIX);

combinados à atmosfera mítica dos *moronguêtas* fabulosos de bichos amazônicos na obra *Moronguêta: um Decameron Indígena* de Nunes Pereira (séc. XX). O resultado é este que lê.

A Sabiá e o Onça
(Francisco Vera Paz)

Certo dia, Onça andava por seu caminho costumeiro quando o sono obrigou a procurar um dormidouro, e achou por bem acomodar-se em um arvoredor onde se achava o ninho de uma Sabiá que havia saído para buscar seu sustento. Pois bem, o Onça não teve dúvidas e destroçou o ninho da Sabiá, quebrando seus ovos e espalhando seus restos pelo chão. Ao retornar e ver toda aquela catástrofe Sabiá perguntou:

- Por que fizeste isso comigo mestre Onça? Acaso mereço tanto menosprezo? Por que senhor tanta arrogância?
- Fiz porque quis, uma miúda como você merece todo meu desprezo e, afinal, sou o chefe de toda a mata! – Respondeu Onça furioso.

A Sabiá se afastou e foi se reunir com a plenária das aves e bichos pequenos, reclamando dos danos causados pelo Onça.

- O que poderíamos fazer contra esse abusado, sendo nós tão pequenos? – Perguntaram aflitos, mas a Sabiá disse aos presentes:

- Se nos unirmos podemos rebaixar o fanfarrão. Gostaria que o Macaco o enganasse com uma trovoada, metendo-o num saco, depois disso, se o Onça não se arrepender, escolheremos outro estratagema.

Os bichos concordaram e o Macaco saiu a gritar pela mata:

- Ai que vem chegando a trovoada, ai que vem ela.

- Quem vem aí Macaco? – Perguntou o Onça, despertando assustado.

- A trovoada mestre Onça, mas eu sei de um lugar onde ela não pega ninguém!

- Pois então me leve junto amigo Macaco que com trovoada nem eu posso! – Respondeu o Onça.

- O senhor faça o favor de entrar nesse saco aqui e ficar bem quietinho. A trovoada, apesar de forte, é muito besta e não vai desconfiar de nada. Depressa, já ouço a danada se aproximando.

O Onça pulou dentro e o Macaco tratou de amarrar bem forte a boca do saco, apanhando em seguida um cipó, então, começou a imitar a voz da trovoada dizendo:

- Bons dias mestre Macaco, por acaso, o senhor viu o Onça por aí? Ah como eu quero achar esse sem vergonha e acertar as contas com ele, hum!

- Bons dias mestra Trovoada, por acaso, eu não vou dizer pra senhora que o mestre Onça está metido aqui nesse saco, não adianta que eu não falo e acabou-se!

- Pois nem preciso dizer que eu já desconfiava!

As cipoadas no saco foram muitas, depois da sova, Macaco desatou a boca do saco e chamou a Sabiá que disse ao sovado:

- O que me diz da trovoada que mandei pra você seu Onça? Agora você se arrepende do que fez comigo?

- Se eu pudesse faria tudo de novo! – Respondeu o Onça todo dolorido.

- Não vá ficar cego de raiva comigo - Retrucou a Sabiá antes de ir embora.

Onça saiu se arrastando até o lugar de dormida e se entregou ao cansaço, nem bem sossegou e vieram duas garças a mando da Sabiá, cada uma esvoaçou certa em um olho. Onça ficou cego e o jeito foi permanecer vivendo por ali até que ouviu a Sabiá lhe dizer:

- E agora Onça, você se convenceu de que foi grosseiro comigo? – mas o Onça se enfureceu mais ainda e provocou a passarinha dizendo:

- Sua pirralha atrevida, se eu pudesse faria tudo de novo e de novo!

Enquanto Onça procurava por água, Sabiá enviou os sapos e pediu que eles coxassem na ribanceira. Onça seguiu o canto dos sapos imaginando que estivesse próximo de uma lagoa, mas quando se abaixou para beber, despencou da ribanceira até o chão, permanecendo imóvel. Veio a Sabiá e pousou na sua cabeça, onde sussurrou para ele:

- Foste cruel comigo sem nenhum arrependimento, agora, se não te arrependeres, vais terminar comido pelos urubus que apenas aguardam o sinal de uma “pirralha atrevida”. – Nesse momento, Onça respondeu baixinho:

- Eu peço teu perdão Sabiá pelo que fiz contra ti, e prometo que nunca mais me te aborrecerei de novo, vou morar para bem longe e te deixar você e os seus em paz.

- Que assim seja. – Concordou a Sabiá e completou a vitória sobre o Onça com o cântico.

*Ninguém se liberta sozinho
Ninguém se liberta sozinho...
Um Onça Pintado tombou!
Aos pés de um passarinho...*

*Ninguém se liberta sozinho
Ninguém se liberta sozinho...*

REFERÊNCIAS

ALMUQAFFA, I. **Kalila e Dimna**. Tradução, organização e notas Mamede Mustafa Jarouche. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

AMORIM, A. L. N. de. Educar e cuidar na creche: mudanças e continuidades. **Educere: XII congresso nacional de educação**. PUCPR: 2015.

ANDERSEN, H. C. **Contos de Hans Christian Andersen**. Tradução Silvia Duarte. São Paulo: Paulinas, 2011.

ARAÚJO, A. N. B. de. **A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto**. Tese de doutorado em educação. Orientação Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa. Universidade Federal de Pernambuco-Centro de Educação-UFPE. Recife, 2009.

ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, D. **Ensinando ciências na educação infantil**. São Paulo: Alínea, 2011.

BADOE, A. **Histórias de Ananse**. Ilustrações Baba Wagué Diakitê. Tradução Marcelo Pen. São Paulo: Edições SM, 2006.

BAUDUS, H. **Estórias e lendas dos índios**. Ilustrações J. Lanzelotti. São Paulo: Literart, 1960.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas).

BOAS, M. V. **Estórias de Jabuti**. Ilustrações Marcelo Pimentel. Rio de Janeiro: Florescer, 2013.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016 (versão pdf).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 5/2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil)**. Brasília: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2018 (versão 110518 pdf).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Casa Civil, Ministério da Cultura. **Decreto Nº 519/1992. Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)**. Brasília: Casa Civil/MEC, 1992.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de base**. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1. CNE/CP, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2. CNE/CP. 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019.

BRITTO, L. P. L.; PACHECO, F. E. da C. A educação da função imaginante: conceitos e fundamentações para uma abordagem pedagógica da contação de histórias. **Revista teoria e prática da educação**, v. 21, n. 2, p. 45-58, maio-ago, 2018.

BRITTO, L. P. L. Ler com crianças (Conferência). **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 17-31, set-dez, 2018.

BRITTO, L. P. L. **No lugar da leitura – biblioteca e formação**. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015 (livro digital).

CALEJON, C.; VIZONI, A. **A ascensão do bolsonarismo no Brasil do século XXI**. São Paulo: Lura Editorial, 2019.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009 (recurso digital).

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA**, v. 17, n. 30, jul-dez, 2008.

COSTA, S. A. da. “EU CAÇADOR DE MIM”: a construção da identidade profissional do professor de educação infantil (Conferência). **Revista Exitus**, v. 4, n. 1, p. 17-31, jan-jun, 2014.

CONDE, S. F. A contação de histórias dramatizadas de Tólstoi na educação infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

CORSI, F. L. Economia do capitalismo global: um balanço crítico do período recente. In: ALVES, G.; GONZÁLEZ, J. L. C.; BATISTA, R. L. (Org.). **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. Paraná: Editora Práxis, 2006.

COSTA, S. A. da. “Quando a luz dos olhos meus e a luz dos olhos teus resolvem se encontrar”: as interações entre a professora e as crianças na creche e as possíveis repercussões na constituição do eu infantil. In: COSTA, S. A. da; COLARES, M. L. I. S. (Org.). **A educação infantil no centro do debate: do direito adquirido às práticas cotidianas desenvolvidas nas creches e pré-escolas**. Curitiba: CRV, 2016.

COSTA, S. A. da. Educação infantil, legislação e Teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. **Para ler o pato Donald: comunicação de massa e colonialismo**. Tradução Álvaro de Moya. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FONSECA, A. D.; COLARES, A. A.; COSTA, S. A. da. Educação infantil: história, formação e desafios. **Educação & Formação**. Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 82-103, set-out, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. EGA: 1996. (Recurso Digital. 92 p. Digitalizado em 2002).

FRIGOTTO, G. Contradições do capitalismo global (prefácio). In: ALVES, G.; GONZÁLEZ, J. L. C.; BATISTA, R. L. **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. Paraná: Editora Práxis, 2006.

FARO, J. C. **Casos do Mestre Porfírio**. Ilustrações do autor. Belém: Editorial de Livros, 2013.

FEDRO, T. J. **Fábulas**. Tradução Luiz Feracine. São Paulo: Escala, 2008.

GIRARDELLO, G. Imaginação, arte e ciência na infância. **Pro-posições**, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio-ago, 2011.

GIRARDELLO, G. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola**. São Paulo: Papirus, 2014.

_____. Voz, presença, imaginação: a narração de histórias para crianças pequenas. In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. (organizadores). **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas: Papirus, 2007.

GRIMM, J.; GRIMM, W. **Contos completos Irmãos Grimm: contos da infância e do lar**. Tradução Teresa Aica Bairos. Coordenação científica Francisco Vaz da Silva. Lisboa: 2017.

HARUN, S. B. **Livro do tigre e do raposo**. Tradução Mamede Mustafá Jarouche. São Paulo: Amaral Gurgel Editora, 2010.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin Companhia Clássicos Companhia das Letras, 2011.

_____. **Ilíada**. Tradução Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin Companhia Clássicos Companhia das Letras, 2011.

HENRIQUE, W. Uirapuru (1'56"). In: BELÉM, F de. **Fafá de Belém do Pará: o canto das águas – Amazônia é Brasil, volume II**. Direção artística Tom Capone. Produção Roberto Sant'Ana e Luis Pardal. Belém: Secult-Pará, 2002.

JUBÉ, Úrsula Raquel Ramos. **Estudo das vivências infantis por meio da contação de história**. Dissertação de mestrado em psicologia e educação. Orientação Prof.^a Dr.^a Zoia Prestes. Centro Universitário de Brasília – UNICEUB. Brasília, 2014.

KRYLOV. I. A. **Fábulas Russas, volume I e II**. Tradução e adaptação Tatiana Belinky. Ilustrações João Lin. São Paulo: Amarylus, 2012.

Livro das mil e uma noites, volume 1: ramo sírio (autor anônimo). Tradução, introdução, notas e apêndice Mamed Mustafá Jarouche. São Paulo: Globo, 2015.

LEIVA, João; MEIRELLES, Ricardo. **Cultura nas capitais: como 33 milhões de brasileiros consomem diversão e arte**. (revisão Carolina Chagas, Thalita Ramalho e Gisele Lobato; pesquisa de campo Instituto Datafolha; pesquisa e produção J.Leiva Cultura & Esporte ; design, visualização e análise de dados Tabaruba Design). Rio de Janeiro: 17Street Produção Editorial, 2018.

LIMA, Géssica de Aguiar. **A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola**. Dissertação de mestrado em educação. Orientação Prof.^a Dr.^a Sinara Almeida da Costa. Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Santarém-PA, 2018.

LOUREIRO, J. de J. **Cultura amazônica hoje: uma poética do imaginário revisitada (Rapsódia teórica)**. Belém: Secult-Pará, 2019.

MAHFOUZ, Naguib. **Noites das mil e uma noites**. Tradução Georges Fayez Khouri e Neuza Neif Nabhan. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MELLO, A. A. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.

MACHADO, R. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. Ilustrações de Luiz Guimarães Monforte. São Paulo: DCL. 2004.

MATOS, G. A. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

MATOS, G. A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MELLO, S. A.; SOUZA, R. A. M. de. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a atenção. In: SILVA; SOUZA; MELO; LIMA (Org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista educação e pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan-jun, 1999.

OLIVEIRA, J. C. de. **Imaginário amazônico**. Belém: Paka-Tatu: 2007.

O leão e o chacal mergulhador. Tradução Mamede Mustafá Jarouche. São Paulo: Globo, 2009.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: São Paulo, ed. Papirus, 2000.

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

PEDERIVA, P. L. M.; TUNES, E. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: APRIS/PRISMA, 2013.

PEDERIVA, P. L. M. Práticas educativas para o desenvolvimento da musicalidade das crianças na educação infantil. In: COSTA, S. A. da; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria Histórico-Cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

PEREIRA, N. **Moronguetá: um Decameron Indígena v. I e II**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

PÉREZ, E. Narração oral ou teatro?: a arte de contar histórias e o teatro. **A arte de encantar**. Fabiano Moraes e Lenice Gomes (Organizadores.). Ilustrações Tati Mões. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRAULT, Charles. **Contos de Charles Perrault**. Ilustrações Gustave Doré. Tradução, prefácio e notas Eliana Bueno-Ribeiro. São Paulo: Paulinas, 2006.

PRESTES, Z. O rigor metodológico da pesquisa bibliográfica. **Ensino em re-vista**, v. 19, n. 2, jul-dez. 2012.

PROPP, V. Ia. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. Tradução Rosemary Costhek Abílio; Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REIS, M. R. dos. O bebê e o desenvolvimento da fala. In: SILVA; SOUZA; MELLO; LIMA (Org.). **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

RIBEIRO et al. Os novos currículos dos cursos de pedagogia: indicadores e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 4, out-dez, 2018.

ROMÉRO, S. **Cantos populares do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & Comp., 1897 (recurso digital desenvolvido pela Universidade de Toronto em 2010).

SANTOS, Z. H. **Entre o compromisso e a realidade: relato e análise de uma ação de levar a ler no oeste do Pará**. Tese de doutorado em educação. Orientação Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva; coorientação Prof.^a Dr.^a Lilian Lopes Martins da Silva. Universidade Estadual de Campinas-Faculdade de Educação - UNICAMP. Campinas-São Paulo, 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan-abr, 2009.

_____. A função docente e a produção de conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21 e 22, p. 127-140, jan-jun e jul-dez, 1997.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. (Conferência). **I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação**. Passo Fundo, 29/09/2003.

SODRÉ, Letícia. **Contação de histórias e dialogia na educação infantil: uma experiência educativa**. Dissertação de mestrado em educação. Orientação Prof.^a Dr.^a Tizuco Morchida Kishimoto. Universidade de São Paulo – USP, 2017.

SOMBRA, F. **As dez filhas do seu João**. Ilustrações Denise Goneve e Daniela Fossaluzza. Belo Horizonte: Abacate, 2010.

SUASSUNA, A. **A onça castanha e a ilha Brasil: uma reflexão sobre a cultura Brasileira**. Tese de livre docência para disciplina História da Cultura Brasileira. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 1976.

SUASSUNA, A. **Iniciação à estética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

SUASSUNA, A. **Teatro completo de Ariano Suassuna: teatro traduzido, volume IV**. Organização Carlos Newton Júnior. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

TOLSTÓI, L. **Histórias de Bichos**. Ilustrações Lelis. Tradução Vadim Nikitin. São Paulo: Edições SM, 2013.

VALDEZ, D.; COSTA, P. L. Ouvir e viver histórias na educação infantil: um direito da criança. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: Em defesa do ato de ensinar**. Campinas: São Paulo, ed. Alínea, 2010.

VASCONCELOS, Jeyse Sunaya Almeida de. **As vivências da criança ribeirinha na creche e seu processo de humanização**. Dissertação de mestrado em educação. Orientação Prof.^a

Dr.^a Sinara Almeida da Costa. Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Santarém-Pará, 2018.

VEER; R. van der. **Apresentação v-vi**. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 2003.

VELASCO, C. **O conto tradicional da Educação Infantil**. São Paulo: Panda Books, 2018.

Velhinha do lago, Mãe do igarapé e outros mitos da Floresta Nacional do Tapajós. Coordenação/organização João Valentin Wawzyniak. Manaus: ProManejo IBAMA, 2001.

VIGODSKI, L. S. Socialisticheskaia pieriedielka chielovieka (A transformação socialista do homem). Tradução Roberto Della Santa Barros, revisão Marcelo Dalla Vechia. **VARNITSO**, 3, p. 36-44, 1930.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução Zoia Prestes. **Revista virtual de gestão de iniciativas sociais**, junho, 2008.

_____. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico livro para professores**, tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1^a Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 16^a Ed. São Paulo: Ícone, 2018b.

_____. Segunda aula. A definição do método na pedologia. In: VIGOTSKI, L. S. **7 Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução e organização Zoia Prestes e Elisabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1^a Ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018c.

_____. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: VIGOTSKI, L. S. **7 Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução e organização Zoia Prestes e Elisabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1^a Ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018c.

_____. **Psicologia da Arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III – Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madrid: Visor Dis., S. A., 2000.

_____. **Obras Escogidas IV**. Madrid: Visor Dis., S. A., 1996.

YUNES, E. Contar para ler. In: **A arte de encantar**. Fabiano Moraes e Lenice Gomes (Organizadores.). Ilustrações Tati Mões. São Paulo: Cortez, 2012.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artemed, 1998.

APÊNDICE

NÃO SOU EU QUEM REPETE ESSA HISTÓRIA É A HISTÓRIA QUE ADORA UMA REPETIÇÃO: O QUE CONTAM AS PESQUISAS EDUCACIONAIS ACERCA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisco Egon da Conceição Pacheco¹¹

Resumo: Esta pesquisa apresenta um estudo analítico da produção intelectual brasileira acerca da Contação de Histórias, enfocando, principalmente, sua realização na Educação Infantil. O objetivo é conhecer as concepções teóricas, abordagens metodológicas e apontamentos às contribuições desta atividade para o desenvolvimento psíquico da criança. O levantamento contemplou a organização de uma listagem de livros sobre Contação de Histórias em circulação no mercado editorial brasileiro, seguida de buscas em plataformas digitais por dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas entre os anos 2000-2018, quando se verifica o aumento significativo da produção acadêmica interessada neste objeto. Os resultados apresentam duas tendências de discurso: a primeira mais homogênea e padronizada à maneira de uma moda editorial; a segunda mais aberta ao debate teórico-prático, rica em laboratórios e de maior consistência pedagógica, tendência que ainda não foi devidamente incorporada pelo mercado livreiro. Os trabalhos analisados ainda carecem de uma consistência conceitual para Contação de Histórias, o que se torna problemático, tendo em vista a sua presença constante em espaços educacionais, especialmente, creches e pré-escolas.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Educação Infantil. Pesquisas Educacionais.

NO SOY YO QUIEN REPITE ESTA HISTORIA ES LA HISTORIA QUE AMA UNA REPETICIÓN: QUÉ CONTIENE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE CUENTACUENTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen: Esta investigación presenta un estudio analítico de la producción intelectual brasileña sobre Cuentacuentos, centrándose principalmente en su realización en la Educación Infantil. El objetivo es conocer los conceptos teóricos, los enfoques metodológicos y las notas sobre las contribuciones de esta actividad al desarrollo psíquico del niño. La metodología incluyó la organización de una lista de libros sobre Cuentacuentos en circulación en el mercado editorial brasileño, seguida de búsquedas en plataformas digitales para disertaciones magistrales y tesis doctorales defendidas entre 2000-2018, cuando hay un aumento significativo en producción académica interesada en este objeto. Los resultados muestran dos tendencias discursivas: la primera es más homogénea y estandarizada a la manera editorial; el segundo más abierto al debate teórico-práctico, rico en laboratorios y de mayor consistencia pedagógica, tendencia que aún no ha sido incorporada adecuadamente por el mercado del libro. Los trabajos analizados aún carecen de una consistencia conceptual para Cuentacuentos, lo que se vuelve problemático, dada su presencia constante en espacios educativos, especialmente en guarderías y centros preescolares.

Palabras clave: Cuentacuentos. Educación Infantil. Investigaciones Educativas.

IT'S NOT ME WHO REPEATS THIS STORY IT IS THE STORY THAT LOVES A REPEAT: WHAT THE EDUCATIONAL RESEARCH CONTAINS ABOUT STORYTELLING IN CHILD EDUCATION

¹¹ Pedagogo (UFOPA, 2018) e mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOPA.
e-mail: egonpacheco@hotmail.com

Abstract: This research presents an analytical study of the Brazilian intellectual production about Storytelling, focusing mainly on its accomplishment in Infantile Education. The objective is to know the theoretical concepts, methodological approaches and notes on the contributions of this activity to the child's psychic development. The survey included the organization of a list of books on Storytelling in circulation in the Brazilian publishing market, followed by searches on digital platforms for master dissertations and doctoral theses defended between 2000-2018, when there is a significant increase in academic production interested in this object. The results show two discourse trends: the first is more homogeneous and standardized in the manner of an editorial fashion; the second most open to the theoretical-practical debate, rich in laboratories and of greater pedagogical consistency, a trend that has not yet been properly incorporated by the book market. The analyzed works still lack a conceptual consistency for Storytelling, which becomes problematic, given its constant presence in educational spaces, especially day care centers and preschools.

Key words: Storytelling. Child Education. Educational Researches.

1. D'UM TEMPO DO ERA AO TEMPO DO É

*Essa história
 É mais velha que a história
 Dos tempos de glória do velho barão
 Quem não sabe de cor essa história
 Refresque a memória e me preste
 atenção...
 Essa fábula vem de outro século
 Pelo fascículo de um alemão
 O irmão do alemão deu prum nego
 Que vendou prum grego por meio milhão
 Esse negro morreu de embolia
 E deixou para a tia o que tinha na mão
 Essa tia casou com um pirata
 E afundou com a fragata lá no Maranhão
 Essa lenda rolou na fazenda
 Moeu na moenda e espalhou no sertão
 E eu não nego que roubei dum cego
 E inda ponho num prego
 Pra comprar meu pão
 Não sou eu quem repete essa história
 É a história que adora uma repetição
 Uma repetição...*

L. Enriquez Bacalov, Sérgio Bardotti e Chico Buarque, 1981.

É possível apontar pelo menos três motivos que justificam a epígrafe: 1º) trata-se de uma obra de arte que representa uma concepção de mundo e de ser humano num emaranhado de relações concretas no tempo e no espaço. 2º) o desencanto. As coisas e os seres quando dessubjetivados, desidealizados, traduzem uma realidade dinâmica, processual, viva e é nisto que a fábula vai sendo repassada de diferentes maneiras, algumas nem tão belas. 3º) é um processo de invenção e movimento; uma atividade humana profundamente vinculada ao mundo dos ofícios tradicionais, o que se torna mais significativo ao trazer de volta para o trabalho humano a origem de todos os contos. Por esta reflexão, não fica difícil perceber as fábulas como invenções advindas do trabalho de pastoreio; os apólogos, encarnando as características humanas nos objetos de trabalho doméstico ou das oficinas; as lendas florestais enquanto frutos da cultura agrícola; os contos maravilhosos, personificando os ritos de iniciação (PROPP, 2002; 2006) e a admiração dos comerciantes marítimos em terras longínquas de culturas exóticas (BENJAMIM, 1987).

Ademais, é importante reforçar que a escola também se configura como um espaço de trânsito às histórias; hoje, sua presença é garantida no currículo da Educação Infantil como uma prática pedagógica estabelecida pelos marcos legais que caracterizam as experiências formativas da etapa inicial da Educação Básica (DCNEI, 2009; BNCC, 2018). Fato que torna razoável afirmar a existência de um processo histórico criador das circunstâncias que

favoreceram o encontro entre a prática de narrar histórias e a Educação Infantil, muito embora, a Contação de Histórias realizada no espaço escolar não se dê mais da mesma maneira como veio ocorrer nos contextos de cultura oral, indicando que o elemento narrativo sofreu diversas transformações de significância social, e que narrar hoje não se presta mais, exclusivamente, a objetivos ligados à ancestralidade, ao sentimento de pertencimento comunitário e à recepção de certos preceitos para continuidade dos saberes tradicionais.

Tais reflexões sugerem que se está diante de um objeto de estudo relativamente novo, embora possua raízes históricas profundas, e que vem se desenvolvendo junto a uma esfera educacional igualmente nova - a Educação Infantil – que também possui antecedentes antiquíssimos, mas que em nosso país tornou-se um direito social apenas muito recentemente, no final do século XX, a partir da Constituição Federal de 1988 (COSTA, COLARES, FONSECA, 2019). Portanto, esta investigação focalizará as manifestações (do objeto) que abarcam os períodos mais recentes da história da educação no Brasil, cabendo a pergunta: **qual o estado de conhecimento nacional acerca da relação entre a Contação de Histórias e Educação Infantil? Que concepções de Contação de Histórias são enfatizadas pelas pesquisas? Quais contribuições são apontadas, tendo em vista o desenvolvimento da criança?**

O principal objetivo deste levantamento é verificar as tendências histórico-pedagógicas em torno da Contação de Histórias e suas contribuições para o desenvolvimento psíquico na Educação Infantil. O método de trabalho considera as lições de Vigotski (2018, p. 37) para o qual a investigação se assemelha a um “caminho”. O ponto de partida desta caminhada deu-se com a observação de diversas publicações sobre Contação de Histórias em circulação no mercado editorial brasileiro, por isso, resolvi organizar um levantamento geral dos títulos, considerando o ano da primeira publicação; posteriormente, procedi com a leitura integral de algumas obras e coletei novas indicações nas referências bibliográficas; por sua vez, procedi com uma série de consultas em portais virtuais de editoras, livrarias e páginas de autores diversos. O resultado das buscas revelou:

Quadro 1 – Publicações editoriais (1957-2018)

ANO	TÍTULO/*Obras que o autor teve acesso integral	EDITORA	AUTOR/AUTORES/ORIG.
1957	* A arte de ler e contar histórias.	Conquista	Malba Tahan
1986	*Contar histórias: uma arte sem idade.	Ática	Betty Coelho
1989	*Literatura infantil: gostosuras e bobices.	Scipione	Fanny Abramovich

2001	Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.	Aletria	Celso Sisto
2004	*Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias.	DCL – Difusora Cultural do Livro	Regina Machado
2004	Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa.	Editora Vozes	Cléo Busatto
2004	Baús e chaves da narração de histórias.	Sesc	Gilka Girardello
2005	*O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar.	Martins Fontes	Gislayne Avelar Matos e Inno Sorsy
2005	*A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na Contemporaneidade.	Martins Fontes	Gislayne Avelar Matos
2005	*A renovação do conto: emergência de uma prática oral.	Editora Cortez	Maria de Lourdes Petrini
2006	A arte de contar histórias.	Editora Rocco	Nancy Mellon
2006	*A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço.	Editora Vozes	Cléo Busatto
2007	Contar histórias com arte e aprender brincando: para educação infantil e séries iniciais da educação infantil.	Editora WAC	Aurora Ferreira
2010	*Técnicas de contar histórias 1: um guia para desenvolver suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história.	Editora Vozes	Vania Dhome
2010	*Toques do Griô: memórias de contadores de histórias africanos.	Melhoramentos	Heloisia Pires Lima e Leila Leite Hernandez
2010	A arte de contar histórias: abordagens poética, literária e performática.	Ícone	Giuliano Tierno (organizador)
2011	*Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes.	S/E	Benita Prieto (organizadora)
2011	Contando histórias formando leitores.	Papirus 7 Mares	Ana Maria Machado e Ruth Rocha
2012	*A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares.	Editora Cortez	Fabiano Moraes e Lenice Gomes (organizadores)
2012	*A arte de cantar e contar: narrativas orais e processos criativos.	Nova Fronteira	Bia Bedran
2012	O nascimento do leitor: ler, contar e ouvir histórias na educação infantil.	Palco Editorial	Kenia Adriana de Aquino
2012	Contar histórias: a arte de brincar com as palavras.	Editora Vozes	Fabiano Moraes
2013	Técnicas de contar histórias 2: um guia para os adultos usarem as histórias como um meio de	Editora Vozes	Vania Dhome

	comunicação e transmissão de valores.		
2014	*Uma clareira no bosque: contar histórias na escola.	Papirus	Gilka Girardello
2015	*A arte da palavra e da escuta.	Reviravolta	Regina Machado
2015	Contação de Histórias: tradição, poética e interfaces.	Edições Sesc	Fabiano Henrique Nunes Medeiros e Taíza Mara Rauen Moraes (organizadores)
2016	A Contação de Histórias: contribuição à neuroeducação.	Editora WAC	Fábio Cardoso dos Santos e Ana Maria Antunes de Campos (organizadores)
2016	Ler e Contar, Contar e Ler: caderno de história.	LETRA CAPITAL	Francisco Gregório Filho
2017	Contar histórias com o jogo teatral.	Perspectiva	Alessandra Ancona De Faria
2018	*Histórias de boca: o conto tradicional na educação infantil.	Panda Books Educação	Cristiane Velasco
2018	A arte de narrar histórias	SENAC São Paulo	Elaine Gomes
*Obras lidas integralmente pelo autor			

Fonte: Pacheco (2020).

O total de 31 obras aponta o efeito de uma “moda editorial” principalmente nos anos 2000. Desse total, procedi com a leitura integral de 16 livros selecionados em função das facilidades de acesso; constatei que grande parte das publicações expressa forte teor acadêmico, decorrente de projetos de pesquisa e extensão, teses de doutorado, dissertações de mestrado e projetos de formação em educação e áreas afins. Um novo caminho se apresentou e, desta vez, o levantamento concentrou-se nas produções em nível de mestrado e doutorado, procedendo com buscas no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; nos cadernos digitais do grupo de trabalho GT7 da ANPED; nos sites: SCIELO, GOOGLE Acadêmico; além de repositórios de universidades públicas estaduais e federais.

Os descritores utilizados foram: contação de histórias; educação infantil; desenvolvimento psíquico; imaginação, tendo sido encontradas 53 dissertações de mestrado (2000-2017) e 15 teses de doutorado (2006-2018). Importante esclarecer que este recorte, provavelmente, não expressa a totalidade da produção brasileira, isto porque, a partir do

momento em que os dados começaram a se repetir com frequência, optei por suspender as buscas.

O processo de organização dos dados revelou a existência de outras pesquisas de estado de conhecimento acerca da contação de histórias no contexto escolar. Estes trabalhos são importantes por confirmarem o interesse crescente dos estudos acadêmicos ocorridos, especificamente, entre os anos 80/90 até a primeira década dos anos 2000, quando parte considerável desta produção começou a ganhar o mercado editorial.

O levantamento das produções acadêmicas de mestrado (ME) e doutorado (DT) foi organizado na forma de eixos-temáticos, respectivamente: ME – **pesquisas anteriores**, referente a levantamentos de produções acadêmicas a partir de outros marcos temporais; **imaginação e desenvolvimento**, enfocando os processos psicológicos e pedagógicos de estruturação e organização da função imaginante; **narração teatral**, aproximações entre o teatro escolar e a Contação de Histórias; **literatura e formação de leitores**, focaliza a tese de que a narração de histórias leva mais facilmente a ler; **pedagogias e práticas alternativas**, a eficácia didática da Contação de Histórias; **tradição e modernidades**, debate a educação ancestral e sua depreciação na sociedade contemporânea; **cultura digital narrativa**, refere-se ao fenômeno de surgimento dos narradores virtuais e a inevitável influência educacional das novas mídias. DT – **arte e educação**, apresenta as relações entre a prática tradicional de contar histórias, a aprendizagem e a arte, focalizando o surgimento do contador de histórias urbano e da performance narrativa; **currículo e literatura**, a Contação de Histórias é compreendida como prática docente e porta de entrada à mundo da literatura; **memória e saberes populares**, valoriza a palavra de idosos, quilombolas e pessoas ligadas a comunidades populares, evidenciando uma pedagogia multicultural e popular; **imaginação e desenvolvimento**, expõe as relações culturais e psicológicas envolvendo o ato imaginativo, o ato narrativo e o ato pedagógico; **cultura digital narrativa**, focaliza o papel educacional do contador de histórias contemporâneo em contextos presenciais e virtuais da sociedade do século XXI.

Quadro 2 – Eixos temáticos em que foram alocados os resultados da pesquisa (DM e TD)

TESES DE DOUTORADO (TD)		
EIXOS-TEMÁTICOS	Nº DE TESES	INSTITUIÇÃO-LOCAL (ANO)
Arte e educação	3	USP-SP (2010); UNB-DF (2015); UNESP-SP (2016).
Currículo e literatura	3	UFPE-PE (2009); UFES-ES

		(2014); UCP-RJ (2017).
Memórias e saberes populares	3	USP-SP (2008); UFF-RJ (2017); UFPel-RS (2017).
Imaginação e desenvolvimento	5	UNICAMPI-SP (2006); UFPE (2009); UNB-DF (2014); PUC-SP (2015); UNESP-SP (2018).
Cultura digital narrativa	1	UNB-DF (2015).
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO (DM)		
EIXOS-TEMÁTICOS	Nº DE DISSERTAÇÕES	INSTITUIÇÃO-LOCAL (ANO)
Pesquisas anteriores	2	UFSC-SC (2009); UNILASALLE-RS (2013).
Imaginação e desenvolvimento	6	UNICAMPI-SP (2006); UFSC-SC (2007); UFRS-RS (2011); UniCEUB-DF (2014); UnB-DF (2015); USP-SO (2017).
Narração teatral	3	USP-SP (2002); UNICAMP-SP (2012); UNICAMP-SP (2015).
Literatura e formação de leitores	16	UFSC-SC (2005); UFSCar-SP (2005); UFSC-SC (2007); UFMT-MT (2009); UNIVALI-SC (2009); UNINOVE-SP (2009); UFES-ES (2010); UNESP-SP (2010); UNISINOS-RS (2010); UEL-PR (2011); UFPA-PA (2016); USP-SP (2016); UNESP-SP (2016); UNOPAR-PR (2016); UnB-DF (2017).
Pedagogias e práticas alternativas	18	UNICAMPI-SP (2000); UFSC-SC (2004); UNISINOS-RS (2006); UNISINOS-RS (2007); UFSC-SC (2007); UNESP-SP (2009); URI-RS (2009); UNIMEP-SP (2010); UNIMEP-SP (2011); UFPE-PE (2012); UFRS-RS (2012); UFMS-RS (2014); UNESP-SP (2014); UFBA-BA (2014); Unioeste-PR (2015); UFPB-PB (2016); UFBA-BA (2017); PUC-SP (2017).
Tradição e modernidades	7	UCG-GO (2005); UFPE-PE (2005); UEPB-PB (2009); UFSC-

		SC (2009); UFF-RJ (2010); UnB-DF (2012); UEPA-PA (2015).
Cultura narrativa digital	2	UFSC-SC (2005); USP-SP (2014).

Fonte: Pacheco (2020).

O quadro demonstra que a Contação de Histórias, enquanto prática educativa, é o foco das produções acadêmicas provenientes dos maiores polos universitários do país em detrimento da única pesquisa encontrada na região norte¹². O quadro também sugere que a função “prática” do ato narrativo vem sendo encarada como a principal abordagem pertinente à Contação de Histórias no âmbito escolar.

Para o procedimento de seleção do material de estudo, priorizei os livros do contexto editorial que resultam de Teses, Dissertações e Projetos pedagógicos/acadêmicos (Quadro 1), relacionando-os com as demais pesquisas encontradas na produção acadêmica nacional (Quadro 2). Os principais critérios adotados para seleção do material foram: vinculação com o objeto de estudo e seu campo de investigação, clareza epistemológica das produções, qualidade do referencial teórico e sua repercussão nacional.

Quadro 3 – Produções selecionadas para estudo

PUBLICAÇÕES EDITORIAIS (Quadro 1)			
ANO	TÍTULO	EDITORA	AUTOR/AUTORES/ORG.
2004	Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias.	DCL – Difusora Cultural do Livro	Regina Machado
2005	A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na Contemporaneidade.	Martins Fontes	Gislayne Avelar Matos
2005	A renovação do conto: emergência de uma prática oral.	Editora Cortez	Maria de Lourdes Petrini
2014	Uma clareira no bosque: contar histórias na escola.	Papirus	Gilka Girardello
2018	Histórias de boca: o conto tradicional na educação infantil.	Panda Books Educação	Cristiane Velasco
TESE ALOCADA NO EIXO: IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (Quadro 2)			
AUTORIA (ORIENTAÇÃO)	TÍTULO	LOCAL (ANO)	PALAVRAS-CHAVE
Daniele Nunes	Imaginação, criança, escola: processos	UNICAMPI-SP (2006)	Infância, imaginação,

¹² COZZI, André Lima de Souza. *Tessituras poéticas: educação, memória e saberes em narrativas da Ilha Grande/Belém-Pará*. Dissertação de mestrado em educação. Orientação Prof.^a Dr.^a Josebel Akel Fares. Universidade Estadual do Pará-UEPA, Belém, 2015.

Henrique Silva (Prof. Dr. Angel Pino Sirgado)	criativos na sala de aula.		ambiente de sala de aula, educação, Lev. Seminovich Vigotski.
Ana Nery Barbosa de Araújo (Prof.ª Dr.ª Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa)	A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto.	UFPE-PE (2009)	Narrativa oral literária, narrativa infantil, contar estórias, educação infantil, interação social.
DISSERTAÇÕES ALOCADAS NO EIXO: IMAGINAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (Quadro 2)			
AUTORIA (ORIENTAÇÃO)	TÍTULO	LOCAL (ANO)	PALAVRAS-CHAVE
Eleusa Maria Ferreira Leardini (Prof.ª Dr.ª Orly Zucatto)	O contar histórias na Educação Infantil: um estudo acerca dos valores atribuídos por professores sobre a importância dessa prática para o desenvolvimento da função simbólica.	UNICAMP-SP (2006)	Não apresenta palavras-chave
Simone Fátima Halabura Follador (Prof.ª Dr.ª Darli Collares)	Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento da criança.	UFRS-RS (2011)	Contação de histórias, desenvolvimento infantil, Ensino Fundamental, pensamento operatório, epistemologia genética.
Úrsula Raquel Ramos Jubé (Prof.ª Dr.ª Zoia Prestes)	Estudo das vivências infantis por meio da contação de história.	UniCEUB-DF (2014)	Vivência, Vigotski, contação de história, imaginação.
Débora Cristina Sales da Cruz Vieira (Prof.ª Dr.ª Cristina Massof Madeira Coelho)	A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias.	UnB-DF (2015)	Imaginação, infância, produção narrativa, epistemologia qualitativa.
Letícia Sodré (Prof.ª Dr.ª Tizuco Morchida Kishimoto)	Contação de histórias e dialogia na educação infantil: uma experiência educativa.	USP-SP (2017)	Educação infantil, contação de histórias, dialogia, mediação, fala infantil, psicologia cultural.

Fonte: Pacheco (2020).

O roteiro analítico iniciará com a análise do livro *A renovação do conto: emergência de uma prática oral*¹³ da pesquisadora Maria Petrini, que destaca um interessante levantamento histórico do movimento cultural dos contadores de histórias ocorrido na França dos anos 60. Em seguida abordará a obra *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*¹⁴ de Gislayne Matos, no qual a autora busca conceituar e apontar as qualidades desta forma de palavra, o que nos levará ao trabalho *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*¹⁵ de Regina Machado, representante da pedagogia do imaginário entre os professores brasileiros, e que dialoga diretamente com o trabalho de Gilka Girardello *Uma clareira no bosque: contar histórias na escola*¹⁶ e *Histórias de boca: o conto tradicional na educação infantil* e as abordagens pedagógicas de Cristiane Velasco.

A análise das dissertações e das teses iniciará pelo trabalho de Simone Follador (2011), que estuda o desenvolvimento do pensamento em crianças ouvintes de histórias, tendo como referência a epistemologia genética de Jean Piaget, dialogando com a pesquisa de Eleusa Leardini (2006) acerca das concepções de professores em torno da contação de histórias e suas possíveis contribuições à função simbólica infantil. Numa perspectiva oposta, a tese de Ana Araújo (2009) investiga as interações sociais nas sessões de Contação para crianças da creche e da pré-escola, ligando-se ao trabalho de Débora Vieira (2015), referenciado na Teoria Histórico-Cultural (THC), apresenta o modo como a narração infantil auxilia a produção do pensamento imaginativo, encontrando forte correspondência com a tese de Silva (2006), acerca dos processos criativos mediados pela narração entre as próprias crianças, para então, nas dissertações de Letícia Sodré (2017) e Úrsula Jubé (2015) vislumbrarmos as intera es dialógicas entre contador de histórias e crianças.

2. ANÁLISE DO MATERIAL

¹³ Resultado da tese: *Le conteur contemporain: une étude de la transmission et de la réception orales du conte en France*. Doutorado em Antropologia Social. École des Hautes  tudes en Sciences Sociales-Paris, orienta o da Profa. Nicole Belmont, diretora do Laboratório de Antropologia Social, 1998.

¹⁴ Resultado da disserta o: *A palavra dos contadores de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. Mestrado em Educa o. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG-MG, 2003.

¹⁵ Resultado da tese: *Arte-educa o e o conto de tradi o oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. Doutorado em Artes (Teatro, Cinema e Artes Plásticas). Universidade de São Paulo-USP, 1989.

¹⁶ Resultado de projetos de pesquisa e extensão realizados pela autora na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

A pesquisa de Petrini (2005), objetiva compreender o processo de surgimento do contador de histórias contemporâneo, utilizando como método a observação de atividades de contação de histórias dentro e fora de escolas, além da “entrevista compreensiva” aplicada para os iniciadores do movimento dos contadores de histórias na França; realiza reflexões dos elementos constituintes deste trabalho e de como este movimento vem influenciando o contexto brasileiro. A base epistemológica da autora é fundamentada, principalmente, por autores pós-modernos, entretanto, seu estudo interessa pelo esforço de tentar reconstituir, ainda que de forma descritiva, uma história dos contadores de histórias contemporâneos. A autora afirma: “No final dos anos 60, na França, os primeiros sinais de uma renovação do conto oral pareciam coincidir com o movimento de tomada da palavra popular” (PETRINI, 2005, p.33). Ela não circunscreve o fenômeno dentro de um contexto de cultura rural, a “tomada da palavra” ocorre em uma sociedade de mercado, precisamente no espaço citadino organizado científica e tecnologicamente, e prossegue:

Foi nesse ambiente e a partir desta nova forma de olhar o homem, a sociedade e suas manifestações que o movimento de Maio de 1968 estimulou, entre outros fatos, a reabilitação do conto e a produção de uma oralidade em reação às artes estabelecidas (PETRINI, 2005, p.33-34).

Aqui nota-se a influência dos movimentos de contracultura que se disseminaram pelo mundo ocidental naquele período, por outro lado, em respeito ao método com o qual trabalho, é válido complementar este argumento com a constatação de que este período foi marcado por uma intensa reestruturação da economia global em função de novas demandas (rentistas) protagonizadas pelo mercado financeiro, o qual impulsionou grandes transformações nas relações de trabalho em contextos cada vez mais caracterizados pela instabilidade e rapidez dos fluxos (CORSI, 2006, p. 19). As bibliotecas escolares se tornaram o foco irradiador deste movimento da palavra, dinamizando ações culturais em torno da “palavra popular” numa forma de resgate da cultura tradicional, proposta que não tardou repercutir politicamente e pedagogicamente, alcançando o Brasil.

Em meados da década de 70, o Ministério da Educação Nacional encarregou *La Joie par les livres* da organização de estágios de formação para formadores de contadores de histórias [...] Em nosso país, as décadas de 70 e 80 foram os anos de grande produção do mercado editorial voltado ao público infantil e juvenil [...] A partir da década de 90, as pesquisas sobre a oralidade e a escrita se intensificaram. Nos grandes centros, pessoas começaram a contar, muitas delas motivadas pelo trabalho das bibliotecas. São estudantes, artistas, músicos que começaram a descobrir o prazer e a importância desta prática, mas que ainda não estava difundida como na França. (PETRINI, 2005, p. 39-40).

Embora não tenha encontrado publicações editoriais dos anos 90, o período conta com uma ação de grande vulto, trata-se do Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER,

criado pelo decreto presidencial Nº 519 de 13 de maio de 1992, no governo do presidente Fernando Collor de Melo. O Programa articulou a criação de comitês em todas as regiões do Brasil, desenvolvendo ações pedagógicas em bibliotecas e escolas públicas, onde a prática da Contação de Histórias tornou-se uma constante, sob o argumento de que a narração oral é uma técnica de condução natural à formação leitora. Ainda que não seja o foco central deste estudo, a atuação política do PROLER é um elemento importante para compreendermos o processo histórico de consolidação desta prática em nosso país.

A pesquisa de Gislayne Matos (2005) focalizou os contadores de histórias brasileiros e as características da palavra contadora, objetivando compreender a dimensão educativa da palavra do contador de histórias contemporâneo dentro e fora da escola. A autora utilizou como método a “história oral de vida”, para entrevistar contadores de histórias brasileiros. Deste modo, argumenta que a palavra narradora possui um valor educacional que mescla: ancestralidade, rito, literatura e performance. Trata-se de uma palavra com propriedades especiais, pois “Os contadores de histórias são guardiões de tesouros feitos de palavras, que ensinam a compreender o mundo e a si mesmos. Eles semeiam sonhos e esperança. São carinhosamente chamados de ‘gente das maravilhas’ pelos árabes” (MATOS, 2005, p. 1). Para a autora, trata-se de uma qualidade enraizada na ancestralidade artesanal, capaz de encantar os ouvidos oprimidos pela cultura caótica das grandes cidades.

Esta idealização da palavra transveste-se ainda de uma roupagem neomítica, é assumida por meio do gesto performático que funde elementos estéticos e rituais. “Em sua grande maioria, os contadores de histórias, ao definirem a palavra dos contos, ressaltam nela uma natureza espiritual, sagrada, carregada de poder” (Ibidem, p. 7). E completa:

É o fazer do corpo, que traduz em movimentos e gestos, ou gestualidade, o discurso oral. São também os recursos utilizados para incrementar esse fazer: a indumentária, o cenário e os instrumentos musicais, que poderiam ser situados na fronteira entre os sentidos da visão e da audição. (Ibidem p. 58).

Segundo a autora, ao adentrar o espaço escolar, a palavra do contador de histórias promove uma suspensão do ritmo produtivo intelectual, oferecendo uma perspectiva transformadora das rotinas, do corriqueiro, do cotidiano maçante em oposição ao paradigma cognitivista. Neste sentido, a ideia de educação perseguida é a formação humana em respeito à vida e aos demais seres, devendo contribuir para isto a palavra transcendental dos contadores de histórias (MATOS, 2006).

Alinhada a isso, Regina Machado (2004) desenvolve sua pesquisa tendo como objetivo estabelecer uma síntese teórico-poética à arte de contar histórias, utilizando o método da contemplação fenomenológica, aponta a necessidade de uma pedagogia do imaginário que

leve o sujeito a descobrir-se para além das pressas rotineiras, das convenções sociais, das relações mecanizadas e dos fluxos que turvam a subjetividade.

As grandes questões da pós-modernidade extrapolam as discussões de físicos e filósofos, chegando até nós, pessoas comuns, de uma forma simples e contundente: não apenas não sabemos o nosso lugar no mundo, como temos medo de quase tudo, de sair pela rua de noite e de dia, de olhar para nós mesmos e não encontrar ninguém. (MACHADO, 2004, p. 15).

Nesta obra, fundamentada nas pedagogias de arte-educação, em estudiosos do imaginário e autores pós-modernos, a Contação de Histórias é encarada como “passeio dentro de si”; o ouvinte é o caminhante que entra em contato com a sua paisagem de imagens interiores e, neste recolhimento íntimo onde devaneia, alcança a emocionalidade integral. O trabalho de Machado enfatiza a necessidade contemporânea de educação da subjetividade.

Gilka Girardello (2014) propõe uma abordagem pedagógica à contação de histórias, o trabalho com a **Comunidade Narrativa na Sala de Aula** aposta no desenvolvimento do senso estético dos alunos a partir da escuta, da conversa e do recontar. A autora objetiva oferecer uma contribuição didática a professores e educadores, expondo exemplos de sua experiência como contadora de histórias e formadora educacional de professores-narradores, apresentando propostas de brincadeiras e jogos de narrar, destacando ainda a necessidade de amplo convívio com as histórias coletivas das pessoas na e da escola.

Enfim, para fortalecer as comunidades narrativas em uma escola não basta a visita de um contador profissional em ocasiões especiais. Seria preciso que todo professor, toda professora buscasse aprimorar suas possibilidades de narrar e que a escola inteira se abrisse ao enriquecimento de suas possibilidades de compartilhar experiências e sentido por meio das artes da palavra: que não só as professoras e as crianças, mas também as cozinheiras, o porteiro, a bibliotecária, que todos tivessem a oportunidade de ativar sua imaginação e sua memória, contando e escutando as histórias uns dos outros. (GIRARDELLO, 2014, p. 93).

Esse trabalho encontrará ressonâncias nas experiências pedagógicas de Cristiane Velasco (2018), a qual propõe um fazer educacional comprometido com o encantamento infantil, investindo na criação espontânea de contações tendo como base a oralidade tradicional e os interesses infantis, uma abordagem que torna a teoria um conhecimento secundário, priorizando a potência imaginativa natural da criança e a experiência pessoal com o conto, enquanto elemento estético, lúdico e de valor educacional.

Cada vez mais a atividade de contar histórias é presença cotidiana nas creches e escolas de educação infantil. Aproximar as crianças da literatura, seja oral ou escrita, é uma diretriz de políticas nacionais para a educação. Dessa forma, muitos educadores vêm buscando maior contato com a arte de narrar, caracterizando-se como educadores contadores. (VELASCO, 2018, p. 63).

Ao tratarmos a arte de contar histórias no contexto da educação infantil, torna-se imprescindível trazer uma visão mais abrangente daquilo que seria a cultura própria da infância, o conjunto de experiências, descobertas e fazeres da criança buscando a

si mesma e ao outro na sua relação com o mundo [...] Na cultura da criança, o processo de conhecimento acontece universalmente através do brincar, e a arte de contar e ouvir histórias encontra-se inserida nesta linguagem. (Ibidem, p. 73).

É preciso sempre deixar claro que a experiência de ouvir histórias já se completa em si mesma [...] Muitos educadores ficam incomodados se não propuserem alguma atividade depois de ler ou contar uma história. (Ibidem, p. 105).

A experiência de ouvir histórias é imprescindível para o desenvolvimento da mais humana de todas as nossas capacidades, a imaginação, capacidade favorecida no encontro com o imaginário das diversas tradições orais. (Ibidem, p. 157).

Nestas interlocuções pôde-se constatar: 1º) a grande influência da epistemologia pós-moderna nas publicações; 2º) a narração é uma experiência promotora da emocionalidade integral e particular do sujeito; 3º) os conteúdos internos ou repertório de imagens íntimas são acessadas pelo devaneio sonhador; 4º) trata-se de uma arte de base ancestral atualizada no seio das sociedades industriais; 5º) o foco no protagonismo infantil; 6º) ênfase na cultura da infância. De modo geral, todas estas concepções propõem que o psiquismo individual precede e cria, exclusivamente, o sentido do ato narrativo. Analisemos agora o modo como as demais pesquisas se posicionam.

Simone Follador (2011) estuda a contribuição da Contação de Histórias para o desenvolvimento da criança, apresenta a perspectiva piagetiana de desenvolvimento da Função Simbólica, segundo a qual, a partir da etapa de maturação físico-psíquica e da interação com o meio, a criança vai formando seus pontos de vista, construindo o “eu” infantil, expressando-se em jogos, imitações, desenhos e linguagem. Nesta concepção, a Contação de Histórias contribui como uma forma de interação com os valores e discursos definidos socialmente; o indivíduo, em cooperação com outras individualidades, exercita a formação de hipóteses e sentidos a partir dos elementos da narrativa; o contador de histórias atua como mediador:

Sendo assim, o ouvir histórias, o sujeito lança mão de esquemas conforme as suas possibilidades e necessidades ele pode tanto trabalhar com os aspectos figurativos, imagem mental, simbolismo quanto com os aspectos operativos do desenvolvimento, o que implica coordenar ações para compreender o que está sendo narrado. Ao narrar histórias, o contador configura um importante elo entre as transmissões sociais – em sua forma cooperativa e não determinista – e o pensamento operatório, já que pode lançar conflitos cognitivos que auxiliem o ouvinte a avançar em suas coordenações e esquemas. (FOLLADOR, 2011, p.50).

A pesquisadora realizou intervenção com a contação de histórias, seguida de rodas de conversas complementadas com “interrogatório clínico”. Tomando como base as ressignificações narrativas pelas crianças, a investigação demonstrou que a contação de histórias contribui à constituição das bases do pensamento operatório.

Embora a investigação de Leardini (2006) esteja voltada ao contexto do 1º ano do ensino fundamental, sua análise mantém estreita vinculação com o estudo anterior em uma etapa transitória entre a educação infantil e o ensino fundamental. Soma-se a isto o objetivo que discorre sobre o papel exercido pela contação de histórias para o exercício da Função Simbólica e o modo como os professores percebem e reconhecem o valor desta atividade. Para tanto, lançou mão de questionários abertos combinados à metodologia “Q” que focaliza as concepções e crenças do indivíduo. Os resultados demonstraram que os professores trabalham de forma favorável com a contação de histórias para atingir objetivos variados, entre os quais, a manifestação Função Simbólica da criança ouvinte, que percebe e produz impressões apoiadas na fantasia narrativa; com criatividade e desenvoltura a criança formula ideias originais que a levam a refletir e interagir com o mundo. Portanto:

As imagens mentais são formadas de representação interna, por isso, os professores devem propor atividades significativas em que as crianças possam representar de forma cada vez mais elaborada [...]

A expressão verbal da criança é reflexo do progresso de seu pensamento e não o contrário [...]

Desta forma, compreende-se que ao ouvir uma história, torna-se possível à criança interpretar as atitudes das personagens, podendo correlacionar com suas próprias experiências e vivências, quando as mesmas tocam suas emoções ou uma situação particular. (LEARDINI, 2006, p.61).

A investigação de Araújo (2009), de horizonte walloniano, problematiza a fragilidade das abordagens pedagógicas em torno do contar e do recontar narrativas orais literárias na Educação Infantil e objetiva oferecer uma alternativa teórico-metodológica para que o encantamento sociointerativo com as histórias abra espaço à participação, à expressão dos sentimentos, à imaginação, à ludicidade, ao desenvolvimento da linguagem e do interesse pela literatura. Para a autora, o trabalho docente na Educação Infantil perpassa pela Contação de Histórias e quando esta atividade compreende o envolvimento total das crianças há, conseqüentemente, uma maior adesão dos ouvintes para a história que se narra/lê.

o que parece fundamental neste estudo é a explicitação da riqueza propiciada pela interação, evidenciada nas relações das crianças entre si, delas com a narradora, e com as histórias. Essa consideração ganha destaque quando se observa que as crianças não têm, na sua rotina da creche ou pré-escola, e experiência do recontar.

Diferente da situação onde as crianças ouvem a leitura de uma história em silêncio, a narrativa contada e recontada oralmente, mediada pelo narrador, ganha força pela triangulação que se estabelece: criança-história-narrador, que explicita o prazer das crianças nesse dialogar com as histórias. (ARAÚJO, 2009, p. 127).

Débora Vieira (2015) apresenta-nos outra perspectiva, a autora dialoga diretamente com os conceitos da THC e da Epistemologia Qualitativa, enfatizando a cultura (não os estágios de maturação) como a base real e concreta do desenvolvimento humano, com o objetivo compreender a imaginação na produção narrativa de crianças da EI. As histórias

(lidas ou contadas) participam desta tarefa social com seus conteúdos, formas e abordagens – linguística, psicológica, filosófica e literária – integrantes do patrimônio universal historicamente elaborado. Em seu trabalho a autora utilizou dinâmicas “conversacionais” envolvendo: leitura literária, dramatização, reconto oral pelas crianças, representação pictórica de conteúdos narrativos, caixas de histórias e o recurso “imagine-se” em que propõe pleno espaço à interferência recriadora da “subjetividade” infantil.

Silva (2006) toma como fundamento os pressupostos da THC, investiga os processos criativos em “salas de aula” da pré-escola, objetivando analisar, as situações vividas a partir das interações pedagógicas envolvendo aspectos da imaginação. A metodologia de trabalho compreendeu o estudo de campo e a observação de três situações específicas na sala: as ações dirigidas, organizadas pela professora; as atividades espontâneas, organizadas pelas crianças sem a professora; e os registros e opiniões das crianças sobre o modo como se sentem, pensam e vivem suas experiências. A investigação revelou o quanto as crianças transgridem, burlam e até criam estratégias para garantir algum nível de experiência imaginativa. Entretanto, quando há uma parceria dialógica entre professor e crianças o resultado tende a ser diferente. Com relação à narrativa o conflito assim se apresenta:

a narrativa é um outro campo da expressão criadora da criança que merece especial atenção [...]

O narrar pode ser silenciado, deslocado ou instrumentalizado (como no jogo de papéis), pois há um encorajamento da descrição, da caracterização e da conceituação do que os pequenos narram. É comum, por exemplo, situações em que as crianças contam o que foi vivido (como nas *rodas de novidades*), relatando casos mesclados com eventos imaginários, e a professora tenta conduzi-las a uma operação de conhecimento formal. (SILVA, 2006, p. 59-60).

Sodré (2017) desenvolve um laboratório narrativo, objetivando compreender o modo como as crianças estruturam suas falas a partir das histórias contadas, ressaltando que as crianças interferiram falando livremente durante as contações. A metodologia utilizada incluiu: observação; seleção de histórias tradicionais dos continentes americano, asiático, europeu e africano com a professora da turma investigada; intervenções narrativas na sala de atendimento com crianças 4-5 anos (público foco da pesquisa); registros em áudio e vídeo dos diálogos; transcrição e análise dos dados. Os fundamentos teóricos do trabalho foram baseados no diálogo entre a THC e o pragmatismo educacional norte americano.

Apesar do objeto estudo focalizar a dialogia infantil por meio das histórias é importante indicar que o processo de seleção dos contos não contou com a participação das crianças, entretanto, o laboratório desenvolvido pela autora conseguiu demonstrar o quanto a narração de histórias, desenvolvida a partir de uma relação dialógica entre professor e crianças, é promotora de diversas situações educativas, sendo este o resultado que, de fato

interessa ao presente trabalho. A autora ratifica que o repertório de experiências de vida das crianças fornece um material psicológico que se conecta e complementa dialogicamente o sentido dos contos.

A fonte da qual as crianças se alimentam para fazer suas leituras do mundo é toda a sorte de manifestações e veículos da cultura: publicidades, jogos, novelas televisivas, desenhos animados, programas radiofônicos, cinema, teatro e literatura, apenas para citar os mais relevantes. Nessa perspectiva, as histórias contadas nos encontros suscitaram nos meninos e meninas conexões com experiências anteriores próprias ou advindas dessas referidas fontes. Conexões essas que pudemos ter conhecimento na medida em que oferecemos espaço para que eles verbalizassem aquilo que surgia em suas mentes ao longo da escuta dos contos. (SODRÉ, 2017, p. 78).

Segue o registro de uma Contação de Histórias que demonstra alguns dos efeitos dialógicos entre criança e narrador, representando de forma clara o movimento de organização do pensamento e das emoções infantis por meio da fantasia.

Pesquisadora: De um lado do rio os homens tomavam banho e do outro lado do rio, as mulheres. Bem no meio do rio tinha um tornado que fazia a água ficar girando com muita força, e ninguém podia atravessar de um lado para o outro, senão se afogava.

Crianças: Não!

Luiza: Mas tia, lá tem um chãozinho, né?

Pesquisadora: Lá no meio não.

Luiza: Mas do lado, um chãozinho do lado!

Pesquisadora: Tinha chão de um lado do rio e do outro lado do rio, mas no meio era água.

Luiza: Eles podem andar no chãozinho, e depois chegar lá e...

Pesquisadora: Sabe o que dava pra fazer? Construir uma ponte!

Luiza: Mas como, tia? Tem que entrar lá pra poder fazer aquilo!

Pesquisadora: Hum... Não sei como ia dar...

Isis: E se ele desse um pulo por cima do furacão?

Pesquisadora: Mas aí ele teria que ser um super pulador, né?

Caio: Mas ele poderia colocar mola nos pés!

Turma 4 – O homem Jacaré. (SODRÉ, 2017, p. 85).

A pesquisa de Úrsula Jubé (2014) objetivou estudar as vivências proporcionadas pela Contação de Histórias, tendo como fundamento a THC. Nisto, três situações narrativas (fora da escola) foram analisadas: a Contação de Histórias realizada por uma narradora “profissional”, por uma narradora “amadora” e pelas próprias crianças. As três abordagens analisadas indicaram que: a) a experiência narrativa com a contadora profissional não produziu as vivências esperadas, pelo fato de que sua proposta, essencialmente espetacular, limitou as interações infantis; b) a experiência narrativa com a contadora amadora trouxe mais liberdade de interação com o grupo; c) a experiência narrativa entre as próprias crianças, tendo a atuação chave da “criança contadora”, alcançou uma notável intensificação das interações, constituindo o que a autora apontou como sendo as vivências que, de fato, ocorreram.

Constatou-se nesta pesquisa que: a primeira contadora inibiu muito as ações das crianças; a segunda inibiu menos; e o terceiro contador, uma criança, não inibiu e as ações ocorreram espontaneamente. Então, pode-se afirmar que, quanto mais se inibe a ação espontânea da criança em atividade de contação menores são as possibilidades de ampliação das vivências coletivas, pois as crianças permanecem silenciadas e imóveis e a atividade é centrada no adulto.

Quando as ações não sofreram inibição conseqüentemente houve um aumento progressivo na partilha das vivências, observado por meio das expressões, dos gestos e falas. Ou seja, quanto menor a inibição maior foi a ação carregada de vivências.

Um elemento surpresa despertou um interesse em especial neste trabalho. A terceira atividade foi proposta por uma das crianças participantes e, sem dúvida, revelou-se fundamental para este estudo. Talvez porque os adultos, por vezes, desprezam as experiências infantis e impõem suas regras sem levar em consideração as crianças. No momento em que ficaram sozinhas, elas puderam se expressar naturalmente, encenar, gesticular e expor seus sentimentos, sem nenhuma restrição; e os elementos novos foram surgindo, houve equilíbrio entre o contar e o agir, todas prestavam atenção nas contações sem precisar ser “reprimidas”. De tudo, parece ficar uma linda lição: a liberdade é um elemento fundamental para o desenvolvimento da vivência infantil em atividades de contação de história. (JUBÉ, 2014, p. 55).

A autora ressalta o papel da criança narradora junto com outras crianças como sendo o “salto” essencial à constituição das vivências e põe em xeque a atuação dos adultos, apontando a necessidade de uma consciência aberta a modelos de organização participativa e dialógica.

Com base no exposto, pode-se afirmar que todas as publicações e pesquisas reconhecem, com graduações distintas, a relação entre Contação de Histórias, imaginação, dialogicidade, interações sociais, subjetividade, protagonismo infantil e atuação do adulto, fundamental para que ocorra o desenvolvimento humano, entretanto, é notório que as perspectivas apresentadas trazem compreensões distintas de como se dá este processo.

As publicações editoriais de base subjetivista, bem como os fundamentos da epistemologia genética nas primeiras dissertações analisadas, concebem a imaginação como “propriedade privada” do sujeito, entretanto, se em termos gerais as duas concepções se parecem, em termos específicos não, pois, para a primeira a Contação de Histórias é compreendida como uma forma de arte performática-ritual ao passo que para a segunda é percebida como uma experiência própria do estágio de desenvolvimento infantil, da mesma forma que a imitação, a brincadeira, os jogos simbólicos, o desenho, etc. Portanto, se para a primeira concepção o narrador é um artista da palavra poética/sagrada, para a segunda é um mediador simbólico que representa o estágio antecessor ao desenvolvimento da cultura escrita que a criança experimenta antes de alfabetizar-se, processo maturado naturalmente; se a primeira inclina-se para os devaneios do espírito, a segunda volta-se para a natureza biológica.

Já os trabalhos de Silva (2006), Araújo (2009), Jubé (2014), Vieira (2015) e Sodré (2017) dialogaram com a THC em níveis distintos. Em Daniele Silva o foco da abordagem

não se concentrou apenas em atividades de Contação de Histórias, mas compreendeu também outras experiências pedagógicas com resultados variados. Letícia Sodré concebe a narração como situação dialógica que alcança uma funcionalidade educacional a partir da mediação do professor, o mesmo é verificado na tese de Araújo (2009). Para Úrsula Jubé a cultura narrativa é a própria mediação e por meio dela a vivência imaginativa com a Contação de Histórias movimenta a própria criança enquanto sujeito produtor de cultura, o que está corretamente pautado nos pressupostos da THC, entretanto, saliento que é preciso ter o cuidado de não interpretar o papel do adulto junto à criança como algo indesejado, pelo contrário, a criança também necessita da parceria do adulto em suas vivências.

3. ARGUMENTO DE SÍNTESE

*Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?*

Sivuca, Chico Buarque, 1977.

A pesquisa sobre a produção de conhecimento acerca da Contação de Histórias na Educação Infantil revela duas tendências gerais: a moda editorial, cujo discurso se apresenta muito mais homogêneo e supervalorizador do narrador; e a produção acadêmica com um debate mais rico, base epistemológica diversificada, laboratórios narrativos e ênfase na experiência total da Contação. Foram muitas as concepções de Contação de Histórias observadas, de modo que é razoável afirmar a existência de “contações” em meio a insegurança de determinar o que seja, de fato, uma Contação de Histórias, ao mesmo tempo em que é necessário submeter estas “contações” ao crivo crítico e salientar a concepção que entende a Contação de Histórias como atividade de natureza social, estética e cultural. Em todos os materiais analisados há concordância de que a Contação de Histórias oferece importante contribuição à formação, entretanto, há muitos pontos de divergência sob o modo como essas contribuições ocorrem, sendo que as publicações editoriais enfatizam a subjetividade e o imaginário pessoal, enquanto as pesquisas acadêmicas discutem o desenvolvimento do psiquismo infantil em atividades envolvendo a formação do símbolo, as experiências sociointeracionais e o enriquecimento cultural da imaginação criadora. Considerando a densidade do debate epistemológico verificado nas produções acadêmicas e a

concepção de que a Contação de Histórias é uma forma de arte desenvolvida pela sociedade, sinalizo que o enfoque Histórico-Cultural, próprio do pensamento vigotskiano, qualifica a essência da abordagem pedagógica aqui pretendida para o objeto.

O aumento das publicações editoriais em circulação no mercado livreiro nacional não reflete nenhuma diversidade epistemológica, pelo fato de não terem sido encontradas obras com enfoque Histórico-Cultural. Isso é indicativo da predominância do pensamento pós-moderno na produção intelectual voltada à Contação de Histórias e de sua influência no segmento educacional, já que a maior parte dos títulos apresenta algum nível de reflexão voltada à formação escolar/extraescolar. Apesar de sua relevância, a Contação de Histórias na Educação Infantil vem sendo encarada como uma atividade exigente do saber prático em detrimento do teórico e quando existe alguma preocupação com a teoria, a maior parte das obras ofertadas pelo mercado livreiro fragiliza tanto o debate pedagógico, quanto a fatura crítica ao trabalho com a Contação de Histórias, além de incorrer para uma banalização da prática sob princípios puramente subjetivistas.

Considero um erro a insistência pós-moderna na focalização dos sentimentos e sensações individuais como sendo os legítimos geradores psíquicos da experiência de fruição com a histórias. Se, de fato, a Contação de Histórias pode ser considerada uma forma de arte, o problema é que a arte não se realiza apenas subjetivamente. Em *Psicologia da Arte*, Vigotski (1999) demonstra o caráter social da atividade artística e o modo como o processo de internalização da imaginação social, cristalizada nas obras de arte, estrutura e forma a personalidade estética do sujeito fruidor. O sujeito não é alguém que tão somente passeia dentro de si mesmo, mas, para além disso, o sujeito fruidor realiza um complexo trânsito entre o mundo da cultura e sua própria consciência. Portanto, a Contação de Histórias é uma experiência cultural que se vive socialmente; por meio dela, o ouvinte absorve os conteúdos narrativos que, depois de ouvidos, passam a fazer parte da sua consciência singular.

Em relação aos trabalhos acadêmicos verificou-se uma maior diversidade epistemológica, sendo possível encontrar contribuições de Piaget, Wallon e Vigotski, além de vários laboratórios de narração que pouco ou nada aparecem nas publicações editoriais. O pensamento vigotskiano aponta para a relação entre o organismo natural e o contexto sócio-cultural como elemento dialético de constituição da psiquê humana. Isto significa que, para a perspectiva Histórico-Cultural, a grande contribuição da Contação de Histórias à Educação Infantil recai muito mais para o tratamento do caráter emocional, estético que desenvolve as funções estruturantes da psiquê humana, é o que nos ensina o mestre russo em *Imaginação e Criação na Infância* (2018a). Para Vigotski (2018b) o meio é a fonte do desenvolvimento,

dele emana as qualidades humanas e as vivências que entrelaçam a subjetividade social com a subjetividade pessoal do sujeito integrado ao meio coletivo, portanto, é um equívoco conceber o professor ou o narrador como mediadores, antes, são organizadores do meio cultural, este sim, o autêntico mediador.

É importante comentar algumas questões interessantes levantadas pelos trabalhos de acadêmicos, sem desconsiderar o contexto em que foram realizados. Não há razão para confundir a Contação de Histórias com a brincadeira de faz-de-conta, do mesmo modo como é insustentável a relativização entre narração oral e a leitura de uma história. É evidente que uma Contação de Histórias pode vir a tornar-se uma brincadeira de faz-de-conta, do mesmo modo que uma brincadeira oferece belos motes à contação, mas o que é central nessa discussão é que a Imaginação do ato narrativo é conduzida por uma forma de fantasia que lhe é específica, embora mantenha aproximações com o faz-de-conta.

O que caracteriza uma brincadeira de faz-de-conta? O ato da criança assumir papéis sociais que se encontram distantes da possibilidade de serem desempenhados na realidade. Portanto, ainda que a criança não saiba ler ela faz-de-conta que sabe; ainda que a criança não saiba narrar enredos ela faz-de-conta que sabe; ainda que a criança não seja uma contadora de histórias ela faz-de-conta que o é. “É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis... forma-se na ação.” (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

O que caracteriza uma Contação de Histórias? A relação entre quem narra, quem ouve mediada pela história ouvida e falada. A palavra narradora do adulto é diferente da palavra infantil, principalmente em se tratando de crianças bem pequenas. Vigotski (2018a) não estava errado ao afirmar que a imaginação do adulto é mais rica que a imaginação da criança, o que supõe ser o nível de experiência narrativa do adulto muito maior que a experiência infantil. Isto não quer dizer que a criança esteja desimpedida de experimentar esta palavra. Em meu trabalho como contador de histórias há muitas situações em que o uso da palavra narradora se alterna, é o momento em que o narrador torna-se ouvinte e o ouvinte torna-se narrador, nisto, a palavra narradora vai sendo experimentada pela criança até o momento em que a resgato e devolvo a função ouvinte para ela.

Creio que o mais importante nessa discussão é compreender que não existe uma única forma de fantasia, pelo contrário, existem **fantasias** que se realizam por distintos processos. Uma é a fantasia da narração oral, outra é a fantasia da brincadeira de faz-de-conta, outra ainda é a fantasia da literatura que é distinta da fantasia do teatro. Todas essas fantasias mantem interrelação e ao mesmo tempo permanecem com suas características bem definidas.

Do ponto de vista psicológico, seria impossível conceber a imaginação humana como criadora de uma única e invariável forma de fantasia; não é isto o que a diversidade de criações nas mais diferentes áreas do conhecimento, da arte e da cultura em geral nos mostram.

Tal diversidade deve ser motivo para que nós, professores da Educação Infantil, assumamos o compromisso de promover experiências enriquecedoras com cada uma dessas abordagens às crianças. Neste sentido, contribuição fundamental da Contação de Histórias se dá pela ampliação da cultura narrativa na vida das crianças, o que acontecerá somente por meio de um repertório bem variado, organizado, repleto de situações emocionais envolvendo o protagonismo de diferentes personagens, com muitos recursos orais: fórmulas de abertura, entonações, onomatopeias, versinhos, sonoridades, gestos, desfechos diferentes.

Um outro aspecto que necessita de cuidado e atenção é o protagonismo infantil e a cultura infantil. Alguns trabalhos indicam a tendência de inferiorizar o papel do adulto e priorizar a espontaneidade da criança, isso pode ser perigoso na medida em que o trabalho do professor é depreciado e o papel da escola é esvaziado. Ora, não se pode desejar uma Educação Infantil que torne a criança refém do “mundo da criança”, ou seja, presa a seus interesses e necessidades imediatas. A Educação Infantil a que me refiro, cria uma ponte entre o mundo social e os interesses e necessidades das crianças enquanto sujeito que tem o direito de conhecer, viver, ouvir e ver aquilo que ainda não conhece, não viveu, não ouviu, nem viu. Professores de Educação Infantil devem sim propor contações e atividades ampliadoras das experiências culturais para além daquilo que a criança gosta de fazer e sentir espontaneamente. Nesta perspectiva, a Contação de Histórias comprometida com a Educação Infantil sabe que contar é uma atividade de valor cultural, intelectual, estético e afetivo sumamente importante à formação da personalidade humana.

E para finalizar, enfatizo a necessidade de ampliar o debate conceitual, teórico e crítico à Contação de Histórias tanto no contexto editorial, quanto acadêmico, por ser esta uma atividade que cumpre relevante papel à formação da humanidade na criança, a qual, por meio dela, aprende a viver e sentir os encantamentos e desencantamentos fabulosos e concretos da existência.

Uma última questão: se esta pesquisa cumpriu o objetivo de sintetizar um mosaico intelectual sobre Contação de Histórias, por outro lado, ela aponta a necessidade de estabelecer uma conceituação adequada para o referido objeto, lacuna que persiste aberta em todos os trabalhos estudados. Por isso mesmo, considero importante concluir esse texto do mesmo modo que a epígrafe de encerramento, reconhecendo que a pesquisa é um movimento

obstinado de procura e que ela, não raro, tende terminar com novas e desafiadoras perguntas, em razão disso, é válido indagar **o que significa contar histórias na Educação Infantil?**

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. N. B. de. **A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um ponto aumenta um ponto**. Tese de doutorado em educação. Orientação Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Patrício de carvalho Pedrosa. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2009.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto Presidencial Nº 519, de 13 de maio de 1992**. Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER). Brasília, DF, 13 de maio de 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº. 5/2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil)**. Brasília: MEC/CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2018 (versão 110518 pdf).

BUARQUE, C.; BARDOTTI, S.; BACALOV, L. E. Rebichada (3:35). In: **Os saltimbancos trapalhões**. Ariola Records, 1981.

COLARES, A. A.; COSTA, S. A. da; FONSECA, A. D. **Educação infantil: história, formação e desafios**. Educação & Formação. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Fortaleza, v. 4, n. 12, p. 82-103, set./out. de 2019.

CORSI, F. L. Economia do capitalismo global: um balanço crítico do período recente. In: ALVES, G.; GONZÁLEZ, J. L. C.; BATISTA, R. L (Org.). **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. Paraná: Editora Práxis, 2006.

FOLLADOR, Simone Fátima Halabura. **Do sabor de contar histórias ao saber sobre as histórias para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento da criança**. Dissertação de mestrado em educação. Orientação Prof.^a Dr.^a. Darli Collares. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS. Porto Alegre, 2011.

GIRARDELLO, G. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola**. São Paulo: Papirus, 2014.

_____. (Org.). **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: Sesc, 2004.

JUBÉ, Úrsula Raquel Ramos. **Estudo das vivências infantis por meio da contação de história**. Dissertação de mestrado em psicologia e educação. Orientação Prof.^a Dr.^a Zoia Prestes. Centro Universitário de Brasília – UNICEUB. Brasília, 2014.

LEARDINI, Eleusa Maria Ferreira. **O contar histórias na educação infantil: um estudo acerca dos valores atribuídos por professores sobre a importância dessa prática para o desenvolvimento da função simbólica**. Dissertação de mestrado em educação. Orientação Prof.^a Dr.^a Orly Zucatto Mantovani de Assis. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMPI. Campinas, 2006.

MACHADO, R. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. Ilustrações de Luiz Guimarães Monforte. São Paulo: DCL. 2004.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

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

PROPP, V. L. **Morfologia do conto maravilhoso**. Tradução Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. Tradução Rosemary Costhek Abílio; Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, criança, escola: processos criativos na sala de aula**. Tese de doutorado em educação. Orientação Prof. Dr. Angel Pino Sirgado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMPI. Campinas, 2006.

SIVUCA; BUARQUE, C. João e Maria (2:21). In: LEÃO, N. **Os meus amigos são um barato**. Brasil: Philips, 1977.

SODRÉ, Letícia. **Contação de histórias e dialogia na educação infantil: uma experiência educativa**. Dissertação de mestrado em educação. Orientação Prof.^a Dr.^a Tizuco Morchida Kishimoto. Universidade de São Paulo – USP, 2017.

VELASCO, C. **Histórias de boca: o conto tradicional na educação infantil**. São Paulo: Pandas Book, 2018.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **A imaginação na produção narrativa de crianças: contando, recontando e imaginando histórias**. Dissertação de mestrado em educação. Orientação Prof.^a Dr.^a Cristina Massof Madeira Coelho. Universidade de Brasília – UnB. Distrito Federal, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Junho de 2008.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores**, tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1 edição – São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

_____. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **7 aulas de L. S. Vigostki sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução e organização Zoia Prestes e Elisabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.