

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO INSTITUTO DE FILOSOFIA, ARTES E CULTURA DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

## MARIA LUIZA D'ANGELO SEABRA EIRAS GOMES DIAS

# ARTE-EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: DO UNIVERSO DA HISTÓRIA CONTADA AO UNIVERSO SOCIAL DA CRIANÇA

Ouro Preto/MG

2020

## MARIA LUIZA D'ANGELO SEABRA EIRAS GOMES DIAS

## ARTE-EDUCAÇÃO E AUTONOMIA: DO UNIVERSO DA HISTÓRIA CONTADA AO UNIVERSO SOCIAL DA CRIANÇA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes Cênicas no Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientação: Profa. Ma. Bárbara Carbogim

Ouro Preto

2020

## SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

D541a Dias, Maria Luiza D'angelo Seabra Eiras Gomes.

Arte-educação e autonomia [manuscrito]: do universo da história contada ao universo social da criança. / Maria Luiza D'angelo Seabra Eiras Gomes Dias. - 2020.

37 f.: il.: color..

Orientadora: Ma. Bárbara de Souza Carbogim. Monografia (Licenciatura). Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Filosofia, Artes e Cultura. Graduação em Artes Cênicas .

1. Arte de contar história na educação. 2. Autonomia. 3. Brincadeiras. 4. Escolas de ensino fundamental. I. Carbogim, Bárbara de Souza. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 808.543



#### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO REITORIA INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA DEPARTAMENTO DE ARTES



#### **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Maria Luiza D'Angelo Seabra Eiras Gomes Dias

Arte-Educação e Autonomia: Do Universo da história Contada ao Universo Social da Criança

Membros da banca

Bárbara de Souza Carbogim - Mestre - UFOP Acevesmoreno Flores Piegaz - Mestre - UFOP Neide das Graças de Souza Bortolini - Doutora - UFOP

Versão final Aprovado em 22 de outubro de 2020

De acordo

Professora Orientadora: Bárbara de Souza Carbogim



Documento assinado eletronicamente por Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR, em 06/11/2020, às 00:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <a href="http://sei.ufop.br/sei/controlador\_externo.php?">http://sei.ufop.br/sei/controlador\_externo.php?</a> acao=documento conferir&id orgao acesso externo=0, informando o código verificador 0099289 e o código CRC CF046A86.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.008388/2020-36

SEI nº 0099289

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000 Telefone: 3135591731 - www.ufop.br







## ARTE-EDUCAÇÃO E AUTONOMIA:

## DO UNIVERSO DA HISTÓRIA CONTADA AO UNIVERSO SOCIAL DA CRIANÇA

Maria Luiza D'Angelo Seabra Eiras Gomes Dias<sup>1</sup>

#### **RESUMO**:

Neste artigo faço um trabalho investigativo que, a princípio, tem por guia alguns argumentos ofertados por Walter Benjamin acerca da narrativa e do contador de histórias a partir da modernidade. Após essa reflexão, adentro o campo da sociologia da infância refletindo acerca de alguns dos seus principais conceitos, propondo fundamentação para o entendimento da infância e, sobretudo, para a potencialização da prática educacional com crianças. A metodologia a ser seguida, como parte do processo descrito, põe em questão a atividade da arte educadora/contadora de histórias relacionando o conceito de *autonomia* como apresentado por Paulo Freire. Cabe neste propósito verificar a importância dada à imaginação e ao brincar a partir do relato das minhas próprias experiências como docente, as quais foram desenvolvidas no contexto do ensino básico público, na biblioteca da E. M. Simão Lacerda na cidade de Ouro Preto (MG). Considero, por fim, a necessidade da educação pela sua força de transformação social e, principalmente, a potência da prática de contação de histórias como metodologia pedagógica para crianças.

**PALAVRAS-CHAVE**: Arte de contar histórias na educação; Autonomia; Brincadeiras; Escolas de ensino fundamental I.

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Licencianda em Artes Cênicas pela UFOP, integrante do *Coletivo Jenipapo de Teatro*, palhaça e atriz formada pelo Curso técnico de formação de atores do Teatro Universitário da UFMG (2009).

## UM BREVE ACENO AO UNIVERSO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias nos é apresentada como uma arte milenar a partir da narração de relatos, que se conservam pelos tempos afora em uma infinita repetição dos contos, sejam eles tradicionais ou não, com o intuito de compartilhar, preservar e difundir conhecimentos. Tais saberes se configuram simbolicamente em estruturas narrativas nas quais encontros são vividos. Esses encontros podem se dar de corpo presente ou assumir novas feições com as histórias contadas, sendo de algum modo transmitidas e mediadas pelo meio digital<sup>2</sup>. Fato é, que esses encontros e essas trocas, da forma como as considero e valorizo, acontecem por meio do relato oral, como uma experiência e aprendizagem de si, do outro. E, nessas relações que se entrelaçam, também se confere sentido à existência humana. Em acordo com KOUDELA (2015), percebo a contação de histórias como a arte de transmitir oralmente relatos tanto ancestrais quanto contemporâneos, pelos mais diversos tipos de narradores/contadores de histórias.

Sendo assim, preciso iniciar meu trabalho com a exposição do õpersonagemö que nos é apresentado, desde tempos imemoriais, nas figuras dos *griots*<sup>3</sup>, bobos da corte, avós, professores, xamãs, mestres, guerreiros, ou ainda, os anciãos, de um grupo social, que, nomeados como guardiões dos relatos ancestrais detém o poder de armazenar na memória e transmitir por meio da palavra oral os ensinamentos, as genealogias das famílias, os fatos históricos - desde o começo do mundo - aqui denominado: **o contador de histórias**.

Dentre as diversas modalidades de artistas, a que mais me instiga atualmente é a deste õserö que, certamente segue, desde o início dos tempos, se atualizando, a seu modo, se apresentando em uma diversidade de espaços que é proporcional à variedade de tipos de contadores de história e de estilos de contação, mas que ainda mantém sua função social de narrador, de transmissor de memórias, de fatos, de conhecimentos e experiências<sup>4</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> A Contação de histórias, naturalmente se modifica através dos tempos e acompanha a tecnologia que se apresenta no momento. Percebo principalmente hoje, em meio à Pandemia do Corona Vírus - COVID19 (2020) que os contadores de histórias se utilizam, basicamente, do meio digital para desenvolverem e apresentarem seus trabalhos.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Griots: Contadores de história da África antiga

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> É muito importante notar que desde nosso lugar histórico (ocidente contemporâneo) teremos de pensar a figura do contador de histórias como a do artista que tendendo a se aproximar da figura do narrador não poderá de todo assumir o papel da tradição por não se ver literalmente inserido nela, podendo no entanto,

Dessa forma, a partir da leitura que apresento acima e da descrição de como entendo a figura e o papel do contador de histórias, assim como, a reflexão da õcríticaö oferecida por Walter Benjamin sobre o impulso tecnológico - dado pelo advento da imprensa e, a partir da popularização do romance - busco identificar aquilo que õameaçaö contrariar meu pretenso projeto pedagógico, dentro da sociedade contemporânea. É importante ressaltar que para mim, o contador de histórias, não tem apenas o papel de contar uma história, mas de estar inserido em um projeto educacional - minha intenção aqui, parte da investigação desse projeto. Acredito que o ato de contar uma história deve se diferenciar enquanto proposta e não simplesmente repassar um conteúdo ou transmitir uma informação imediata. Tendo em vista tais afirmações, do ponto de vista histórico filosófico, me apoio na observação de João Luis Pereira Ourique<sup>5</sup>: õA perda da habilidade de narrar, de transmitir a experiência através da palavra, reflete um dos problemas que o desenvolvimento científico e tecnológico desligado da condição humana acarretouö (OURIQUE, 2017, p.1).

Nos dizeres de Benjamin em *A Arte de contar histórias* (2018) verifico:

O primeiro indício de um processo que culmina no declínio da narrativa é o aparecimento do romance no início da época moderna. O que distingue o romance do conto (e da epopeia num sentido estrito) é sua ligação essencial com o livro. A difusão do romance só se tornou possível com a invenção da imprensa. A transmissão oral, patrimônio da épica, é de natureza diferente daquela que caracteriza o romance (BENJAMIN, 2018, p. 26).

Para Benjamin então, primeiramente, a imprensa e a difusão do livro representam um avanço tecnológico que se contrapõe ao ato de contar histórias, tendo em vista a transmissão oral e o processo mnemônico a ele inerente. O que pretendo destacar das citações acima e correlacionar com nossa investigação?

Inicialmente, a distinção essencial para Benjamin está no fato de o Romance, e junto a ele estendo os textos escritos por não ter sua origem na oralidade e nem se destinar a ela; por exemplo, o conto escrito *Sopa de Pedras* (GONZÁLEZ, 1984) - uma das histórias trabalhadas por mim em minha prática como contadora de histórias - teve, possivelmente, sua origem na oralidade, mas hoje nos é transmitido também, e na

algumas vezes, representar no processo de contação de histórias a figura do contador de histórias tradicional. Porém, esse não é o foco central deste trabalho.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup>João Luis Pereira Ourique: Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

maioria das vezes, pela forma escrita. Mesmo que neste conto ocorram traços que facilitem a sua memorização, estará estritamente descontextualizado em relação à vivência imediata, tanto dos ouvintes quanto de quem transmite a mensagem ou conteúdo. Aponto aqui para a impossibilidade de saber qual a mensagem, a rigor se pretendia comunicar com esse conto ou narrativa e, acredito que nossa chave possa se dar na atenção à contextualização.

Segundo Benjamin, õa informação tira seu valor do instante em que é nova. Ela vive apenas desse instante, deve render-se a ele e explicar-se nele sem perda de tempo. O conto funciona de outro modo: não se desgastaö (BENJAMIN, 2018, p. 29-30). O não desgastar-se do conto se dá devido a uma memória que é atualizada a partir da vivência daquilo que é narrado, poderia dizer de um õtransporte temporalö quando a tradição se faz realmente viva. A transformação, para nós historicamente inevitável, do conto traz assim a valorização do corte ou da ruptura presente nos opostos tradição/educação. A devida contextualização (vale então aprofundar o conceito), terá de ser pensada e repensada não apenas no ato de escolha da história a ser contada. Contar não pode ser apenas narrar um texto, mesmo supondo que a narrativa oferece sequências importantes para o entendimento do mesmo. Contar requer verificar as possibilidades mais ajustadas de contextualização, por esta entendemos a possibilidade de fazer a história narrada criar sentido na vida daquele que será o seu principal motivo, o ouvinte.

Benjamin, em seu ensaio intitulado *O Contador de histórias* nos diz que essa figura/personagem correria o risco de perder suas feições tornando-se obsoleta devido à evolução dos tipos e estilos de comunicação com o surgimento da imprensa e do romance. Mas, o que percebo é que, o contador de histórias, ao persistir na manutenção de sua função de transmissor das tradições e histórias de um povo tende a se chocar com o modo industrial de difusão de uma cultura massificada, tendo que reestruturar e reinventar os modos de se apresentar. Deve assim atualizar a forma como desempenha seu trabalho ou papel na sociedade em que está inserido, a isso devendo em grande parte, a sua permanência. Essa não é uma simples informação; o reestruturar e o reinventar, para mim, tem de ser analisado e adequado, se inseridos em um processo educacional.

Ao pensar o contador de histórias como um educador percebo que o seu papel social se amplia para uma perspectiva crítica; o contador inserido e integrado a uma determinada comunidade escolar não poderá dentro desta nova perspectiva simplesmente reproduzir valores tradicionais, ou seja, precisando tanto colocar em crise tais valores quanto ser portador de um novo saber. Essencialmente, terá de perceber como a sua õplateiaö ou os educandos por ele direcionados reagem à história contada. Faz parte desta perspectiva crítica a pesquisa do entendimento da narrativa a ser oralizada (com atenção a termos que podem ser bastante distintos da cultura do ouvinte, como a fatos que poderiam perder ou não a sua significância social e política) e, também o método pelo qual essa narrativa será oralizada, ou seja, pela forma que pretendemos utilizar para contar a história.

O que chamo aqui de método não é uma estrutura rígida ou simplesmente prefixada pela narrativa. Estando antes adaptado ao ambiente cultural do ouvinte poderia, esse método, ser entendido ou aproximado à ideia e ao ideal da brincadeira? Não seria mais potente, ao invés de querer, através das revitalizações do conto e da tradição, a sua adaptação dentro do cenário educacional? Não seria mais interessante propor um modo de observação do universo deste ouvinte/educando para que tal narrativa e, de certo modo tal tradição passe a fazer parte do seu cotidiano? Acredito que temos aqui, perguntas retóricas e, à resposta acrescento a proposta de observar no ato de brincar a possibilidade capaz de quebrar a rigidez e oferecer importante eixo a essa tarefa.

## BRINCAR PRA QUÊ?

Não existe ninguém mais sério do que uma criança brincando! Percebo que para as crianças, os jogos e brincadeiras são õcoisa muito sériaö, pois, dessa forma, desenvolvem habilidades como: decidir, escolher, competir, e suportar contrariedades, ampliando assim sua autonomia e iniciativa. Brincando, elas podem testar suas possibilidades e expressar tendências que talvez não apareceriam sem gerar danos no cotidiano. É por meio da história entram em contato com suas realidades, mas sem as consequências disso. As brincadeiras infantis frequentemente são apenas um reflexo ou um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior não se reproduzem na brincadeira exatamente como ocorrem na realidade. Por quê? Na brincadeira o cotidiano transparece e, no entanto, há presente nela muito do seu caráter imaginativo. Imaginar não é simplesmente transportar o cenário ambiente da casa para o mundo do conto de fadas, mas

Falar de imaginação é adentrar uma verdade subjetiva, guardada na memória corporal, em vivências que se transformam pela criatividade, pela necessidade e pela própria realidade. Ao ser modificada pelo desejo, a realidade é manifestada na brincadeira, ou no jogo infantil, abrindo-se um novo olhar sobre o real, no entendimento daquilo que ocorre ao redor (MEIRA, 2017, p. 16).

Na imaginação surge o inusitado, o ponto de vista de quem brinca e, se observarmos bem, quem brinca entende o mundo que lhe é apresentado, esse modo de entender não pode ser tratado como irrelevante e facilmente descartado. Trata-se, segundo Thiago Carvalho Meira<sup>6</sup>,

de olhar atentamente para o fenômeno da representação subjetiva daquilo que é ou já foi vivenciado. Tal fato, por si só, permite compreender o ser humano no que tange às manifestações criativa e imaginativa. Possibilita à criança se expressar no seu faz de conta, no jogo imaginativo, ao mesmo tempo em que, na brincadeira, encontra caminhos de resoluções para problemas ou situações enfrentadas (MEIRA, 2017, p. 26).

É partindo desse ponto de vista e me posicionando como observadora, não apenas do ato de brincar das crianças, mas também ao modo de interpretar e de expressar próprio delas e, olhando para aquele ou aquela que brinca que pretendo dar continuidade a essa investigação. Então, percebo que em uma prática psicomotora<sup>7</sup>, como no ato de brincar, é possível identificar as manifestações espontâneas da criança, assim como a expressão de suas vivências do imaginário.

A contação de histórias é, ou pode ser, uma atividade lúdica? Melhor dizendo, se a brincadeira nos inspira a buscar um õmétodo de trabalhoö, é ela propriamente um jogo espontâneo, no qual o educando apresenta suas próprias regras? Ou, apenas tendemos a ver no brincar um momento em que a autonomia da criança se apresenta?

Acredito que sim, a contação de histórias pode se dar ou ser entendida como uma atividade lúdica, porém o mais importante para mim está na contextualização, ou na significância efetiva que aquela história vai proporcionar ao educando. Se ao trazê-la de forma lúdica eu não conseguir oferecer significância õrealö à narrativa, terei de repensar o modo de fazê-la. Um indicador positivo de falha ou eficácia numa contação de histórias pode ser encontrado na espontaneidade manifesta quando nos propomos a uma

\_

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Thiago Carvalho Meira mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Psicomotricidade relacional ou Práticas psicomotoras é um conjunto de atividades guiadas por um mediador ou arte-educador, a partir de objetos não estruturados como, por exemplo: papelão, bambolê, jornais, tecidos, etc. õque colocam um corpo em movimento em direção ao outro, usando o espaço e o tempo redimensionados pela música e pelo uso de materiais suportes, pouco estruturados, possibilitando um diálogo tônico-corporal re-significador, psico profilático ou terapêuticoö (BORTOLINI, 2007, p.2).

atividade interativa. Para ser interativa, a atividade não necessita apenas da participação direta e objetiva do educando, mas também do posicionamento do contador de histórias como observador ativo. Assim, não rompe com a possibilidade do educando-ouvinte demonstrar sua autonomia.

Resta-me, então, investigar o conceito de autonomia apresentado por Paulo Freire, assim o autor nos diz:

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, (...) é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros (FREIRE, 1996, p. 37).

Freire tem por determinante o estabelecimento de uma forma de observar não absolutizante, essa forma direciona tanto o educador quanto o educando, já que não há como deixar de ter uma perspectiva ou ponto de vista, que seja reflexivo e crítico. Aqui encontro um indício do que Freire poderia entender por autonomia: seria autônomo quem pode agir de acordo com um ponto de vista autorreflexivo? No entanto, temos ainda apenas um indício. Considerar a autonomia como uma capacidade, faculdade, não é o mesmo que dizer que o sujeito ético esteja facultado, ou melhor, dizer que se está diante de um consentimento fornecido externamente. Sendo assim:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que õele se ponha em seu lugarö ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 25)

Claro está que o ponto de vista freireano - ao evitar posicionamentos absolutos e ao considerar a ética do educador - prescreve a autonomia õenquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a serö (FREIRE, 1996, p.41), e essa pedagogia processual, que é ética, só acontece quando existe no ensino-aprendizado elementos essenciais como: a responsabilidade, o respeito e a liberdade.

Retomando, a chave da investigação que faço com da contação de histórias se dá frente à verdadeira valorização da infância, do universo do educando, devemos ser capazes de observar, ouvir e realizar o esforço de entender o que o educando diz. Para tanto, a ele deve ser ofertado a possibilidade de agir espontaneamente e com autonomia. Somente assim seremos capazes de contextualizar, não podendo entender o valor da tarefa que realizamos de outro modo.

#### Brincar na Infância

O brincar é defendido desde a Grécia antiga (talvez até mesmo antes disso), se pesquisarmos em Platão, é possível encontrar a importância de se aprender brincando em oposição à utilização da opressão e da violência para o aprendizado da criança. Do mesmo modo, sugere Aristóteles, a respeito do uso de jogos que imitam atividades sérias do mundo adulto como forma de preparo para a vida futura (adulta). Daí o motivo pelo qual as escolas responsáveis pela educação básica terem recebido o nome de õludusö, que se equipara aos locais destinados aos espetáculos e à prática de exercícios com o objetivo do fortalecimento do corpo e do espírito. Segundo Walter Omar Kohan<sup>8</sup>:

os quatro traços principais do conceito de infância em Platão: a) como possibilidade (as crianças podem ser qualquer coisa no futuro); b) como inferioridade (as crianças como as mulheres, estrangeiros e escravos ô são inferiores em relação ao homem adulto cidadão); c) como superfluidade (a infância não é necessária à pólis); d) como material da política (a utopia se constrói a partir da educação das crianças) (KOHAN, 2003, p.12).

Destaco aqui, sem o risco de desvirtuar a interpretação de Kohan que, a educação para Platão era parte essencial do seu projeto político, tendo também uma outra repercussão não menos importante: o destino da alma, õa alma, quando vai para o Hades, não leva outra coisa senão sua educação e seu modo de vidaö (FÉDON *apud* KOHAN, 2003, p.13). Ainda seguindo a interpretação deste destacado professor ressalto que na obra *As Leis*<sup>9</sup>, Platão também afirma que é impossível não falar da educação das crianças e que, diferentemente de outras questões tratadas em relação à pólis, o fará para instruir e para sugerir, não para legislar. Então a relação infância, educação e edificação da polis são entrelaçadas dentro de um aspecto ideal e, por ventura utópico. Destaco todas as

afirmando que o Estado deve ser livre, racional e amigo de si mesmo.

<sup>9</sup> As Leis - última obra de Platão, publicada em 437 a.C. consiste em um conjunto de recomendações que um legislador deve impor aos cidadãos com a proposta de estruturar a forma mais perfeita de Governo

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Walter Omar Kohan: Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

divergências evidentes no contraste com tudo o que já afirmamos, sobretudo no fato da inferiorização tanto da infância quanto das mulheres, estrangeiros e escravizados e também no que tange seu projeto político - entendo essa, uma discussão bastante ampla para ser tratada neste artigo, enquanto um pensamento que está na base de preconceitos quanto à capacidade cognitiva de crianças e mulheres próprias de sociedades heteronormativas ou machistas e, sendo portanto impossível concordar com isso na atualidade, deixo para retomá-la em um projeto futuro - resta-me delimitar qual perspectiva se pode adotar contemporaneamente e frente a essa constatação traçar, um projeto pedagógico coerente. Cito:

A visão platônica da infância se enquadra, então, em uma análise educativa com intencionalidades políticas. Platão não faz da infância um objeto de estudo em si mesmo relevante. De certo, a infância não é, enquanto infância, um problema filosófico relevante para Platão. Não há em seus diálogos uma particular atenção em retratar as características psicológicas da infância (contra, Charlot, 1977). A infância é um problema filosoficamente relevante na medida em que se tenha de educá-la de maneira específica para possibilitar que a pólis atual se aproxime o mais possível da idealizada. (KOHAN, 2003, p. 14).

Permanece para Platão, um moldar visando um futuro adulto, exclusivamente enquanto uma fase da vida crucial para o perfeito desenvolvimento posterior da pessoa, destinando-a a um lugar social.

Entretanto, encontro nos estudos relacionados à *sociologia da infância* a partir de Manuel Jacinto Sarmento (2008) uma análise das transformações ocorridas nos conceitos de infância, principalmente em relação aos contextos históricos. Segundo ele, um novo entendimento da infância foi esculpido, considerando-a plural e heterogênea, com importante papel social, além de fundamental para compreender a sociedade como um todo. õSegundo a sociologia da infância, entender a criança na contemporaneidade significa conceber seu papel social. Não se deve pensar a criança como um objeto de estudo do adulto, mas como um ser que está no entrelugarö (BHABHA, 1998, *apud* MEIRA, 2017, p.38) ou, que carrega em si a individualidade que se apresenta aos olhos do adulto e aos olhos da própria criança. Dessa forma, exponho minha escolha pelo conceito de infância baseado na *sociologia da infância* onde encontro exatamente a crítica feita por ela à visão de infância dada por Platão: não de deve dar importância para a infância pensando em sua fase adulta, mas, ao contrário, deve-se olhar para criança como cidadã, produtora de cultura, enquanto se é criança.

Para mim, no momento em que aproximo o educar (contar uma história adotando um modo lúdico, ao meu modo interativo, assegurando espontaneidade e autonomia, valorizando o interesse da criança, observando com afinco, oferecendo a possibilidade de real significação), trato com seriedade e honestidade essa importante fase e insiro essa criança em um processo que, tendo inclusive consequências políticas, não se submete a qualquer projeto político pois assegura, ou tenta assegurar, o espaço de liberdade de cada uma destas crianças.

Gisela Marques Pelizzoni<sup>10</sup> (2017), nos aponta a relevância da brincadeira como uma linguagem fundamental na infância para desenvolvimento da criança. Na brincadeira, o tempo não segue uma horizontalidade. Nela, o tempo da vida ordenada, cronológica õsai dos trilhosö considerados normais e se faz imersa em possibilidades outras de existência que permitem à criança adentrar em um universo onde há a liberdade de esquecer as rotinas, regras e tarefas. A criança quando brinca, tem a capacidade de transitar livre e facilmente por mundos distintos e neles ficam mergulhadas por tempos infinitos, numa atitude de tanta entrega que ouso denominar de sagrado, onde se instaura a criação de mundos (PELIZZONI, 2017).

Ao observar uma criança brincando sem que ela perceba, pais e educadores têm a oportunidade de aprender coisas surpreendentes sobre essa criança. É possível verificar que tanto o tempo não segue uma horizontalidade, quanto também não se atém a uma narrativa linear. Em acordo com Pelizzoni (2017), ao observá-la enquanto brinca, podemos perceber seus medos e ansiedades. Por isso, é primordial que as crianças brinquem entre si e não somente com os adultos, pois dessa forma elas se sentem mais à vontade para expressar suas fantasias, tomar iniciativas e desenvolver seu comportamento social preservando a originalidade, trazendo consigo a novidade, que é característica de cada nova geração. Essa informação revela-se substancial para a contação de histórias enquanto atividade educacional.

Enquanto tivermos a pretensão de tentar apurar a percepção de uma criança exigindo um único modo de representação ou de expressão, nós educadores, estaremos presos a um modo simplista de pensar nossa tarefa. É, antes, o contador de histórias/educador quem deve estar apto a ampliar a sua própria percepção para esse universo tão rico e,

-

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Gisela Marques Pelizzoni: professora da Rede Municipal de Juiz de Fora e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora

assim, considerar que ele deve, para exercer com honestidade sua profissão, estar apto a aprender com a criança. O contador de histórias, enquanto legítimo educador poderá, segundo essas considerações, se aproximar mais e mais das ferramentas da arteeducação, explicitando as técnicas utilizadas para o seu preparo como contador/ ator e não apenas fazendo uso delas visando uma õperfeiçãoö idealizada ao dar certa forma ao que se pretende expressar.

#### FAZ DE CONTA

É inerente às crianças fazer de conta que são outras pessoas. Nessa fantasia, elas determinam a divisão de personagens, vestem as roupas dos pais para se caracterizarem como eles e, assim, a ação e a imaginação, a realidade e a fantasia, a ficção e a experiência vividas se baralham numa realidade que extrapola a objetividade e materializa os mundos imaginados e desejados. A brincadeira de faz de conta se torna, portanto, uma forma natural que a criança utiliza para se expressar.

O Faz de conta é patrimônio imaterial da infância, manifesto de brincadeiras de imitação e de criação de mundos que se apropriam e ultrapassam os limites do cotidiano e oferecem às crianças a possibilidade de serem monstros princesas, animais ou heróis (KOUDELA, 2015, p. 75).

Se considerarmos o faz de conta como uma forma da criança elaborar ficções, é possível, então, pensar na edificação e no desenvolvimento da inteligência da criança como um processo de construção de estratégias de diálogo com a realidade. Esse é um processo que atinge o seu ápice entre os dois e seis anos de idade, a partir daí, o faz de conta vai sendo introjetado e transformado em jogos mentais<sup>11</sup> permanecendo ao longo de toda a vida adulta e sinalizando sua existência na capacidade, também adulta, de interação com diversas manifestações do universo ficcional. Assim, a brincadeira de faz de conta configura uma relação íntima com a teatralidade. É muito comum, inclusive, as crianças afirmarem que estão brincando de fazer teatro.

Essa relação com a teatralidade fica muito clara, para mim, quando uma criança coloca um pano comprido no cabelo e se transforma em uma noiva, ou quando veste peças de

objetos e espaços. Disponível em <a href="https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm">https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm</a> Acessado em 23/08/2020.

\_

Jogos mentais: segundo Vygotsky são jogos que surgem com a necessidade da criança de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos, em relação a ação que passa a ser guiada pela maneira como a criança observa os outros agirem ou de como foi orientada a agir. À medida que cresce, sustentada pelas imagens mentais que já se formaram, a criança utiliza-se do jogo simbólico para criar significados aos

roupas dos adultos e se transforma no papai ou na mamãe. Qualquer objeto, roupa ou tecido dá início à representação de uma história já conhecida ou uma história inventada, improvisada por ela.

O õEra uma vez...ö indica um tempo verbal em que o que aconteceu não está concluído no passado e aponta um processo que começou no passado e permanece ainda no momento presente. Por isso, quando uma criança desenha, representa, cria ou ouve histórias, percebo nela a construção de um caminho de expressão sócio-afetiva e cognitiva além da formação do espectador (KOUDELA, 2014). Isso possibilita não só o desenvolvimento humano integrado dessa criança como também a construção de linguagens artísticas, que preparam a criança no campo da apreciação estética, condição que se faz imprescindível para ler e estar no mundo. Partindo deste ponto, as histórias infantis são cruciais no processo de formação dessas crianças, uma vez que a partir delas as crianças podem elaborar, de forma lúdica, noções de enfrentamentos que configuram questões da vida e como ela se apresenta a cada um.

## Entrando no Jogo - Contação de Histórias na Prática

Minha relação com a contação de histórias teve início em um curso livre de literatura infantil que me possibilitou trabalhar como monitora da *Oficina de Contação de Histórias* do projeto *Escola Integrada* na E. M. Dom Jaime de Barros Câmara, em Belo Horizonte, MG. A partir daí percebi a necessidade de ingressar na licenciatura para aprimorar minha vivência em sala de aula. Dentro da graduação, integrei o corpo de bolsistas do projeto PIBID-Teatro<sup>12</sup> além de compor o Coletivo Jenipapo de Teatro<sup>13</sup>. Parcerias e vivências que foram determinantes na escolha da minha área de atuação profissional. Em todas essas experiências desenvolvi atividades de contação de histórias - com crianças na faixa etária que corresponde à Educação infantil e Ensino fundamental I - que foram sendo descobertas e moldadas de forma crescente, culminando na investigação de uma ação pedagógica para o ensino de artes que

\_

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Projeto que visa complementar a formação dos discentes na primeira metade do curso de licenciatura a partir de uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Minha atuação nesse Projeto se deu por dois anos. (2016 - 2018)

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Coletivo Jenipapo de Teatro: Coletivo formado por amigos, atores, colegas de turma da graduação criado em 2016 e que ainda, atualmente, se debruça na pesquisa da contação de histórias, proposição de oficinas e criação de esquetes, em Ouro Preto-MG.

estimule a autonomia e a expressividade da criança, ou que entenda a prática artística como essencial para o desenvolvimento dos projetos educacionais.

Considerando todo o meu processo de aprendizagem e relação com a contação de histórias, decidi me ater aqui nesse texto às ações artístico-pedagógicas realizadas durante meu estágio curricular<sup>14</sup> que, obviamente, foram pensadas em torno de atividades que tiveram a contação de histórias como guia da metodologia utilizada. As atividades foram desenvolvidas em parceria com a professora/bibliotecária, no espaço da biblioteca da escola, em diálogo às atividades propostas da mesma, com o objetivo principal de incentivar nos alunos o gosto pela leitura. Essas ações aconteceram a partir da seleção de algumas histórias e animações curtas que foram contadas/exibidas semanalmente de forma lúdica às crianças.

As obras foram selecionadas a partir de contos/fábulas, que são textos de linguagem simples e predominantemente conotativa cujo diferencial se apresenta no uso de personagens animais com características e comportamento semelhantes aos dos seres humanos, o que possibilita a feição de uma analogia entre a realidade humana e a situação vivida pelas personagens<sup>15</sup>. Assim, o fato narrado se torna algo fantástico, não corriqueiro ou inusitado. Outros critérios considerados para a escolha das histórias foram: a intencionalidade, a originalidade, a imprevisibilidade e a plurissignificação, levando em conta a produção de sentidos, ou seja, as diferentes interpretações para os temas que cada história escolhida poderia ter para as crianças, considerando o cotidiano e as vivências delas.

Após cada ação, foram desenvolvidas atividades que nomeei *atividades de compreensão*, explicitadas abaixo. Durante os primeiros encontros, observei a metodologia utilizada pela professora e a partir disso elaborei o seguinte roteiro para a proposição das atividades:

Estágio de Regência I, realizado na Escola Municipal Simão Lacerda, Ouro Preto - MG com alunos dos 1° e 2° períodos (educação infantil) e 1° e 2° anos (ensino fundamental).

<sup>15</sup> Fábulas: Conceito retirado do *Dicionário Online Português*. Disponível em: <a href="https://www.dicio.com.br/fabula/#:~:text=Significado%20de%20F%C3%A1bula,passar%20uma%20li%C3%A7%C3%A3o%20de%20moral.&text=%5BFigurado%5D%20Mentira%2C%20ilus%C3%A3o%2C,aquele%20colega%20%C3%A9%20uma%20f%C3%A1bula!. Acessado em: 10/08/2020.

- 1 Momento de acolhimento: buscamos as crianças na sala de aula e já na biblioteca eu iniciava um diálogo ouvindo delas o que elas teriam de novidade para contar naquela semana.
- 2 Momento da história: as crianças ouviam a história ou assistiam as animações (curta metragens) que serão abaixo referidos..
- 3- Atividade de compreensão: momento em que as crianças eram convidadas a participar de uma prática com o objetivo de estimular a discussão e a percepção delas sobre o tema proposto na história/animação apresentada, além de incitá-las à externar sua criatividade (já extremamente latente) para a criação de novas histórias. Além dessa etapa havia a produção de desenhos, cenas e outros objetos artísticos, como por exemplo, instrumentos musicais feitos com material reciclável.

## O Mundo de Cada Um - A Sopa de Pedras

Como primeira atividade, contei a história *Sopa de Pedras* - conto de domínio público contido no livro *Contos Populares Para Crianças da América Latina (1984)* em que o personagem Pedro Malazarte ouve uma conversa na venda da cidade sobre uma velha muito avarenta que não ajudava e nem dava absolutamente nada a ninguém. Ele então, faz uma aposta com moradores da cidade de que ela lhe daria todos os ingredientes necessários para fazer a sopa mais saborosa de que já tinha tido notícias. Pedro vai ao encontro da senhora e consegue ganhar a aposta enganando a velha ao colocar algumas pedras no caldeirão com água para ferver, dizendo que dariam uma bela sopa de pedras.



(Capa do livro e desenho coletivo da história A Sopa de Pedras. Foto: arquivo pessoal)

Após a contação, com a intenção de conhecer um pouco melhor a leitura de mundo dessas crianças, além de perceber como elas trabalham coletivamente, propus a realização um desenho coletivo em papel craft gigante, fixado sobre a mesa, no qual cada criança escolheu seu espaço no papel para desenhar o personagem ou a parte da história que mais lhe chamou a atenção. Com isso, pude observar a pluralidade, a diversidade da leitura de mundo presente em cada criança, a partir de desenhos que expressavam a mesma parte ou o mesmo personagem da história, sendo representados de formas muito distintas.

#### Histórias de Onde Vivemos - A Descoberta do Ouro Preto

Para tentar propor uma atividade que ampliasse a percepção e a noção de pertencimento da cidade onde vivem - Ouro Preto - num segundo momento, contei a história Descoberta do Ouro Preto do livro Tesouros, Fantasmas e Lendas de Ouro Preto de Angela Leite Xavier (2007), que é narrada a história da expedição dos bandeirantes liderados por Fernão Dias Paes Leme, o Caçador de esmeraldas, que encontra a montanha de esmeraldas localizada ao lado da lagoa do Vapabuçú. E, através de um indígena da tribo Mapaxó, que tinha sido capturado pelos bandeirantes, toma conhecimento da lenda da Uiara - Mãe D´Água. Uiara estava adormecida no fundo da lagoa devido ao trato feito entre os indígenas Mapaxó e o deus da guerra, como Uiara dormia, seus cabelos, que eram feitos de alga, cresceram e ao saírem da água se

transformaram em esmeraldas. O sono de Uiara era protegido pelos Mapaxó e, sobre as pessoas que ousassem acordá-la ou cortassem seus cabelos, cairia uma grande desgraça. Como Fernão Dias Paes Leme não seguiu os conselhos do indígena Mapaxó foi acometido por febre alta e muitas dores, o que o levou à morte. Dessa forma, Uiara estava salva e a tribo dos Mapaxó, seus guardiões, também.





(Capa do livro e Encenação da história A Descoberta do Ouro Preto: arquivo pessoal)

Para essa atividade, utilizei como recurso sensório-visual, panos coloridos que se transformaram em montanha e rio, instrumentos construídos com material reciclável como: chocalhos e trompete feito de garrafa pet (Trompete Pet), além de castanholas para a realização da sonoplastia ao vivo. Como *atividade de compreensão*, propus que as crianças se dividissem em dois grupos e escolhessem uma parte da história para ser encenada por eles após um breve ensaio. Nesse momento, fiquei surpresa ao perceber que nos dois grupos formados, ao invés das crianças escolherem apenas uma parte da história, elas recontaram a história na sua integralidade, utilizando os mesmos tecidos e instrumentos. Posto que:

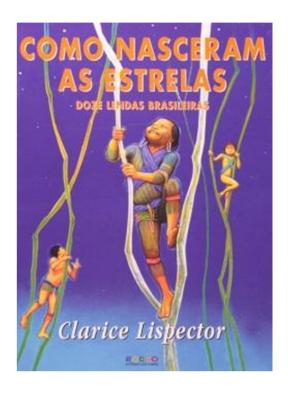
A diferença entre *showing* (mostrar) e *Telling* (contar) aponta para a diferença entre o *fazer de conta* que é simulação e o *tornar real* que significa a criação da realidade cênica. O imaginário passa a existir, assume a concretude do sensível. A diferença visa fazer com que o jogador mantenha contato com a realidade física da cena. (KOUDELA, 2015, P. 22, 23)

Questiono-me: os dois grupos, que durante a atividade de compreensão proposta, focaram sua atenção na história a ser reconstituída, se encontrariam em qual categoria, a de mostrar ou a de contar? É possível, nesse caso, fazer uma distinção destas categorias? No meu entender não será a categorização que me dará alguma indicação de resposta, pois, nesse caso, a compreensão do sentido geral da narrativa não ficou comprometida para o grupo que deixou de trazer para si a vivência/representação da personagem.

Com esta prática percebi um crescente interesse por parte das crianças, por outras lendas e histórias da cidade (principalmente as que falam de fantasmas e assombrações), a partir de vários relatos das mesmas de várias histórias que seus pais, avós, etc. conheciam e contavam a respeito da cidade. Além da percepção que eles passaram a ter de que a cidade em que elas vivem tem suas próprias lendas e histórias a serem conhecidas e exploradas.

#### Como as Histórias são Criadas? A Fruta Sem Nome

Já, num terceiro momento, após ouvirem a história A fruta sem nome do livro Como Nasceram as Estrelas, Doze Lendas Brasileiras de Clarice Lispector (1987), que conta a lenda de uma floresta onde só existia um único pé de fruta e para colher essa fruta era necessário saber seu nome. Como nenhum bicho da floresta sabia, resolveram em reunião que o leão iria até o deus Tupã para perguntar. Já com a resposta, o leão, no caminho de volta, encontra uma velha que queria ficar com todas as frutas da árvore para ela. A mesma confunde o leão que se esquece do nome da fruta. Assim, cada bicho da floresta vai até Tupã e no caminho de volta sofre a interferência da velha. Por último, o Jabuti se disponibiliza para ir perguntar o nome da fruta para Tupã e todos os bichos o ridicularizam, dizendo que ele é muito lento e lerdo. Mas, ele vai assim mesmo e no caminho de volta cria uma música com o nome da fruta e vem tocando sua nova música na flauta. Ao ser interpelado pela velha, ele continua caminhando e tocando sua flauta. A velha irritada começa a dar pauladas em seu casco com um pedaço de pau, mas o jabuti segue seu caminho. Ele conta o nome da fruta aos outros bichos da floresta e todos passam a se alimentar da fruta. Mas, o jabuti teve seu casco todo rachado por causa das pauladas que levou da velha e isso explica o porquê dos cascos remendados dos jabutis.





(Capa do livro e criação de história a partir do baralho de imagens: arquivo pessoal)

Para esse momento, como *atividade de compreensão*, perguntei às crianças se elas sabiam como as histórias eram criadas e/ou escritas, e, se elas fossem escrever ou criar uma história, de que modo elas fariam. A partir da improvisação guiada por um baralho de imagens contendo gravuras diversas (sereia, casa, pipa, árvore, vela, livro, e muitas outras), estimulei a criação de uma história coletiva. Nessa dinâmica, uma criança inicia uma história e em um dado momento ela pára e a próxima criança retira uma carta do baralho e continua a mesma história inserindo o elemento que apareceu na carta escolhida. A atividade se concluiu quando todas as crianças, que se sentiram à vontade e expressaram interesse em participar, deram sua contribuição na atividade.

## Dia de Cinema - Abuela Grillo e Calango Lengo: Morte e Vida Sem Ver Água

Considerando que as crianças que participaram das atividades propostas são *nativas digitais*, ou seja, tem as tecnologias digitais presentes em sua vivência desde que nasceram (SALES, 2018), a influência tecnológica é extremamente presente no cotidiano delas e, por isso percebi a necessidade da utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na escola para potencializar o desenvolvimento das atividades e o envolvimento das crianças com a biblioteca. Assim, com a intenção de aproximar as atividades de leitura e contação de histórias com a realidade das crianças, e percebendo as contribuições que as animações podem proporcionar para a educação infantil, recorri

àquilo que elas mais se identificam: filmes e animações que já são comumente exibidos como atividade da biblioteca.

Apresentei às crianças duas animações curtas - Abuela Grillo e Calango Lengo: morte e vida sem ver água, que abordam temas referentes à importância da conservação e preservação do meio ambiente, a relação do ser humano com a água, sua escassez e desperdício, vislumbrando a possibilidade de diversificar a forma de apresentar as histórias. Intercalando, assim, a utilização dos livros físicos com a tecnologia audiovisual, propondo uma equiparação dessas duas formas como possibilidades diferentes de contato dessas crianças com a literatura e leitura de uma obra.



Imagem do curta Abuela Grillo retirada da internet116



Imagem do curta Calango Lengo: morte e vida sem ver água retirada da internet 17

Como atividade de compreensão, propus uma breve conversa sobre os temas e questionei as crianças sobre quais atitudes eles e a família tinham no sentido de

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Imagem: Abuela Grillo - disponível em <a href="https://www.retinalatina.org/video/la-abuela-grillo/">https://www.retinalatina.org/video/la-abuela-grillo/</a> acessado em: 11/08/2020.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Imagem: Calango Lengo. Disponível em: <a href="https://cultura.estadao.com.br/blogs/p-de-pop/calango-lengo-anima-as-gerais/">https://cultura.estadao.com.br/blogs/p-de-pop/calango-lengo-anima-as-gerais/</a>. Acessado em: 11/08/2020.

preservar o nosso planeta. Percebi aí a importância do papel das ações da escola nesse sentido, pois grande maioria das crianças relatou ter ensinado os pais sobre a forma correta de descartar o lixo e atitudes com o objetivo de economizar água e energia. Ações, estas, aprendidas na escola. Para tanto, me apoio nas palavras de Sales:

o conteúdo transmitido não estará apresentado em sua totalidade e a animação não será a única fonte de informações, possibilitando, assim, a criação de redes e paralelos com outras atividades. O educador poderá realizar comentários, provocar para que as crianças acompanhem e repitam o que está sendo exibido em tela, criar conexões com outras situações, aplicar outras ferramentas educacionais aliadas etc (SALES, 2018, p. 53)

A conversa pós-exibição foi imprescindível, pois acredito que os recursos tecnológicos não devam excluir o professor que se torna assim, um mediador, podendo utilizar tanto as mídias das tecnologias digitais quanto os livros físicos de histórias, em um mesmo nível de significância ou importância, como apoio facilitador na elaboração, exposição e desenvolvimento de um tema.

### Quem Conta um Conto Aumenta um Ponto - A Cabana de Histórias

A *Cabana de Histórias*<sup>18</sup> se concretizou em uma proposta que foi receber as crianças no espaço da biblioteca com uma cabana feita com tecidos coloridos, onde os integrantes da equipe responsável pela intervenção, se mantinham dentro da cabana. Enquanto um integrante contava sua história (na entrada da cabana ou somente com o rosto à mostra), os outros permaneciam do lado de dentro da cabana fazendo a sonoplastia com instrumentos de material reciclado. Após contarmos as histórias as crianças foram convidadas a entrar na cabana, escolher ou criar uma história e contá-la, enquanto nós da equipe, além de algumas crianças, fazíamos a sonorização da história.

Percebendo o grande interesse das crianças pelos instrumentos, logo na aula seguinte elas foram convidadas a levar materiais recicláveis (garrafas pet, potes de iogurte, etc.) para a construção dos seus próprios instrumentos musicais. Foram construídos então, chocalhos e trompete pet com muita farra, bagunça, diversão e sujeira...

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Intervenções idealizadas e executadas em grupo a partir da disciplina *Laboratório de Pedagogia do Teatro*.

O desdobramento dessa atividade nos deu enorme recompensa, pois, com os instrumentos em mãos, remontamos a cabana e as crianças foram convidadas a entrarem, contarem suas histórias e fazerem a sonorização das histórias dos colegas.



(Cabana de Histórias: arquivo pessoal)



(Construindo meu Trompete pet: arquivo pessoal)

## Investigando um Novo Caminho - Pedagogia das Escolas de Reggio Emilia

Pensando em conformidade com o modelo teórico idealizado nas primeiras páginas deste artigo, busco por um modelo de educação que difere do empregado cotidianamente na maioria das escolas tradicionais. Para tanto, faço um esforço de aproximação com o Sistema Educacional Reggio Emília, cujo grande incentivador e co criador foi Loris Malaguzzi<sup>19</sup>, e somo ao conceito de *autonomia* a partir de Paulo Freire - já discutido no início deste artigo - justamente por perceber que o melhor adjetivo que posso pensar para o sistema Reggio Emilia é o de autonomia.

Considero que cada criança enquanto sujeito é e deve ser tratada como tal na sua integralidade e com a promoção da sua integridade, na medida em que tem autonomia como direito. Penso que só assim a autonomia do educando pode ser respeitada. Saliento que, para mim, autonomia dentro do processo educativo tem uma relação estreita com, primeiramente, o interesse legítimo do educador por tudo o que se origina espontaneamente no universo da criança e, naturalmente pelo olhar da criança para o mundo comum, fato verificável no sistema educacional das escolas de Reggio Emilia. As crianças, como um grupo participativo, tem seu interesse e importância devidamente respeitado, por parte dos profissionais da educação, dos adultos que acompanham o processo, e da pesquisa desenvolvida na escola, mesmo os aspectos mais simples, que em um ensino tradicional passariam despercebidos, nesse sistema, ao contrário, podemos notar que são dadas as devidas importâncias.

Além disso, quando o tópico de um projeto é muito familiar às crianças, elas podem contribuir para o projeto com seus próprios conhecimentos e sugerir questões a ser indagadas e linhas de investigação a seguir; as próprias crianças podem assumir a liderança no planejamento, assumir responsabilidades por observações específicas e por informações e pelos artefatos coletados. Projetos que investigam fenômenos reais oferecem às crianças a oportunidade de serem čantropólogos naturaisö, que parecem terem nascido para ser! (EDWARDS; GANDINI; FORMAN; 2016, p.43).

Apresento aqui, uma síntese, e para não incorrer em uma apresentação rasa e simples apologia, pretendo apontar uma discussão que considero elucidativa. No sistema

\_

Loris Malaguzzi foi um pedagogo italiano que se interessou pela construção de uma nova escola logo após a segunda guerra mundial (1946) trabalhando junto por décadas com um grande grupo formado por: professores de várias linhas e especialidades, pais, membros da comunidade e milhares de crianças, para formar o Sistema Reggio Emilia com o objetivo de reconstruir a própria história e a possibilidade de uma vida melhor para as crianças.

educacional Reggio Emília, há uma prática de registro feita por parte dos profissionais de educação, onde são relatadas as atividades dos alunos, e a forma como a atividade artística é entendida. Essa prática torna-se essencial para o desenvolvimento dos projetos, os quais surgem espontaneamente. O registro das atividades, por parte dos educadores - enquanto agentes externos - evidencia a sua utilidade, uma vez que possibilita o aluno retornar, de acordo com a necessidade, ao projeto em desenvolvimento e rever cada uma das etapas, ou mesmo entender como pode ser definida metodologicamente cada etapa - o aluno não é subestimado ou supervalorizado, mas tem respeitado o seu potencial criativo e investigativo. A expressividade de cada aluno dentro deste mesmo processo é estimulada, sendo-lhe oferecido não só o material requerido para que tal expressividade ocorra, mas alguma orientação quanto a técnicas artísticas. Assim:

No curso de um projeto, por exemplo sobre um tópico como õo que acontece no supermercadoö ou õ como as casas são construídasö, as crianças exploram fenômenos em primeira mão e em detalhes por um extenso período de tempo. As atividades incluem observação direta, perguntas a pessoas e a especialistas relevantes, coleta de artefatos pertinentes, representação de observações, de ideias, de memórias, de emoções, de imagens e de novos conhecimentos em várias maneiras, incluindo encenação dramática. (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2016, p. 38)

Gostaria de propor aqui uma reflexão: A contação de histórias enquanto prática educacional pode se inspirar neste modelo? A escolha da narrativa deve levar em consideração o universo do educando, não só a escolha, mas o modo como essa narrativa será apresentada ao educando surge como mediação<sup>20</sup> e, assim sendo, deve ser pensada de modo a provocar no aluno o desejo de interação. O ato de registro das atividades no Sistema Reggio Emilia e a possibilidade de acesso por parte do educando a esses registros, mesmo o incentivo a consulta destes registros também pode ser adotada em uma prática pedagógica de contação de histórias.

É crucial a percepção do educador, contador de histórias, para a forma com que cada aluno reage e interage, pois a mensagem apreendida em cada um destes gestos expressivos será melhor compreendida se ao educando forem ofertadas práticas diversas que ampliem sua percepção e expressividade. Entendo que propor uma prática ou uma atividade não é o mesmo que oferecer um instrumento ou uma simples regra, como

\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> A mediação aqui, se apresenta pela interação entre o educando e o educador. Este tem o papel de orientar ou direcionar levando em consideração o que surge como interesse por parte do educando.

dentro de um jogo (do mesmo modo do projeto, dentro do sistema da Reggio Emilia). Portanto, se ofereço alguma atividade instrutiva no sentido de instrumentalizar a expressividade - no momento da contação de histórias - se faz necessário deixar claro que a dinâmica proposta não é rígida e é passível de diversas interpretações. Sendo assim, não é preciso dizer ao educando em que momento ou de que modo utilizar esse instrumento. Estou aqui fazendo um exercício de pensamento e tentando me apropriar e ajustar a contação de histórias a uma prática pedagógica.

A pedagogia desenvolvida nestas escolas da Reggio Emília, na Itália, assim como a Brasil<sup>21</sup>. não aqui no pode Pedagogia de **Projetos** ser compreendida preconceituosamente como sendo õapenas uma atividade artísticaö, do mesmo modo que a contação de histórias não deve ser, da maneira como a consideramos, enquanto prática educacional como uma atividade extraordinária. É legítimo perguntar: caso fosse õapenasö uma atividade artística não teria legitimidade? Acredito que sim. Tem sua legitimidade, porém, assim como a contação de histórias, a atividade artística, dentro da Reggio Emília, tem um papel institucional imbricado com a prática pedagógica. Claramente estamos diante de um paradigma.

Há, então, uma sobreposição de fatores. O aluno, nas escolas da Reggio Emilia, pode e deve utilizar da atividade artística como meio de atingir um determinado conhecimento e, no entanto essa atividade não tem o foco determinado apenas na transmissão de conteúdo preestabelecido, o que, a meu ver, incorreria em uma forma de imposição didática ou ainda, a utilização da arte como ferramenta para fixação de conteúdos escolares. Resumindo, há valorização do registro, nos dois âmbitos considerados, e há possibilidade de amadurecimento do pensamento em si mesmo e do modo de apresentação deste pensar. Esse conjunto de práticas auxilia o aluno no desenvolvimento pessoal e, esse desenvolvimento pessoal certamente terá reflexo nos projetos posteriores.

Para o contador de histórias, o momento posterior ao do ato da contação, se faz também importante, inicialmente para o aprimoramento do educando, pois nesse momento há uma avaliação das reverberações que a história exerceu sobre ele, e deste retira-se a

\_

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> A Pedagogia de Projetos é bastante conhecida e utilizada por educadores que conhecem o Interacionismo, ou o denominado construtivismo em muitas escolas do sistema educacional brasileiro, em sua pluralidade de escolas.

possibilidade única de refinamento do trabalho do contador de histórias/educador. Estou aqui buscando uma metodologia de trabalho que, de certo modo, é exterior e anterior à própria prática na sala de aula e que, no entanto não sobrevive sem ela. Também estou lidando com um conhecimento vivo e dinâmico, o ato de contar, a experiência da prática da contação, e não apenas com as palavras do texto, seja essa última, a narrativa da qual se extrai a contação, seja a própria pedagogia enquanto teoria.

Retomando, para o sistema Reggio Emilia onde o desenho como registro das vivências do educando é de grande importância, sendo através dele que o educando se expressa, a forma como é executado não pode ser considerado senão como relativos um ao outro e como característico da criança:

Entretanto, os desenhos significam relativamente pouco sem a documentação feita pelos professores daquilo que as crianças disseram sobre o que observaram e viveram. Gravados, os comentários e discussões das crianças ofereceram aos professores um conhecimento sobre seus níveis de entendimento e seus enganos de percepção sobre fenômenos cotidianos (EDWARDS; GANDINI; FORMAN; 2016, p. 40).

Um desenho enquanto modalidade expressiva e ato de comunicação, tem as duas dimensões, a do interesse singular e portanto a da compreensão exclusiva do aluno, e aquela que pode e deve ser transmitida ao grupo. Do ponto de vista da contação de histórias, o desenho pode se dar para o aluno da Reggio Emilia como análogo ao instrumental oferecido pelo educador, tendo também ali as mesmas duas dimensões.

Quando me refiro à expressividade como uma dimensão, estou me referindo àquilo que existe e aparece, tanto para o educando quanto para o educador, seja pensamento ou emoção, que pode ou não estar contido no que de fato é comunicado. E é na análise destas duas características que enxergo interesse para a minha investigação atual pois, no meu ponto de vista, enquanto a comunicação exige redundância para se tornar efetiva - algum tipo de acordo valorativo, seja ele qualitativo ou quantitativo - o que é expresso - na mediação do contador de histórias e ou da narrativa - não tem de ter significância apenas naquele momento ou para o grupo participante. Ou seja, ocorre nas duas dimensões e, portanto, adentra o espaço da memória sem manter, necessariamente a linearidade da narrativa textual. Aqui, faço um percurso de pensamento facilitado por essa analogia do ato de contar histórias, que realizo com a ideia de um registro, o qual revisitado tem a possibilidade enriquecedora da participação de muitos, educandos e

educador. Diante destas constatações, entendo que é no registro coletivo dos participantes da atividade que encontro o sentido valorativo nas formas de expressividade. Neste registro está aquilo que pode despertar no grupo (composto por contador de histórias e demais participantes) o desejo de ultrapassar, com o recurso da imaginação a linearidade encontrada tanto no registro da narrativa quanto em processos educativos que tendem a subjugar o valor da autonomia, o que reforça o ideal de autonomia e o fato da criança estar inserida em um processo educativo no qual ela pode e deve se autoavaliar e, assim, tomar decisões acerca do que pode ser melhorado ou ser foco no seu desenvolvimento pessoal. A dimensão expressiva tem o papel de reforçar a autonomia, deste modo, o ato que tem por consequência a supressão da expressividade pode retirar do aluno a liberdade, a responsabilidade e autodeterminação dentro do processo educacional, oportunizando a autoavaliação. Assim,

a educação em Reggio Emília, é qualquer coisa, exceto linear. Ela em vez disso é uma espiral sem fim. As crianças pequenas não são encaminhadas correndo ou sequencialmente apressadas de uma atividade para outra diferente, mas são encorajadas, em vez disso, a repetir experiências fundamentais, a observar e reobservar, a considerar e reconsiderar a representar e novamente representar. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 26)

No sistema Reggio Emilia as crianças são reunidas em grupos relativamente pequenos por faixa etária e em parte do dia se relacionam com crianças de outra faixa etária, o que se determina como uma estratégia importante para a percepção das crianças acerca do seu próprio desenvolvimento. Para a contação de histórias, esse sistema também pode surgir como um oconselhoo, desde o momento de escolha da narrativa se faz importante observar a faixa etária do grupo ao qual será ofertada a atividade, porém isso não mais importante que perceber o universo social em que está inserido o seu público-alvo, pois o que se revela na relação de cada indivíduo com esse universo social assume a forma da diversidade, tanto quanto se revela diversa a participação de grupos com faixa etária mista. Quando aponto a importância da interação entre faixas etárias é por dar crédito a relevância da troca de conhecimentos que se dá entre as crianças de diferentes idades. Talvez essa diferenciação não seja tão clara se o grupo apresentar a mesma faixa etária (é comum nas escolas tradicionais que a criança seja admitida já com essa padronização por idade). Considerando que faz parte do meu foco a manutenção e evidenciação dessa diversidade dentro do processo educativo almejado, é desejável a obtenção de parâmetros que tenha por base não apenas um cálculo estatístico, como a faixa etária da

maioria mas, antes aquilo que essa divisão representa na realidade. O que deve ou o que pode ser ofertado pelo contador de histórias deveria, ao meu ver, por um lado ter em consideração o universo social do educando por visar a interatividade e por outro lado provocar e evidenciar o caráter de diversidade muitas vezes mascarado dentro da educação tradicional.

#### Reflexões

Acredito que é importante estar aberta ao entendimento daquilo que õpode serö e que não condiz com uma resposta do tipo: - õÉ!ö ou - õNão é!ö -, geralmente dada por quem se contenta com o pragmatismo. Ao dizer que õdevemos fugir a isso ou aquiloö é por entender que não é desejável deixarmos de agregar valor à vida cotidiana. A tarefa a que me disponho tem, também, o objetivo de abrir uma brecha para o exercício da imaginação, entendendo o imaginar como expressão do que é novidade, no espanto diante daquilo que não está conceituado e ou identificado exatamente com o conhecido, na expressão oriunda da espontaneidade e autonomia.

Tenho a meu favor a ideia de que, a construção de um espaço de experimentação, possa se dar ao observar o modo como lido com a narrativa - que porventura servirá de base a contação de histórias. Então, o conhecimento teórico que certamente aqui se apresenta serve de guia, ofertando um direcionamento para a prática da contação de histórias, que deve tomar o caráter coletivo, e mais que isso, colaborativo.

Ao destacar o apontamento de alguns pesquisadores, é por acreditar que uma busca teórica possa servir de guia auxiliar tendo em vista justamente a preservação da autonomia da criança e o aprendizado pautado no interesse e na perspectiva delas. Assim, sua interação com o mundo dos adultos pode ganhar um novo viés e desse modo perceber como a educação funciona - a tensão entre a tradição e a contação de histórias inserida no processo educacional que defendo não deveria mais ser transmitida doutrinariamente se há respeito pelo novo, pela criança entendida como novidade (trato disso mais agudamente neste mesmo documento tendo por referência o pensamento de Walter Benjamin).

A atividade artística seguindo essa investigação teórica se apresenta não apenas como auxiliar para a criança na descoberta do seu lugar no mundo, mas como essencial para a consolidação da sua personalidade. A questão que fica é: como a contadora de histórias

pode, dentro do processo educativo que se quer interativo-participativo, promover atividades artísticas que facultam o desenvolvimento salutar da personalidade do educando?

Do mesmo modo que uma criança educada dentro deste sistema pedagógico poderá ter maiores condições de superar a realidade social, propondo novas formas de relação com o mundo que a cerca - exatamente porque será capaz de observar a si mesma no seu processo de investigação desta mesma realidade - também acredito que com a contação de histórias possamos promover um processo educacional em que o pensar e o imaginar de cada educando possa ser também observado, momento a momento, pelo próprio educando. Atesto, assim, não apenas que o olhar da criança está focado em características externas que fundam a opinião comum - sobre como algum fenômeno ocorre ou como algo funciona - mas também, sobre aspectos mais õinternosö, dito de outro modo, sobre como cada uma percebe suas emoções e se posiciona frente a estes fenômenos.

Deste modo o estar õà frenteö contanto uma história não pressupõe uma prática autoritária de imposição disciplinar, ou seja, não significa estabelecer a proposta de aula como uma dinâmica fechada que deve ser cumprida a qualquer custo. Na medida em que houver necessidade, a atuação da contadora de histórias é a de quem se propõe a realização de uma tarefa e zela prontamente para que seja executada a contento. Para tanto é necessário um saber, uma mediação e não uma imposição de uma dinâmica.

O que defendo enquanto conhecimento surge da relação específica entre a autonomia, a a imaginação e o brincar. A observação atenta da contadora de histórias que não podendo se abster de um conhecimento se esforça por manter o ideal de autonomia e proporcionar, no meu entender, a apresentação daquilo que se faz novo em contraposição a um modelo, que já estando posto, parece incapaz de oferecer respostas salutares aos problemas que enfrentamos. Compreendo o sistema teórico educacional, nos moldes da Reggio Emília, que tomo como um dos meus referenciais, como processo em constante desenvolvimento, um modelo que exige constante reflexão, alteridade, observação atenta ao universo do educando, que exige um pensar dinâmico, desenvolvido não apenas na pesquisa intelectualizada como no exercício da atividade.

Considero que, atualmente, vivemos dentro de um círculo estreito no qual a educação infantil - essencial para a formação de uma sociedade na qual igualdade e liberdade não mais se contraponham - assume caráter prioritário e é acrescida de importância, no momento em que comprovamos a necessidade de avanços no que diz respeito ao tratamento dado aos direitos básicos. Quando se vive exclusivamente para a manutenção das necessidades básicas, a liberdade de expressão e de pensamento são praticamente inexistentes. No momento em que os direitos básicos, como moradia, alimentação saudável, e educação são assegurados de fato e não apenas formalmente, a liberdade ganha sentido, pois é mais livre quem tem todos os direitos básicos assegurados. Uma criança que não tem uma alimentação adequada tem o seu desenvolvimento físico e mental comprometidos, os pais que não tem tempo ocioso para dedicar atenção a sua própria educação e a de seus filhos e filhas tem também sua liberdade comprometida, pois, dessa forma, a educação quando ocorre é destinada à satisfação de necessidades básicas. A liberdade aqui é sobretudo a de pensamento e de expressão. Sendo a educação um direito básico, qual papel ela exerce? O que o contador de histórias pode fazer a respeito? De algum modo tentei apresentar uma resposta a estas questões neste artigo.

Quanto mais a educação estiver comprometida com um projeto político que se destina unicamente ao controle social e, portanto condiciona o educando mais e mais ao modelo tecnicista, inibindo a expressividade e o pensar com autonomia, mais difícil será ultrapassar os limites impostos. O papel da educação é, então, o de reforçar esses direitos e, incluir, obviamente, a liberdade de pensamento e de expressão, características estas, que encontro na contação de histórias e na prática pedagógica que pode ser oferecida a partir dela. Acredito que a contadora de histórias, na medida em que apresenta uma abertura para novas possibilidades de relação com o educando, na perspectiva aqui apresentada, faz um exercício favorável a esses avanços sociais que tornam possível a dignidade humana.

## Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **A Arte de Contar Histórias**. 1° edição. São Paulo: Editora Hedra, 2018.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da Infância nos espaços - tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4 - 6 anos. **Momento Diálogos em Educação**. Rio Grande/RS. Vol. 18. n° 1. 2007.

BORTOLINI, Neide das Graças de Souza. Práticas Psicomotoras e Jogos Dramáticos. Anais do XVII Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. Florianópolis. 2007. Disponível em: <a href="http://docplayer.com.br/167778887-Comunicacao-praticas-psicomotoras-e-jogos-dramaticos-artes-cenicas-palavras-chave-psicomotricidade-relacional-teatro-educacao-educacao-infantil.html">http://docplayer.com.br/167778887-Comunicacao-praticas-psicomotoras-e-jogos-dramaticos-artes-cenicas-palavras-chave-psicomotricidade-relacional-teatro-educacao-educacao-infantil.html</a>. Acesso em: 23/08/2020.

BUSATTO, Cléo. A Arte de Contar Histórias no Século XXI. Tradição e Ciberespaço. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

CABRAL, Suzana Veloso. **Psicomotricidade relacional: prática clínica e escolar**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2001.

EDWARDS, Carolyn P.; GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Vol 1. Porto Alegre: Ed. Penso, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. (Coleção Leitura). São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. Disponível em: <a href="http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-">http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-</a> %20Freire\_P\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 20/08/2020.

GONZÁLEZ, Neide T. Maia. Sopa de Pedras. In: **Contos Populares Para Crianças da América Latina**. Co-edição Latino-Americana. São Paulo: Editora Ática. 1984. p. 7-15.

KOHAN, Walter Omar. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**. USP. Vol. 29. N°1. Ano 5. Jan/Jun. 2003. Disponível em <a href="https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a02v29n1.pdf">https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a02v29n1.pdf</a>. Acesso em: 14/06/2020.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais. O Fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien; JUNIOR, José Simões de Almeida. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A Escola Alegre. In: SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais Para Sala de Aula: Um Manual para o Professor**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. 3° edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015. Introdução.

LERNER, Léa. Brincar ensina a viver: Uma Escola Diferente. In: **Criança também é gente**. 3° edição. Rio de Janeiro: Editora Bloch Educação, 1988. Capítulo 10.

LISPECTOR, Clarice. A Fruta Sem Nome. In: **Como Nasceram as Estrelas: Doze Lendas Brasileiras**. Rio de Janeiro: Editora Rocco. 1987. p. 32-34.

MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. **Educação & Realidade**. UFRGS. Mai/Ago 2010.

MEIRA, Thiago carvalho. **Os Jogos e o Imaginário: Infância, Subjetividade e Conhecimento**. 2017. Tese (Mestrado em Artes Cênicas) - Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade federal de Ouro Preto, Ouro Preto. 2017. Disponível em: <a href="https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/8163/1/DISSERTA%c3%87%c3">https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/8163/1/DISSERTA%c3%87%c3</a> **30 JogosImagin%c3%a1rioInf%c3%a2ncia.pdf**. Acesso em: 06/09/2020.

OURIQUE, João Luis Pereira. O õContar Históriasö da formação: o Narrador na Perspectiva de Walter Benjamin. **Cadernos de Walter Benjamin**. Caderno 18. Jan/Jun. UFMG. 2017. Disponível em: <a href="http://www.letras.ufmg.br/cadernosbenjaminianos/files/07%20Jo%C3%A3o%20Luis%20Pereira%20Ourique.pdf">http://www.letras.ufmg.br/cadernosbenjaminianos/files/07%20Jo%C3%A3o%20Luis%20Pereira%20Ourique.pdf</a> acesso em 14/06/2020.

PELIZZONI, Gisela Marques. **Os Miúdos Circos: encontros possíveis entre a cultura da infância e a cultura da escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2017.

SALES, Edson Nascimento. **Interseção entre arte-educação, animação e design emocional: recomendações voltadas à criação de animações para a educação infantil**. Tese (Mestrado em Artes Visuais) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2018. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27200">https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27200</a>. Acesso em 01/06/2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. (17-39).

XAVIER, Angela Leite. A Descoberta do Ouro Preto. In: **Tesouros, Fantasmas e Lendas de Ouro Preto**. 1° edição. Ouro Preto: Edição do autor. 2007. Cap. I, pág. 25.

#### Referências Audiovisuais

CALANGO Lengo: morte e vida sem ver água. Fernando Miller. São Paulo: produção autônoma para o Festival Latino Americano de Curta-metragem. 2008. (1 vídeo de 10 minutos). Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wvHz2m4C018&ab\_channel=LucasMello">https://www.youtube.com/watch?v=wvHz2m4C018&ab\_channel=LucasMello</a>. Acesso: em 29/09/2020

**ABUELA Grillo**. Denis Chapon. Bolívia: Comunidade de Animadores Bolivianos e The Animation Workshop. 2009. (1 vídeo de 13 minutos). Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=ZwQJNX\_3wiQ&ab\_channel=assementeiras Acesso em: 29/09/2020.