

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC - SP

Vania D'Angelo Dohme

# Comunicação & Encantamento

As histórias de fadas como mídia entre a realidade do  
mundo adulto  
e a realidade fantástica da criança

DOUTORADO EM COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA

São Paulo  
2008

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC - SP

Vania D'Angelo Dohme

# Comunicação & Encantamento

As histórias de fadas como mídia entre a realidade do  
mundo adulto  
e a realidade fantástica da criança

DOUTORADO EM COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA

Tese apresentada à Banca Examinadora como  
exigência parcial para obtenção do título de Doutor  
em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia  
Universidade Católica, sob a orientação do Prof.  
Doutor Norval Baitello Jr.

São Paulo

# Ficha de aprovação

---

---

---

---

---

---

## Dedicatória

Àqueles que me contaram as primeiras  
histórias

Leda & Miguel

## Agradecimento

às palavras mágicas da Mariza e do Arnaldo,  
ao mago Norval,  
ao Walter, meu príncipe encantado  
e às duas princesinhas:

Vanessa & Samanta

# Comunicação & Encantamento

As histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança

A prática de contar histórias envolve todo um sistema de signos e códigos usados de forma semelhante através dos séculos, como os mesmos significados que se adequam a cada época. A tese versa sobre as histórias de fadas e seus contadores como mediadores do processo de comunicação entre adultos e crianças. Explora os diversos elementos que compõem esse processo e a influência que cada um deles imprime à sua qualidade, buscando formas de potencializar a comunicação, otimizando o relacionamento e dando conta das exigências do século XXI. A pesquisa foi de cunho teórico bibliográfico visando criar quadros teóricos de referências de diversos aspectos da questão estudados de forma profunda e, posteriormente, interligados para dar uma maior amplitude ao objeto de trabalho, derrubando velhos paradigmas e resignificando alguns aspectos. A primeira parte se ocupou do emissor da história, entendendo este como o seu autor, procurando desvendar a sua intenção comunicacional valendo-se de autores como Bruno Bettelheim para discorrer as histórias como subsídio existencial e cognitivo para as crianças e Umberto Eco para entendê-las como uma solução para a diferença de competência entre o destinatário, a criança, e o destinador, o autor ou o contador, Os autores Baitelo e Flusser para caracterizar esta comunicação como um vínculo entre seus participantes. Huizinga e Bystrina para discorrer sobre a realidade ocupada na contação de histórias e Jung e Morin para analisar as funções arquetípicas presentes nas histórias. Para entender a estrutura de uma história de fada recorre-se à Vladímir Propp e Greimas. O capítulo segundo versa sobre a instrumentalização da contação de história, sugerindo os cuidados necessários para que ela mantenha a limpidez de sua mensagem estabelecidos em Jean Marie Gillig e nas teorias da dramaturgia de Stanislavski e da mídia primária ensinada por Harry Pross. O capítulo três reporta-se à criança como receptora do processo fazendo um tecido com o jogo simbólico de Piaget, a segunda realidade de Bystrina e a bolha lúdica de Huizinga para considerar as histórias além de meio de transmissão oral de uma cultura, meio pedagógico de ensinar a viver. O quarto capítulo estuda as obras de Delors e Morin recomendadas pela Unesco para a educação do século XXI. Chegou-se à conclusão de que, por as histórias tratarem de valores básicos para o ser e o conviver em harmonia, elas continuando sendo instrumentos apropriados para enfrentamento da complexidade dos dias atuais e vindouros.

Palavras chaves

História de fadas – comunicação com crianças – contador de histórias – jogo nos contos de fadas – imaginação

# Communication & Enchantment

The fairy tales as media between the adult world reality and the children fantastic reality

The storytelling practice involves a whole system of sign and codes used in a similar way throughout the centuries, as the same meanings that are adequate to each period. This dissertation verses about the fairy tales and their tellers as mediators in the communication process among adults and children. It explores the several elements which compound this process and the influence that each one of them expresses to their quality, searching for means of potentials to the communication, optimizing the relationship and regarding the XXI century demanding. The research was of a bibliographic theoretical form aiming to create theoretical charts of references from several aspects of the studied questions in a profound manner and, subsequently, interconnected to provide a wider amplitude of the work object, putting down old paradigms and re-meaning some aspects. The first part was concerned with the story sender, understanding him as its author, seeking for revealing his communication intention considering authors as Bruno Bettelheim to pass through the stories as an existential and cognitive contribution to the children and Umberto Eco to understand them as a solution to the competence difference among the receiver, the child, and the sender, the author or the teller. The authors Baittelo and Flusser to characterize this communication as an attachment among its participants. Huizinga and Bystrina to pass through the reality occupied in the stories telling and Jung and Morin to analyze the arqueptical functions present in the stories. In order to understand a fairy tale structure it refers to Vladir Propp and Greimas. The second chapter verses about the storytelling instrumentation, suggesting the necessary cautions for it to keep the cleanness of its message based on Jean Marie Gillig and in Stanislavski' drama theories and of the primary media taught by Harry Pross. Chapter three reports the child as the process receptor making a Piaget's symbolical game with a cloth, the second reality of Bystrina and Huizinga's entertainment bubble to consider the stories beyond the oral transmission mean of a culture, a pedagogical mean of teaching and living. The fourth chapter studies Delors and Morin' works ordered by Unesco to the XXI century education. We got to the conclusion that, since the stories refer to basic values for being and living in harmony, they continue being appropriate instruments for facing the complexity of the current days and future ones.

## Key words

Fairy tale – communication with childrens – storyteller – fairy tale games – imagination

# Sumário

Introdução .....	12
Capítulo 1. O autor e seu caldeirão mágico de histórias .....	30
1.1.    Comunicação com crianças através das histórias.....	31
1.2.    A ficção e a realidade .....	43
1.2.1.    Os elementos da fantasia .....	47
1.3.    Classificação das histórias .....	50
1.4.    A influência da cultura no enredo e nas interpretações das histórias.....	57
1.4.1.    Análise estrutural.....	64
Capítulo 2. A mídia: O contador de histórias .....	74
2.1.    O estudo de uma história .....	76
2.1.1.    A escolha da história .....	77
2.1.2.    Componentes de uma história.....	79
2.1.3.    Partes que compõem uma história.....	82
2.2.    Manobras do encantamento: práticas requeridas para fidelidade de transmissão da mensagem desejada.....	93
2.2.1.    O convívio com a história .....	94
2.2.2.    Momento mágico da comunicação.....	101
2.2.3.    O uso da voz e das palavras .....	107
2.2.3.1.    Aspectos semióticos.....	107
2.2.3.2.    O aspectos da fonoaudiologia .....	109
2.2.4.    Expressão corporal.....	113
Capítulo 3. A criança: os vínculos criados com o pequeno encantado .....	119
3.1.    O nascer do encantamento .....	121
3.1.1.    Do logro ao jogo .....	124

3.1.2.	O jogo .....	126
3.2.	O encantado .....	128
3.3.	Contos de fadas: vínculos mágicos .....	133
3.3.1.	As histórias auxiliando o desabrochar das habilidades .....	139
3.3.2.	Seres mágicos são capazes de construir mais que um mundo fantástico; um mundo ético! .....	142
3.4.	O uso do conto na educação.....	146
 Capítulo 4. As histórias no século XXI .....		153
4.1.	A comunicação do século XXI .....	157
 Conclusões.....		187
Bibliografia.....		195
 Anexo		
A história do gnomo Grunsphy e a poção mágica.....		200



# Comunicação & Encantamento

As histórias de fadas como mídia entre a realidade do mundo adulto e a realidade fantástica da criança

## Introdução

Esta tese versa sobre histórias, especialmente para crianças e, assim, trata de histórias de fadas, frutos da fantasia e da imaginação.

As histórias de fadas e seus contadores são tomados como fenômenos comunicacionais nas esferas semiótica e cultural em um diálogo que expande o seu raio de alcance para outras áreas como a histórica, epistemológica, social e tecnológica.

Dentro da linha de pesquisa de cultura e ambiente mediáticos, discorre sobre o processo comunicacional das histórias de fadas no contexto cultural e social e nas relações do enredo e do contador como elementos midiáticos deste processo.

O objetivo principal da pesquisa é o de encontrar como se dá o processo de comunicação com crianças por meio das histórias de fadas, tendo como objetivos específicos estudar formas de intensificar a qualidade dessa comunicação, de identificar a significação que as mensagens têm para as crianças e de analisar a pertinência do ato de contar histórias e suas mensagens veiculadas à criança do século XXI.

Justifica-se esta pesquisa na óbvia necessidade que os adultos têm de se comunicar com as crianças, seja pelo simples desejo, que se realiza há milênios, de transmissão de cultura, seja pela necessidade de orientá-las, ensiná-las, e também pelo fato de poder compartilhar com elas momentos de vida em harmonia, em real compreensão, em uma verdadeira troca.

Embora sabidamente as histórias proporcionem momentos agradáveis de comunicação entre adultos e crianças e, na atualidade, sejam uma prática cada vez mais em uso por pais e professores, na maioria das vezes este assunto é tomado de maneira superficial, recreativa, e, quando tomado como meio educacional, este vai muito pouco além da funcionalidade de auxiliar a compreensão do texto e estimular o amor aos livros. Assim, justifica-se também este trabalho em evidenciar o imenso potencial que as histórias têm de veicular uma mensagem que seja estudada pelo adulto, adequada ao momento e às necessidades da criança de conhecer e alargar sua visão de mundo.

Justifica-se ainda no fato de que, mediante as notáveis descobertas e progressos científicos que fazem o mundo evoluir em progressão geométrica, há uma grande preocupação na busca de instrumentação adequada à formação do cidadão que irá participar da sociedade do século XXI. Se não restam dúvidas quanto ao fato de habilitá-lo ao manuseio das diversas formas tecnológicas que dominarão o meio profissional e social, há dúvidas quanto à forma de equipá-lo para que possa reconhecer a sua individualidade, reconhecendo-se como um ser único em suas potencialidades e limitações, e capacidade de construir sua história de vida de forma autônoma, porém, em conjunto e sinergia com os demais, de forma a ser um agente construtor de uma sociedade próspera, em harmonia com a natureza, justa e igualitária para todos os povos.

Foi na perspectiva de as histórias serem um meio adequado para dialogar com a criança que enfrentará a complexidade deste século que se inicia que se encontrou a grande motivação para este trabalho.

A pesquisa elaborada foi de cunho fundamental, pois visa a um maior entendimento das questões sobre o tema, além de aumentar a soma dos saberes relacionados.

O método utilizado foi o de criar quadros teóricos de referências de diversos aspectos da questão, estudando-os de forma profunda, e interligá-los, buscando dar uma maior amplitude ao objeto de trabalho, derrubando velhos paradigmas e resignificando outros.

Centrada na teoria das comunicações e da semiótica da cultura, as demais teorias utilizadas fogem do esperado para o assunto; embora as questões de lingüística,

psicologia e educação sejam abordadas, elas não se constituem no cerne do trabalho, havendo correlações da narração de histórias com a lingüística, as linguagens não verbais, filosofia do jogo, ética e cibernética. Uma vez que, a comunicação como área de conhecimento está cada vez mais tomando o lugar de uma ciência central onde outras ciências se apóiam, onde seus saberes se cruzam, convergem, e se complementam.

Desta forma, o presente trabalho é composto de quatro partes, as três primeiras dão conta dos elementos do processo comunicacional de contar histórias e a última, da utilidade desta mídia nos tempos atuais e dos que estão por vir. Com relação ao processo comunicacional da contação de histórias, a abordagem dá-se da seguinte forma: o primeiro capítulo trata do autor da história, como o grande criador da mensagem; o segundo capítulo, da mídia: o contador de histórias, como este pode ser um intermediário que produza o menor ruído entre o autor e a criança e como ele pode se tornar um co-autor da mensagem; e a terceira parte trata da criança receptora ou das transformações possíveis de ocorrerem com o pequeno ouvinte.

Assim, o primeiro capítulo mergulha no caldeirão mágico do produtor de histórias, procurando desvendar a sua intenção comunicacional. Inicia fazendo um tributo a Comenius, que viveu no século XVII, e foi o primeiro educador a usar imagens para seduzir as crianças a se interessarem pela sua cartilha de leitura. Entrando no assunto das histórias de fadas como meio de comunicação que fornece subsídio existencial e cognitivo para as crianças, há um diálogo entre alguns autores; inicialmente, Bruno Bettelheim (2007), autor do clássico *Psicanálise dos Contos de Fadas*, que discorre sobre a importância das histórias de fadas nas explicações de forma simples para questões que a criança não consegue entender, contribuindo com a sua estabilidade emocional. Para Eco (2004), as histórias são uma solução para a diferença de competência entre o destinatário, a criança, e o destinador, o autor ou o contador; para Baitello (2005), elas são uma forma de vínculo que acontece através da transferência de imagens mentais do imaginário do contador, que, para Flusser, imaginário significa de maneira exata “a capacidade de resumir o mundo das circunstâncias em cenas” (2007, p. 131). Essas primeiras idéias levam à distinção de que contar história é um diálogo e não um discurso, onde o primeiro, para Flusser (2007), tem o objetivo de manter a informação e o segundo, de trocar informações.

Posto que as histórias provocam trocas de informações, o capítulo segue buscando responder que tipo de mensagem é trocada, e evoca Rodari (1982) para afirmar que “A fábula representa uma útil iniciação à humanidade, ao mundo dos destinos humanos” (RODARI, 1982, p 117). Jean-Marie Gillig (1999), psicopedagogo estudioso do papel das histórias como ferramenta pedagógica, distingue três níveis de simbolização no seu uso com crianças: o primeiro é o meramente lúdico, quando a criança usa a ficção para produzir encenações sem finalidades, apenas de forma lúdica. O segundo, quando há interferência de um adulto que sugere o jogo simbólico; e o terceiro, quando através das simbolizações do conto, faz representações de coisas abstratas e as usa na resolução de conflitos e realizações de desejos.

A segunda seção do primeiro capítulo trata da ficção e da realidade em que o autor principalmente explorado é Ivan Bystrina (1995), para quem o sonho e o jogo são raízes da cultura, sendo esta condicionada pelo inconsciente e não tanto uma questão de razão. Bystrina (1995) classifica os jogos, a atividade lúdica, como uma segunda realidade, sendo o lugar onde o mundo é concebido de maneira diferente; um mundo do qual elementos da imaginação fazem parte. As considerações feitas até então levam à constatação de que as histórias para crianças são um universo simbólico que constitui cultura, ficam em uma zona limítrofe entre o consciente e o inconsciente, ou entre a realidade e a fantasia.

Morin no livro *Paradigma Perdido* (1963) explica que o homem criou os mitos como uma forma de representação daquilo que não consegue explicar, para poder lidar com aquilo que não está, mas lhe mete medo, ou lhe dá esperanças. Jung (2000) é que aproxima a fala de Morin do escopo deste trabalho, as histórias fantásticas; nelas se encontram os arquétipos que são uma forma de expressão do imaginário que habita o inconsciente coletivo.

Para exercerem esta função arquetípica, os contos de fadas apresentam características bem peculiares elencadas por Bettelheim (2007): acontecem em um mundo irreal, são independentes de tempo e espaço, não exigem qualquer justificativa e as características de seus personagens são maniqueístas. Elementos que permitem construir um

imaginário, que não obstante ser cheio de fantasia, é possível e, por isso, traz respostas.

A terceira seção do capítulo trata da classificação das histórias para crianças e inicia com um breve histórico dos autores Perrault, os irmãos Grimm e Andersen que recolheram as histórias tradicionais, fruto da cultura oral. Isto se torna particularmente importante à luz do que ensina Bettelheim (2007) de que as histórias recolhidas por estes historiadores foram criadas por culturas antigas que usaram a ficção para obter respostas a questões humanas basilares e complexas, em uma linguagem simbólica simples e direta e, por isso, podem ser entendidas pelas crianças.

Em seguida discorre-se sobre Ésopo, Fedro e La Fontaine e as fábulas, apresentando como estas se diferem dos contos de fadas, uma vez que apresentam maior complexidade e se destinam a expor comportamentos sociais, mais voltados à razão, enquanto os contos de fadas se remetem mais à emoção.

A seção se encerra com uma menção à classificação das histórias de fadas feita por Aarne e Thompson, procurando encontrar diferenças entre as duas categorias principais de histórias para crianças: os contos de fadas e as fábulas.

A seção 1.4 trata da influência da cultura no enredo e nas interpretações das histórias e discorre sobre a intrigante situação de as histórias refletirem uma determinada cultura, porém, continuarem com as mesmas características e valores com o passar de centenas e centenas de anos, mesmo contadas em todos os cantos do mundo. Considerações pertinentes ao assunto foram retiradas de Machado (2003), Baitello (2005), Bystrina (1995), Propp (2002), Franz (2003) e Bettelheim (2007).

O capítulo se encerra com a análise estrutural do conto, usando o trabalho da *Morfologia do Conto* de Vladimir Propp (2006) que afirma existir uma uniformidade nos enredos e uma repetibilidade: os personagens mudam, mas as suas ações são constantes nos diversos contos de fadas. Propp (2006) determinou que existem apenas 31 funções em um conto de fadas que, evidentemente, não aparecem em todos os contos, mas aparecem sempre na mesma seqüência.

Para analisar a estrutura do conto, recorreu-se, também, a Greimas (1973) que se baseou no trabalho de Propp (2006) e ampliou-o, propondo um modelo de análise actancial que pode ser aplicada em qualquer tipo de conto, e não só aos contos de fadas.

Dessa forma, pretendeu-se dar conta de todos os aspectos que envolvem a produção da mensagem através da história, lides que estão afetas geralmente ao seu autor. O capítulo seguinte se ocupa com o intermediário da comunicação através das histórias: o contador, papel não menos fascinante.

O tom deste capítulo é mais instrumentalista uma vez que se preocupa em formular idéias para conduzir a ação, buscando sua utilidade em impedir ao máximo a introdução de ruídos nesse processo de comunicação. Não deixa de considerar, porém, o contador de história como potencializador do conteúdo da mensagem, ou mesmo como aquele que prolonga o enredo, ou mesmo o cria.

O capítulo inicia com um convite ao estudo da história, uma vez que esta é a forma para que este transmissor se aproprie do seu conteúdo. Faz parte deste estudo a análise dos componentes da história, que segue a estrutura sugerida por Greimas (1973). Este estudo considera também o cenário, a época e aspectos culturais que envolvem o conto.

Em seguida, o capítulo irá discorrer sobre as partes que compõem a história com vistas a contribuir com o ritmo da narração. Segundo Malba Tahan (1961), a sucessão de fatos que compõem uma história pode ser dividida em quatro categorias: introdução, enredo, ponto culminante e desfecho.

Para Tahan (1961), a introdução da história é breve, limita-se a apresentar o contexto, o cenário e os personagens principais; ela preparara para o enredo que virá a seguir, que é toda a sucessão de fatos que a história apresenta. Ainda segundo Tahan (1961), é no enredo que o contador irá aproveitar os efeitos de retórica que dão graça à narrativa. O enredo, de forma crescente, leva ao ponto culminante que é o de maior suspense, de tal monta que Propp (2006) chama de “alívio” o desfecho que virá a seguir. A recomendação dada por Syd Field (2001), um dos principais estudiosos das técnicas de

roteiro, é que para manter o ritmo da narração, o desfecho e o encerramento tenham curta duração.

A seção 2.2 se intitula: “Manobras do encantamento”, e versa, especificamente, sobre as práticas para fidelidade de transmissão da mensagem desejada. Inicialmente, irá discorrer sobre a importância do convívio com a história, à luz dos ensinamentos de Stella Adler (2002), uma das mais importantes atrizes nova-iorquinas do século XX, que expressou sua experiência no livro *Técnica de representação teatral* (2002). A autora, seguindo os ensinamentos de Stanislavski, defende a idéia da importância de o ator reunir em seu imaginário um repertório de emoções e efeitos sentidos pelo seu personagem que irá compartilhar com seus espectadores.

As manobras do encantamento visam levar a criança ao “momento mágico” que é a contação de histórias capaz de gerar um vínculo entre o contador e o receptor. Para que este momento aconteça, três fatores devem ser levados em consideração: o local, a distribuição do narrador e sua platéia, e a postura do narrador.

O presente estudo recorre às palavras de Boris Cyrulnik (1999) para afirmar que toda comunicação apresenta elementos de significação bem antes de ser ocupada pelos seus atores principais, narrador e platéia. E essa idéia se cruza com aquela de Huizinga (2000) sobre a “Bolha Lúdica” que é uma esfera provisória, com tempo, espaço e regras próprias.

Neste contexto, as palavras e a voz são os principais elementos utilizados para a transmissão das imagens mentais do contador para o seu receptor, a criança.

Em relação à semiótica, dois aspectos devem ser considerados em relação a este assunto; o primeiro são os lingüísticos referentes ao uso das palavras exatas que irão verbalizar o conteúdo imagético que o contador? tem das partes que compõem a história, onde o texto recorre a Roland Barthes (2003) para distinguir língua de fala. O segundo são os aspectos de paralinguagem que não estão afetos ao sentido da palavra, mas sim às modalidades da voz, compreendidas estas como: a velocidade com que as palavras e frases são pronunciadas; o volume utilizado para a emissão das palavras e

frases e a tonalidade dada às palavras e frases que fornecem informações sobre as emoções contidas na narração.

O texto faz referência, também, à dicção, no sentido da qualidade e clareza com que as palavras são pronunciadas, permitindo o seu bom entendimento.

Pelo fato de a narração utilizar o corpo, "mídia primária", segundo a classificação de Harry Pross, a outra paralinguagem a ser estudada é a expressão corporal, representada pelos gestos e pela postura, e que encontra auxílio na obra de Pierre Weil e Roland Tompakow *O corpo fala* (1986).

Transcorridos os estudos principais sobre a mídia e o contador de história, que dão suporte a mensagem, é o momento de analisar a criança receptora da mensagem o que acontece no capítulo terceiro.

A primeira reflexão presente no capítulo é sobre o excesso de informação existente nos dias modernos a serviço da massificação, que leva ao que Baitello (2005) chama de "fenômeno da incomunicação", em que há que se distinguir informação de vínculo. A comunicação por meio de uma história pressupõe vínculos entre os seus atores e vínculos consigo mesma, por isso é uma comunicação essencialmente transformadora.

O texto menciona novamente Baitello (2005) para esclarecer, por analogia, o que é ser receptor de uma história, o que é ouvir uma história: "O ouvir, mais vinculado ao universo do sentir, da paixão, do passivo, do receber e do aceitar" em que passivo vem de *passion, passione*, de encantamento...

Para falar de encantamento, recorre-se ao que Boris Cyrulnik (1999) discorre no livro *Do sexto sentido: o homem e o encantamento do mundo. Para o autor*, o "estar-com", hipnotizado pelo outro, buscando descobri-lo através de seus sinais é que enfeitiça. Em uma época em que os pais lutam para encontrar momentos para estar com seus filhos, momentos esses que lhes parecem fugir das mãos entre os dedos das obrigações e dos desafios modernos, ter momentos de qualidade pode ser o mais importante, por isso, as histórias adquirem importância superlativa, pois, na sua simplicidade, tem tudo para enfeitiçar... proporcionando um delicioso "estar-com".

Cyrulnik (1999) distingue o logro da ilusão, sendo que o primeiro pode ser tomado como verdadeiro, porém o segundo, a ilusão, é sabida ser apenas uma aparência, ela exige cumplicidade, é um desejo.

A ilusão é construída pelo jogo e, segundo Cyrulnik (1999), refere-se à realidade para se diferenciar dela, sem transformá-la, pelo contrário, ela é uma forma de se antecipar à realidade, de aprender com ela, de integrar-se a ela.

Essa forma de ver o jogo combina com aquela de Piaget (1978) para quem o jogo é a maneira natural de as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações.

A conceituação do jogo é apresentada segundo a ótica de Johan Huizinga (2000), para quem o jogo está presente em tudo o que acontece no mundo, ultrapassando os limites da atividade puramente física ou biológica, tendo um sentido próprio e determinado.

Para este autor, a filosofia do jogo repousa em quatro premissas: a) é livre, não está ligado à noção de dever, obrigatoriedade; b) é uma evasão da vida real para uma atividade temporária com orientação própria, tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização; c) tem uma limitação de tempo e de espaço e é jogado até o fim dentro desses limites e d) tem regras próprias o que significa uma ordem rígida.

Baseada nessas premissas, a atividade lúdica pode ser simbolizada por uma bolha lúdica, representada por um espaço temporário que se abre dentro da realidade do cotidiano, onde se entra voluntariamente e onde se está assegurado da possibilidade de saída.

O texto também recorre à visão de Caillois (1994) que relaciona o jogo à cultura. Através da prática do jogo, o homem vence seu desejo de superar obstáculos, não medindo esforços para usar, e desenvolver, o seu saber, sua inteligência e as habilidades que possui.

Pensando-se nas histórias como mídia para a veiculação de uma mensagem, não é nada estranho se recorrer às práticas de *marketing* que buscam conhecer as motivações do consumidor e, para isso, estudar de forma detalhada suas características, físicas, sociais e psicológicas. E é essa justificativa que leva ao estudo do desenvolvimento da criança para a produção de uma melhor comunicação, o que é feito neste trabalho através de Piaget (1978), para quem o desenvolvimento do indivíduo se dá em etapas sucessivas, com complexidades crescentes, encadeadas umas às outras, de estruturas cada vez mais complexas.

As considerações das duas seções anteriores: o jogo como “Bolha Lúdica” e a necessidade da criança de praticar interações com o meio externo para alcançar o seu desenvolvimento, levam à próxima seção cujo título é “Contos de fadas: vínculos mágicos”, e que irá discorrer sobre o jogo como um meio de comunicação com crianças, de grande alcance e eficiência, considerando as histórias como uma sub categoria dos jogos.

É decorrente desse raciocínio afirmar que as histórias são um importante vínculo entre o emissor e o receptor, o que traz uma enorme responsabilidade para o seu autor e o contador.

Fica imperioso retornar ao capítulo 1 para discorrer sobre as categorias das histórias destinadas às crianças, a fim de ressaltar as diferenças de impacto causado pelas duas mais importantes categorias: os contos de fadas e as fábulas. A seção discorre, então, sobre a melhor adequação das histórias de fadas às crianças pequenas, contribuindo com o seu estado emocional, à medida que dão soluções às questões existenciais, tendo apoio de Bruno Bettelheim (2007), sem dúvida o maior especialista deste assunto.

Em seguida, a discussão gira em torno das fábulas que, por utilizarem mais a razão, adequam-se às crianças que já atingiram o raciocínio lógico, conforme decanta Piaget (1978), contribuindo com um aprendizado das relações sociais e dos valores que nelas importam.

As crianças também são auxiliadas no desenvolvimento de habilidades como o desenvolvimento da observação, senso crítico, imaginação e criatividade. Porém, são nas questões éticas, na apresentação de valores, que as histórias encontram o seu ponto forte. Elas apresentam um contexto aos valores que, por serem muito abstratos, são difíceis de ser entendidos pelas crianças.

Uma criança está envolvida com os mais diversos processos de comunicação, com as mais diversas finalidades, porém a educacional é aquela que mais a ocupa ou, pelo menos, ocupa aqueles que, de uma maneira ou de outra, são responsáveis por ela.

Para Bougnoux, “A escola, antecâmara do espaço público, é um intenso lugar de comunicação” (1999, p. 24). Para ele, na capacitação pedagógica, a comunicação é mais importante do que o acúmulo de conteúdo; a capacidade de comunicação está acima da ciência e da técnica e, para alcançá-la, é preciso ser “um pouco feiticeiro, ou artista” (1999, p. 18).

Lembrando Paulo Freire (1983) e a educação através do diálogo, o texto prossegue fazendo um tecido com o jogo simbólico de Piaget (1994), a segunda realidade de Ivan Bystrina (1995), para considerar as histórias mais do que um meio de transmissão oral de uma cultura, mas como um meio pedagógico de ensinar a viver e, lembrando Lewis Carol, autor de *Alice no país das maravilhas*, que chama as histórias de um presente de amor: contar histórias é ensinar com amor...

O capítulo quarto vem responder à mais inquietante das perguntas quando se fala em histórias: elas sobreviverão ao século XXI?

Para responder a esta pergunta, recorreu-se à história, visto ser esse o mais palpável registro das histórias de todos os tempos. O historiador Roger Chartier cumpriu este papel no livro *A aventura do livro do leitor ao navegador* (1999), no qual discorre da biblioteca de Alexandria, e a ambição da reunião do saber universal, ao texto eletrônico, uma hipótese, embora irônica, de cumprir esse anseio: reunir em um só lugar todo o conhecimento do mundo.

Em socorro ao entendimento do mundo digital, recorreu-se a Steven Johnson (2005); considerado um dos homens mais influentes nesta área, este professor tem um pensamento muito particular ao entender que embora os livros não sejam dispensáveis, não são os únicos instrumentos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tendo os jogos de videogame uma participação importante nesse desenvolvimento. Para Johnson (2005), a leitura do livro é passiva, enquanto que os jogos são interativos, além do que são “enlouquecidamente difíceis” (2005, pg.22), provocando uma grande concentração nas crianças e jovens, o que não é comum em outras atividades. Ainda segundo o mesmo autor: “para entendê-los é preciso analisar a cultura dos jogos por meio das lentes da neurociência” (2005, pg.28).

Johson (2005) defende a idéia de que a cibernética não é um contraponto entre o homem e a cultura, ao contrário, urge que se pense em uma cibercultura que, segundo o autor, tem mais efeitos benéficos do que maléficos.

Enfim, mediante este instrumental fascinante, o que se espera comunicar para a criança e o jovem que viverão a plenitude do século XXI?

Essa é uma preocupação que não é nova; por conta disso, a Unesco, a partir da segunda metade do século anterior, percebeu que seria necessário ajeitar o discurso para se falar com o jovem que despontaria para o novo século. Foi constituída uma Comissão Internacional sobre a Educação que trabalhou de 1993 a 1996, com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro, e que resultou no relatório publicado em 1996, intitulado *Os quatro pilares da educação – um tesouro a descobrir*.

O relatório foi muito bem recebido e constituiu um ponto de partida para a reflexão da educação para o século XXI em muitos países, inclusive no Brasil. A peculiaridade do documento, além de sua proposta condizente com o novo cenário educacional que se descontina, dá-se pelo forte apelo ético, inclusivo e cooperativo, voltado ao pleno desenvolvimento do educando nas suas diversas potencialidades.

Os quatro pilares da educação contemporânea são: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer.

O aprender a ser envolve a compreensão do mundo, a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que os jovens necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (DELORS, 2001, p. 100)

O aprender a conhecer visa ir além da aquisição do conhecimento, mas na descoberta e da compreensão do mundo, o despertar para a pesquisa, a reflexão e o senso crítico.

O aprender a fazer é a habilitação a uma profissão, porém, mais do que isso, à escolha condizente e decorrente das habilidades do educando, preparadas e desenvolvidas pela educação.

Este fazer deve ser condizente com os novos processos de produção dependentes da tecnologia, porém, conjugado com outras necessidades para o seu exercício, como: saber se comunicar, trabalhar com os outros, gerir e resolver conflitos. Que constitui o quarto pilar que é aprender a viver junto, aprender a viver com os outros, que, perante a crescente violência e falta de sensibilidade com a vida, faz-se necessário que se eduque o jovem para uma cultura de paz, que só é possível através de uma educação calcada em valores, no fortalecimento do ser e na vontade de descobrir o outro e conviver com ele.

Edgar Morin por diversas vezes deixou claro que a educação é cega em relação ao conhecimento do homem e sua complexidade. É provável que esta tenha sido uma das causas que levou a Unesco a convidá-lo a escrever uma reflexão que desse apoio ao trabalho realizado pela Comissão Jacques Delors. Trabalho que deu origem ao livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, com nenhuma pretensão de ser um livro de ensino, mas um manual que o antecedesse, que cuidasse das relações com as crianças e jovens, com vistas ao futuro, de uma maneira ampla.

Os sete saberes que Morin declarou foram: vencer as cegueiras do conhecimento, muitas vezes apoiadas em paradigmas que podem fazer incorrer no erro e na ilusão.

O princípio do conhecimento pertinente que é manter o foco nos problemas fundamentais, preponderando o todo sobre o conhecimento fragmentado. Ensinar a condição humana a fim de que cada ser humano se dê conta da sua identidade

complexa e, ao mesmo tempo, de sua identidade comum a todos os outros humanos. Ensinar a identidade terrena visando à preponderância do amor humano sobre a carência afetiva, a indiferença, a dureza e a crueldade presentes no século XX. Saber enfrentar as incertezas, considerando a complexidade de uma ação na sua aleatoriedade, no inesperado e no imprevisto. Ensinar a compreensão desafiada caráter planetário das relações que entrelaça as diversas culturas e, por fim, ensinar a ética do gênero humano. Para atingir a ética plena é preciso assumir a consciência da própria humanidade, da condição humana na sua complexidade e a missão antropológica do milênio por meio da humanização, aceitação da diversidade, da solidariedade, da compreensão e da ética.

E chega-se ao fim destas reflexões com uma nova pergunta: Que lugar terão as ingênuas histórias neste contexto de incertezas e complexidade? O fascínio da tecnologia será capaz de aniquilar fadas e duendes?

A resposta aponta para a negativa, pois as histórias tratam de sentimentos, de questões relativas à natureza do homem, comum, portanto, a todos.

As histórias ensinam a aprender a ser, a conviver: “A estória de fadas comunica à criança uma compreensão intuitiva e subconsciente de sua própria” (BETTELHEIM, 2007, p. 189).

E, o mais importante: as histórias levam a uma visão aplicada da ética, dos valores humanos essenciais que sejam capazes de permitir a construção de um mundo onde as pessoas vivam em harmonia e que, principalmente, possam ser felizes!

A abordagem sobre valores está apoiada no livro *Vivendo valores – Um manual*, da organização-não governamental Brahma Kumaris, que é uma declaração de doze valores centrais considerados como básicos para preservar a dignidade própria e do mundo.

As considerações éticas apóiam-se, também, no livro *Conversando sobre educação em Valores Humanos* (1999) de Marilu Martinelli, que considera como valores fundamentais: o amor, verdade, a paz, a ação correta e a não-violência.

Marilu Martinelli (1999) entende que as histórias são capazes de inspirar, ampliando a visão de mundo da criança, ultrapassar as fronteiras do mundo pessoal e descobrir a unidade na diversidade humana que vem ao encontro de Morin onde todos “devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (MORIN, 2000, p. 47).

Posta essa afirmação, há que se considerar quem são, onde estão estas fadas? Bettelheim (2007) considera que apenas as histórias vindas da oralidade, recolhidas no século XVII e XVIII, por retratarem o íntimo do homem na sua natureza mais simples, são capazes de falarem a linguagem da criança. Em que pese o extremo respeito por este autor, há considerações que vão de encontro a esta afirmação.

Gillig (1999) é de opinião que não se pode desprezar a contribuição dos contemporâneos na construção do imaginário infantil, mesmo porque, os *cartoons* contribuíram e contribuem para a viva manutenção dos contos maravilhosos.

O casal Corso, no seu livro *Fadas no Divã – Psicanálise nas histórias infantis* (2006), apresenta o capítulo “Considerações sobre o livro: A psicanálise dos contos de fadas de Bruno Bettelheim” onde os dois autores questionam frontalmente o pensar do grande autor, embora, em diversas passagens, deixem claro o respeito e acolhimento de suas palavras. Isto porque são de opinião que as histórias modernas contribuem, de igual forma, podendo até não ser no mesmo aspecto, com o desenvolvimento das crianças, ou seja, são um veículo adequado para se comunicar com crianças. Assim, a segunda parte do livro, composta de 120 páginas, é dedicada às histórias contemporâneas.

São feitas considerações à história do Mágico de Oz e sua mensagem otimista da busca interior pelos próprios talentos, às histórias dos amigos Tolkien e Lewis: *O Senhor dos anéis* e *O leão, a feiticeira e o guarda roupa*, com suas mensagens de coragem, aos personagens do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, com as múltiplas lições de Lobato, encerrando com o ursinho Pooh que, embora seja um considerável representante da cultura de massa e da exploração, tem um inegável poder de comunicação, contribuindo com mensagens positivas para as crianças.

Esta tese pretende ser, portanto, uma contribuição ao estudo das histórias como mídia e parte de uma cultura que não tem época, sempre existiu e sempre existirá, com a mesma força, pois fala da relação de pessoas, pessoas que se querem bem, e que têm como missão mais do que dar prazer, contribuir com aqueles que lhes sucederão na aventura da vida.

Esta tese não é um tratado de pedagogia, pois se assim o fosse, haveria de se buscar elementos mais profundos sobre o processo de ensino-educativo e todo o seu conjunto e detalhes de seus atores principais: o professor e o estudante. Caberia uma reflexão, sistematização e ordenação e crítica do processo educativo. Desta forma a ciência da educação está intimamente e indissoluvelmente ligada ao ensino formal. E a prática de contar histórias tem como sua própria natureza a informalidade; é muito mais baseada nas emoções, na espontaneidade do que nas normatizações.

E se suscitam interrogações sobre o caráter formativo, muitas vezes recorrido nestas páginas, há que se argumentar que educação, no seu sentido mais genérico, é a passagem, manutenção e perpetuação dos saberes e modos de vida existentes nas gerações que se seguem. E considerando-se que a palavra educação vem do latim *educare* e significa extraír de dentro de si, ou seja, que o educando extraia o conhecimento de si próprio, de suas próprias interações com o mundo, de suas comunicações com o mundo.

Um dos axiomas da comunicação defendido por Watzlawick (1996) é que é impossível não se comunicar: todo comportamento é uma forma de comunicação. Como não existe forma contrária ao comportamento ("não-comportamento" ou "anti-comportamento"), também não existe "não-comunicação". Assim, a contação de histórias por ser comunicação transforma, e por transformar faz com que o indivíduo reflita e, consequentemente, extraia conhecimento.

Esta tese não é um tratado de história, nem tampouco da evolução cultural dos contos ao longo de séculos. Utiliza algumas vezes esses recursos para auxiliar a compreensão do conteúdo comunicacional dos contos, contextualizando-os dentro de outras épocas.

Embora houvesse uma preocupação em exaurir o tema das histórias para crianças como meio de comunicação, é tola a pretensão de ter alcançado a finitude do assunto, pelo contrário, este pretende ser apenas um elo da teia do saber, e que possa inspirar a continuidade do assunto por aqueles que também acreditam que as fadas existem!



## Capítulo 1. O autor e seu caldeirão mágico de histórias.

Na marcha cultural do homem, os mais velhos preocupam-se em deixar suas vivências, suas experiências aos mais novos; querem ensiná-los a viver. Na maioria das culturas de que se tem notícias, os mais velhos querem fincar nos seus descendentes suas crenças e seus valores, julgando, assim, torná-los mais fortes para enfrentar a vida quando chegar o momento. Mas como comunicar assuntos tão complexos a crianças que dispõem de um sistema de raciocínio tão simples e ingênuo? As histórias aparecem como uma solução, elas contextualizam esses valores; um exército de auxiliares: fadas, gnomos, bruxas, bonecas e animais emprestam suas imagens, suas falas e suas emoções para lhes dar sentido.

Nessa situação, a história passa a ser o signo de mensagens que os mais velhos querem transmitir às crianças. O “contador de histórias” usa este signo para seduzir, acalantar, ensinar, encantar...

As crianças gostam de ouvir histórias. Quando se fala em comunicação, a busca é por um veículo adequado ao público-alvo, capaz de atraí-lo. Assim, o fato de as crianças gostarem de ouvir histórias vai fazer com que estas sejam um meio de comunicação privilegiado para as crianças.

E isto todo contador pode atestar, pois no momento em que ele fala: “eu vou contar uma história”, imediatamente as crianças abrem os ouvidos e ficam com os olhos encravados em cima dele, esperando ansiosas. Esse é o momento no qual, além de encantar, ele pode passar uma mensagem importante para este público, o que dará exatamente o mesmo trabalho...

Outro fator importante é que o fato de as crianças gostarem de ouvir histórias abre um importante vínculo que favorece a afetividade; não é a criança que precisa “crescer” para entender o adulto, é o adulto que vai até ela: senta-se no chão, põe um chapéu de fada, de pirata, engrossa a voz, dá risadas esganiçadas... Ele é um amigo da criança, que entende a “sua língua”. Maior afetividade, mais confiança; mais confiança, mais diálogo; mais diálogo, mais oportunidades de uma comunicação clara e produtiva.

Essa doce rendição surge do fato de que no espaço do encontro entre dois organismos nasce um campo sensorial que funciona como uma espécie de chamamento, de apelo para que se estabeleça uma ligação, um vínculo. Somos capturados, encantados, enfeitiçados pelos apelos sensoriais que o outro nos envia com o objetivo de se apoderar do nosso mundo mental, ou seja, raptar a nossa atenção (CONTRERA in BAITELLO, 2005, p. 48).

Além do que, as histórias fornecem uma variedade de temas praticamente inesgotável, permitindo, portanto, os mais variados tipos de mensagens.

As histórias proporcionam um repertório variado para se trabalhar com os mais diversos aspectos, e a quantidade de livros que se têm à disposição é uma encantadora fonte de pesquisa para aquele que acredita na importância desse trabalho. Além disso, tem-se a possibilidade de criar as próprias histórias e, através delas, encaixar exatamente aquele “recado” que se deseja dar, de uma forma que a criança possa entender.

O repertório e a técnica de contar histórias constituirão um arcabouço de mensagens que estará sempre “à mão” do contador em todos os momentos, inclusive naqueles em que não se sabe o que falar, nos momentos de grandes alegrias, ou nas ocasiões difíceis nas quais as palavras faltam e afloram sentimentos profundos, abstratos, difíceis de se comunicar.

### 1.1 - Comunicação com crianças através das histórias.

Procurando-se, para o início deste trabalho, um precursor na produção de um meio de comunicação específico para crianças, a busca recaiu sobre Comenius, um pastor protestante, educador, cientista e escritor que viveu no século XVI, entre 1592 e 1678. A razão dessa menção não é devida às suas obras mais famosas, pelo contrário, é em razão de uma obra na qual os compêndios não gastam mais de duas ou três linhas para mencioná-la. Trata-se do *Mundo ilustrado*, escrito em 1650, uma enciclopédia infantil por meio de gravuras que, segundo Lopes, tinha três objetivos: “reter a noção aprendida, estimular a inteligência e facilitar a aprendizagem da leitura” (LOPES, 2003, p.90).

De fato, Comenius tornou-se conhecido nos meios educacionais por ser um visionário da educação, preconizando a igualdade do direito de todos os homens ao saber, uma escola pública de qualidade, igualitária, onde os professores fossem capacitados segundo uma metodologia de ensino adequada. “Ensinar tudo a todos” foi o seu lema, e foi com esta preocupação que escreveu a obra *Didática magna*, onde lançou seus princípios de aprendizagem baseados na preparação do homem para a vida. Como afirma Lopes, “o pedagógico em Comenius é o meio para alcance do fim, e não o fim em si mesmo” (LOPES, 2003, p. 29).



Figura 1 – John Amos Comenius

Comenius mereceu a atenção de Piaget que o considerou como precursor na metodologia de ensino baseada na psicologia infantil, aquele que pregou a

substituição da discussão das idéias pela análise dos fatos<sup>1</sup>. Outro fato que demonstra a importância desse nome para a educação é a criação da medalha Comenius, promovida pela República Tcheca e pela UNESCO em conjunto, por ocasião do quarto centenário do nascimento de Jan Amos Comenius e para premiar trabalhos de destaque de indivíduos e instituições nas áreas de pesquisa educacional e inovações<sup>2</sup>.

A obra de Comenius, para o escopo deste trabalho, assume uma importância especial quando prega que a educação “não poderia jamais ser enfadonha e superficial, mas alegre e sólida” (LOPES, 2003, p 29). Assim, ele defende um ensino agradável e lúdico, o que, pela época, é altamente ousado e pioneiro.

A iniciativa e o propósito de Comenius no *Mundo ilustrado*, e o que justifica sua presença em um trabalho de comunicação, é que, além de suas idéias visionárias de conteúdo, método e administração do ensino, há também uma preocupação em como comunicar aquilo que se deseja ensinar.

O *Mundo ilustrado* foi o primeiro livro escrito para crianças baseado na idéia de uma educação visual. Cada página consiste em uma imagem de um objeto, acompanhado de um texto em latim e em alemão explanado-a. O livro foi reimpresso até o século XIX.

A iniciativa é realmente surpreendente, uma vez que o registro do primeiro livro de leitura infantil é de 1744, *A little pretty pocket book*, editado na Inglaterra por Tohn New Berry, ou seja, cerca de um século depois.

---

<sup>1</sup> O texto foi retirado de *Prospects* (UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), vol. XXIII, no. 1/2, 1993, p. 173-96.

<sup>2</sup> Paulo Freire foi agraciado com essa distinção na sua segunda premiação que ocorreu no dia 5 de outubro de 1994 - Dia Internacional do Professor - no Centro Internacional de Convenções de Genebra, durante a quadragésima quinta sessão da Conferência Internacional de Educação.

	Gauk nominatur die Krähe krächzt	d d	A a		Felis clamat die Katz miauset	mau mau	N n
	Agens latet das Schaf blättert	b b i i	B b		Anatiga clamat der Fohrmann ruft	a a ä ä	O o
	Graida stridet der Hauchock sitzschmet	c c c	C c		Pulus plöpit das Kiechlein piepet	pi pi	P p
	Upupa dicit der Wiedehopf ruft	du du	D d		Cassida cossolut der Kuckuck kükkt	kuk ku	Q q
	Infans ejulat das Kind weinset	e e e	E e		Gavis ringit der Hund murret	rr rr	R r
	Ventus flet der Wind wehet	f f	F f		Serpens sibilat die Schlüngin zischet	sí sí	S s
	Anser ginguat die Gans gekrekt	g g g	G g		Grindus clamat der Hirsch schneidet	ne ne	T t
	Os latet der Mund knuschet	h h h	H h		Bufo ululat die Eule ululet	ü ü	U u
	Mus ministrat die Maus plüdet	i i i	I i		Lepus vagit der Hase spökkt	ví ví	W w
	Anas tetrasunt die Ente schäkert	ä ä ä ä	E ä		Rana ronnut der Frosch quaket	one one	X x
	Lupus ululat der Wolf heulst	u u u	U u		Antena ruht der Esel lähet	y y y	Y y
	Urna murmurat der Biß brummet	m m m	M m		Tuberculata dicit die Biene rummet	de de	Z z

Figura 2: duas páginas do livro *Mundo ilustrado*

Para as pessoas que vivem em um século XXI abarrotado de imagens que disputam a atenção das crianças e jovens através dos mais diversos meios de comunicação, a iniciativa de Comenius pode não chamar atenção, mas é importante observar que se trata de uma época na qual a criança não merecia a menor atenção, sendo considerada apenas um adulto “em miniatura”. A história da educação atribui a Rousseau o pioneirismo de tratar a criança como ser diferente do adulto, que deveria ser educada de acordo com suas capacidades, conceitos esses depreendidos do seu livro *Emilio, ou da Educação*. Considerando-se que a obra de Rousseau foi publicada em 1762, o panorama social de Comenius, um século antes, era ainda mais indiferente à criança e às suas necessidades o que valoriza ainda mais essa sua iniciativa que buscou uma comunicação além das palavras, usando as imagens como signo e também como fator para chamar a atenção do seu público.

Assim, a menção a Comenius neste trabalho serve mais para caracterizá-lo como comunicólogo do que como pedagogo, ou como o primeiro educador de que se tem notícia que deu importância à forma de comunicação tanto quanto ao seu conteúdo.

O conceito não é novo nos dias de hoje; são inúmeras as obras que tratam da melhor forma de comunicação com crianças, sendo fartas as comunicações que se

preocupam com a educação. Porém, o material de comunicação destinado a crianças com fins educacionais é muito pequeno frente àqueles destinados a outros fins, alguns menos construtivos.

Se o que chama atenção no século XVI é a disponibilidade de uma forma da comunicação inovadora, nos dias atuais acontece o oposto: uma verdadeira poluição de comunicação onde a importância recai sobre a forma de seleção que convém usar.

Ao lado de um complexo comunicacional de dimensões tão extensas convive, século a século, um modesto meio de comunicação com crianças: a contação de histórias.

O menino que folheava o *Mundo ilustrado* de Comenius certamente também se sentava perto de sua babá, mãe ou avó e se deleitava com suas histórias. Assim, também muitos e muitos meninos procederam da mesma forma, antes dos livros e até da escrita. A prática de contar história cruza todos os tempos e, se não surpreende por ser tão antiga, tampouco surpreende por ser tão atual, ao lado de videogames *playstation*, *Nintendo wii*, i-pods, jogos de computadores, *blue ray* e tantos outros; a prova disso é que as crianças ainda se afoitam e correm prazerosas quando um adulto se predispõe a contar-lhes uma história. E essa história será muito mais prazerosa se versar sobre fadas, duendes e toda a sorte de seres mágicos, bichos que falam, poderes inusitados, em uma verdadeira ponte entre o real e o imaginário.

As histórias dão um subsídio existencial e cognitivo para a criança que pode ser fornecido de maneira simples e sem custo por qualquer adulto e, talvez, esteja aí a razão de sua longevidade.

As palavras do consagrado autor de *Psicanálise dos contos de fadas* corroboram essa idéia:

Assim, fazendo a criança adapta o seu conteúdo inconsciente às fantasias conscientes, e isso a capacita a lidar com esse conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela seria incapaz de descobrir por si só de modo tão verdadeiro. Mais importante ainda: sua forma e estrutura

sugerem à criança imagens com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida (BETTELHEIM, 2007, p.14).

As histórias são, então, a solução para o desequilíbrio que há entre os conhecimentos do adulto e da criança, representando um meio de comunicação eficaz e agradável. Mas fica a pergunta: haverá identidade entre a mensagem transmitida e a recebida?

A resposta a essa pergunta vem de Umberto Eco no livro *Lector in Fabula*: “A competência do destinatário não é necessariamente a do emitente” (2004, p.38). Ou seja, a competência do emissor reflete a capacidade ou forma que ele tem para entender o texto, ou melhor, a mensagem contida no texto; assim, se a capacidade do receptor não for a mesma, ele entenderá a mensagem de forma diferente. Ao se pensar na prática de contar histórias apenas como lazer, essa diferença de entendimento pode não ter importância. No caso dos contadores de histórias para crianças em hospitais, somente a sua presença e o convite para “sair do hospital” através da imaginação já é algo muito positivo, e estudos comprovam que a sua prática acelera a alta hospitalar da criança<sup>3</sup>. Porém, neste caso não se fala em

---

<sup>3</sup> Yoshida, L.A.M.; Morales, L.; MAC FADDEN, M.A.J.; BATTISTONI, M.M.M. promoveram um estudo na Enfermaria da Pediatria do Hospital de Clínicas da Universidade Estadual de Campinas, com o objetivo de descrever o estado emocional da criança e do adolescente e sua percepção em relação à internação, antes e depois de ouvirem uma história. A enfermaria do hospital faz parte do programa de humanização hospitalar praticado pela Organização Social Viva e Deixe Viver que usa as histórias com o objetivo de minorar o sofrimento das crianças internadas decorrente da doença e da internação.

A avaliação foi feita mediante a solicitação de que a criança fizesse um desenho que representasse o hospital, antes e depois da contação de histórias. Solicitando-se à criança, em seguida, que ela falasse sobre o que desenhou.

Na análise geral dos desenhos antes da atividade com os “contadores de história”, observa-se que a situação de hospitalização era percebida pelas crianças como sendo agressiva, uma vez que as afastam do seu ambiente familiar e as colocam em contato com a sua doença e com a sua fragilidade, gerando muita angústia, tensão, medo e sentimento de impotência, com pouca energia vital. Nos desenhos posteriores à atividade com os “contadores de histórias”, nota-se que os aspectos de percepção, atenção, energia e sombreamento foram modificados para uma maior globalização, concentração da atenção, maior vitalidade e maior área sombreada, dando vazão às fantasias, bem como uma melhor integração dos sentimentos, alívio da angústia e aumento da confiança e esperança na recuperação.

A atividade com “os contadores de histórias” parece possibilitar às crianças e adolescentes um maior uso de seus recursos afetivo-emocionais e, consequentemente, a hospitalização passou a ser percebida mais positivamente e com menos persecutória.

comunicação, pois não há como garantir que ambos, receptor e emissor, percebam as mesmas mensagens, não há como afirmar que ambos estão vinculados.

Na presença reflexão, proponho considerar o percurso de ida e volta da imagem. “A viagem de ida ao plano e à superfície, mas também a viagem de volta, ao mais fundo, o lugar de onde ela vem e como é que a processamos neste percurso e como a usamos em seu percurso de veículo social e cultural”. (BAITELLO, 2005, p.71).

Como imagem o autor considera as impressões geradas na mente de determinado indivíduo que podem emergir para serem transmitidas,

Não importa se traduzidas em som, palavras, cores, volumes, objetos ou desenhos, o que importa é que elas venham à tona, para poderem se transferir para outros, para vincular, para criar pontes com outros seres. Uma vez transmitidas e recebidas por outros, importa que elas alcancem a caixa de ressonância interior e profunda, gerando novas imagens retornando às entradas, reverberando novamente em múltiplas dimensões (BAITELLO, 2005, p.71).

Ou nos dizeres de Vilém Flusser: “Imaginário significa de maneira exata, a capacidade de resumir o mundo das circunstâncias em cenas e vice-versa, de decodificar as cenas como substituição das circunstâncias” (FLUSSER, 2007, p.131).

Aqui parece estar a primeira forma de divisão possível para o ato de contar histórias, quando ele é meramente contemplativo e procura gerar uma experiência estética, sem que haja a preocupação de geração de vínculo entre o emissor e o receptor. A outra divisão é quando a história é tomada como mídia, como uma forma de dar suporte a uma mensagem. “Por isso, comunicar é estar sempre na passagem, no meio, entre o si mesmo e o outro, na zona de perigo, na área de sedução, no crepúsculo e na zona obscura do outro (BAITELLO, 2005, p 77).

Uma das formas teóricas de classificação seria aquela sugerida por Vilém Flusser (2007) que aponta a diferença entre o discurso e o diálogo, em que, no primeiro, o objetivo é manter a informação e, no segundo, é trocar informações, o que para o autor é uma questão política fundamental, conforme afirmado: “Nunca antes na história a comunicação foi tão boa e funcionou de forma tão extensiva e tão intensiva como hoje” (2007, p. 98). Porém, nessa classificação, há uma onipresença de

discursos predominantes levando os homens à solidão e ao afastamento do sentido da vida.

Vilém Flusser (2007), ao longo dessas reflexões, classifica os contos de fadas como discurso, mas vê uma diferença:

[...] é claro que o discurso, assim como aparece e irradia na tela do cinema, não é do mesmo gênero que aquele da avó ao narrar os contos de fadas. Então, quando se tenta classificar discurso e diálogo, observa-se que há, no mínimo, dois critérios à disposição: pode-se buscar a diferença entre o discurso do cinema e o da avó na "mensagem" que está sendo emitida (história de crime versus contos de fadas) ou na própria "estrutura" da comunicação (no cinema, o receptor senta-se sem se manifestar, ao contrário, do neto que dirige perguntas a avó) (FLUSSEN, 2007, p. 99).

Assim, para o interesse deste trabalho, o que se tenta distinguir é a história contada sem a preocupação de como e para que o receptor usará a mensagem da história: meio, mídia veículo de uma mensagem.

Em ambos os casos, há a presença de elementos de encantamento, mas pode-se dizer que enquanto na experiência contemplativa, classificada como primeiro caso, o encantamento é o fim, no segundo caso ele é um meio para chamar mais atenção, cativar o público para o qual se destina a mensagem. Assim é possível afirmar que quando se deseja usar a história para a transmissão da mensagem, vai-se além do encantamento.

Essa mensagem poderá ser classificada em diversas categorias, mas ao se tratar de crianças, o mais desejável é que ela contribua com a sua socialização, aumentando o seu ângulo de visão sobre o cotidiano e o mundo visível e o invisível, que é o que se busca neste trabalho.

Assim, volta-se ao ponto inicial; se o contador optar por usar as histórias como um meio de transmissão de conceitos que ele julga poderem contribuir com seus pequenos ouvintes, ele precisará, de forma prioritária, se assegurar de que tem os códigos adequados para esse processo de comunicação, conforme ensina Eco:

E já sabemos que os códigos do destinatário podem diferenciar-se, totalmente ou em parte, dos códigos do emitente, que o código não é uma

entidade simples, porém, na maioria das vezes, um complexo sistema de sistemas de regras (ECO, 2004, p.38).

Rodari é um insigne professor, autor do clássico livro *Gramático da fantasia* no qual descreve suas experiências com crianças usando as histórias como meio de comunicação, o que é relevado no seguinte trecho: As fábulas oferecem um rico repertório de caracteres e destinos, no qual a criança encontra indícios da realidade que ainda não conhece, do futuro o qual não sabe pensar (RODARI, 1982, p. 117).

E ainda: “A fábula representa uma útil iniciação à humanidade, ao mundo dos destinos humanos” (RODARI, 1982, p 117).

Um educador, considerando o sentido lato do termo, é todo adulto preocupado em balizar para um melhor futuro aqueles que o sucederão. Esse educador é sempre um comunicólogo, mesmo sem ter esta preocupação, por força de seu interesse em formar conceitos na criança e, para isso, vale-se de conceitos semióticos: Comunicar-se por meio de símbolos não é menos importante que se comunicar por meio de palavras. Aliás, algumas vezes, é o único modo de se comunicar com crianças (RODARI, 1982, p. 97).

A leitura do texto de Rodari leva a entender que “palavras” são aquele conteúdo que está explícito, que claramente determina o que fazer: não mentir, ser corajoso frente às vicissitudes, enquanto os símbolos são estratégias de linguagem verbal e não-verbal que querem dizer o mesmo, porém de forma implícita.

Jean-Marie Gillig é um psicopedagogo estudioso do papel das histórias como ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem infantil. Esse autor também vê as histórias como um sistema de signos.

A simbologia do conto não é desassociável dos sistemas semióticos de representação da atividade humana e das diferentes linguagens usadas para comunicar. Entrar no simbólico significa, em trabalho psicopedagógico, como em qualquer outra parte, aceder à comunicação com outrem tanto pela linguagem do corpo, como pela linguagem verbal e escrita, aceder portanto, à cultura, ao mundo dos símbolos e, positivamente, ao mundo dos signos (GILLIG, 1999, p. 184).

Gillig (1999) distingue três níveis de simbolização no seu trabalho educativo: o primeiro são produções lúdicas, autônomas, próprias do ser e com pouca relação cultural; é o caso do menino que, ao brincar de Batman, é o Batman. Como recentemente o noticiário brasileiro deu conta de que, em Santa Catarina, o menino Riquelme Maciel dos Santos, de cinco anos, que por estar vestido como o Homem Aranha, sentiu-se o próprio Homem Aranha e, como tal, com poderes especiais, lançou-se em uma casa em chamas salvando um bebê.

O segundo nível de simbolização é quando há intervenção de um adulto, o que Gillig (1999) chama de “parceiro simbólico”; nesse nível, o psicopedagogo sugere o jogo símbolo que é produzido pela criança.

O terceiro nível, que é aquele do interesse deste trabalho, é quando a criança começa, através da simbolização, a derivar as imagens do conto em representações mais abstraídas, podendo assim liquidar conflitos e realizar desejos que ficaram sem respostas na vida real.

No processo de individuação do ser, a pedagogia fundamentada na antroposofia inclui entre os seus principais recursos, como já foi mencionado, a narração criteriosa de histórias ricas em imagens conceituais ou arquetípicas. Esse trabalho além de possibilitar a formação da estrutura lingüística exclui, entre seus objetivos, o despertar da capacidade de solucionar dificuldades existenciais, de propiciar padrões até para escolha de princípios éticos e morais e de orientar para uma vida repleta de idéias (PASSERINI, 1998, p, 96).

Da escola antroposófica, Sueli Pecai Passerini escreveu o livro *O fio de Ariadne - um caminho para a narração de histórias*; nele a autora cita que, na concepção antropológica, o pensamento simbólico antecede a razão discursiva; esta é uma das razões de as escolas Waldorf usarem as histórias nos anos iniciais; o trabalho com os símbolos, as imagens conceituais e os mitos são considerados criações da psique tão importantes quanto o pensamento matemático ou, nas palavras da autora: O símbolo dirige-se não apenas ao intelecto, mas ao ser humano em sentido global, pois é parte fundamental da sua imaginação (PASSERINI, 1998, p. 81).

Resumindo-se, enfim, tudo o que foi falado, o contador de histórias, ao usar de simbologia altamente significativa para a criança, deve ter o maior cuidado na

escolha do sistema de códigos que irá utilizar, a fim de que estes possam ser interpretados pela criança da mesma maneira que ele. Isto significa que o contador da história tem o domínio da mensagem que está comunicando, sabe o que pretende transmitir, usa um sistema de códigos de domínio de ambos, transmissor e receptor, e sabe o que esperar como produto desta comunicação na criança. É claro que é impossível dimensionar o que a criança absorveu sem um *feedback*, porém, este pode ser obtido por meio de diversas técnicas devolutivas da compreensão do conteúdo, como o desenho, a dramatização, ou mesmo as perguntas que o neto faz à avó, como cita Flussem (2007).

Mas o que ocorre é que o contador de história, na maioria das vezes, também é um intermediário, pois ele é o receptor do autor da história que, naturalmente, também usou um sistema de códigos para se manifestar. Como ensina Eco:

O texto é um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio mecanismo gerativo. Gerar um texto significa executar uma estratégia de que fazem parte as previsões dos movimentos de outros como, aliás, em qualquer estratégia (ECO, 2004, p.39).

O que Eco (2004) quer dizer é que o autor deve levar em consideração a competência do leitor para definir os códigos de comunicação que deseja utilizar para a transmissão da mensagem escolhida. Vale lembrar que não se exclui a possibilidade de haver autores infantis mais preocupados com a contemplação estética do que com a mensagem transmitida, o que não torna os seus livros inúteis, pelo contrário, cumprem sua função artística e lingüística, ressalvando apenas à condenação aqueles casos em que a mensagem é negativa ou perniciosa.

Dessa afirmação de Eco (2004) podem se depreender algumas variáveis: a primeira é se o autor escreveu para crianças lerem o seu livro; neste caso, ele se preocupou em considerar signos que possam ser captados pela criança sozinha, e o adulto até pode aparecer no processo, mas como um auxiliar, como um facilitador da interpretação que é feita pela criança.

A segunda variável é quando realmente o contador de histórias é um intermediário; primeiro, como receptor, ele interpreta a comunicação do autor; depois transmite, conforme o seu entendimento, para a criança receptora.

É impossível, nessa segunda hipótese, não haver ruídos de comunicação; eles sempre existirão sem necessariamente levarem a efeitos negativos, podendo, ao contrário, potencializar a história.

Devemos, assim, distinguir entre o uso livre de um texto aceito como estímulo imaginativo e a interpretação de um texto aberto. É nesta fronteira que se baseia sem ambigüidade teórica a possibilidade daquilo que Barthes chama de texto de fruição ou gozo: a pessoa tem que decidir se usa um texto como texto de fruição ou se um determinado texto considera como construtivo da própria estratégia (e, portanto, da própria interpretação) a estimulação ao uso mais livre possível. Acreditamos, porém, que alguns limites são estabelecidos e que a noção de interpretação sempre envolve uma dialética entre estratégia do autor e resposta do Leitor-Modelo.

Naturalmente, além de uma prática, pode ocorrer uma estética de uso livre, aberrante, desiderativo e malicioso dos textos (ECO, 2004, p. 143).

Para Eco, portanto, tudo parece se resumir no Leitor-Modelo que é aquele que o autor projeta como quem tem a capacidade intelectual de compartilhar este estilo, cooperando para atualizá-lo ou, em suas palavras: O Leitor-Modelo constitui um conjunto de condições de êxito, textualmente estabelecido que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial (ECO, 2004, p. 45).

O que sintetiza uma cooperação textual que, segundo Eco (2004), é a cooperação entre duas estratégias discursivas e não entre dois sujeitos individuais:

Se o Autor e o Leitor-Modelo constituem duas estratégias textuais, então nos encontramos diante de uma dupla situação. De um lado, conforme dissemos até aqui, o autor empírico, enquanto sujeito de enunciação textual, formula uma hipótese de Leitor-Modelo e, ao traduzi-la em termos da própria estratégia, configura a si mesmo autor da qualidade de sujeito do enunciado, em termos igualmente “estratégicos”, como modo de operação textual. Mas, de outro lado, também o leitor empírico, como sujeito concreto dos atos de cooperação, deve configurar para si uma hipótese de Autor, deduzindo-a justamente dos dados de estratégia textual. A hipótese formulada pelo Autor empírico acerca do próprio Autor-Modelo parece mais garantida do que aquela que o autor empírico formula acerca do próprio Leitor-Modelo (ECO, 2004, p. 46).

Voltando ao caso em tela, que é aquele da história contada, há que se definir quem é o Leitor-Modelo: o adulto contador de histórias ou a criança que o autor focou ao escrever a história?

A pergunta parece não ter resposta; haverá os dois casos, porém o contador de histórias, se tiver presente esta situação, irá decidir se determinado livro deve ser lido pela criança ou por ele, e se outro livro deverá ser contado de acordo com suas interpretações. Cada caso deverá levar em consideração a idade da criança, a situação e, principalmente, o tipo de vínculo que se deseja formar com a criança.

O que não é indicado é contar uma história simplesmente por contá-la, sem refletir sobre o seu conteúdo, sem se preocupar com o que se está transmitindo; nesse caso pode ocorrer uma sublimação na comunicação, ou seja, o receptor recebe a mensagem diretamente do autor, sofrendo a comunicação de muitos ruídos, o contador de história provoca uma reflexão na criança diferente daquela que ele pode entender; essa situação é comum nos contos de fadas, segundo Bruno Bettelheim (2007) o que será discutido no último capítulo.

## 1.2 – A ficção e a realidade.

As palavras organizadas dentro de uma seqüência lógica dão sentido às imagens mentais de um indivíduo, permitindo que ele as comunique a outras pessoas. Assim, pode-se dizer que as histórias são capazes de construir uma segunda realidade. Não entendendo essa realidade como testemunho da verdade, mas como a representação daquilo que não está, que não é tangível. E, como as imagens mentais não conhecem limites, as histórias se apresentam como um produto final extremamente rico de infinitas possibilidades.

Para Ivan Bystrina (1995), a segunda realidade nasce no homem como uma alternativa para suportar as agruras da realidade biofísica, nem sempre palatável. A segunda realidade se apresenta como o sonho, o jogo, os estados alterados de consciência e a loucura. Assim, pode-se dizer, nesta linha de raciocínio, que as histórias servem a ambas as realidades, insubstituíveis, porém, para dar existência à segunda realidade.

Dentro da classificação da segunda realidade, os jogos são de especial interesse para este estudo: “Quando se joga, o mundo em torno é concebido de maneira diferente. Objetos de primeira realidade são colocados na segunda, sob a influência da imaginação” (BYSTRINA, 1995). Esta visão está de acordo com aquela de Huizinga (2000) que considera a atividade lúdica como uma bolha, com espaços delimitados, regras e objetivos próprios.

Então, é possível resumir as histórias como um meio de se comunicar com as imagens mentais, geralmente constituídas dentro de uma segunda realidade que são os sonhos, capazes de, quando transmitidos, criarem uma segunda realidade, uma bolha lúdica ou nas palavras de Cecília Salles: A obra cria a sua própria realidade. A verdade da obra vai sendo tecida na construção de sua realidade. A qualidade da beleza da arte - a sua verdade - é atingida objetivamente na obra. A verdade da obra de arte vai sendo tecida na construção da sua realidade e habitará a obra concretamente (SALLES, 1998, p. 44).

Segundo Okamoto (2002), o fato de estar com os olhos abertos não quer dizer que se veja a realidade, pois ela é percebida através da junção do sentido com o conhecimento e através de três tipos de filtros: sensorial, funcional e cultural, e por meio de conceitos, símbolos e mitos.

Platão já discutiu o assunto através do mito da caverna; Kant fala da dimensão aparente da realidade sensível que provém originalmente da experiência representada para o intelecto. Okamoto (2002) detalha que o filósofo Popper propõe três mundos: das estruturas reais, estruturas mentais e estruturas abstratas.

O primeiro mundo é o das estruturas reais, dos objetos que são físicos, tangíveis, que estão no estado material. O segundo mundo, ou a segunda realidade segundo Popper, é aquele que representamos em nossa mente, e o terceiro é aquele que constitui um registro das interpretações acontecidas, como um livro ou um quadro. Dessa forma, o autor colhe de suas interações com o mundo físico impressões que manda à sua mente; esta processa a segunda realidade, misturando essas impressões com os registros já existentes, que são seus registros mentais e, em

seguida, constrói uma amalgama de tudo que, ao ser transmitido, constrói a terceira realidade.

A descrição de realidade de Popper difere daquela de Bystrina (1995), uma vez que o primeiro autor preocupa-se somente em classificar o exterior à mente humana, e Bystrina (1995) se preocupa em entender as diversas realidades de onde partem as ações humanas. Poderíamos dizer que o primeiro coloca o homem de forma passiva frente à realidade, enquanto Bystrina (1995) o coloca como construtor de uma realidade, de forma ativa.

As palavras de Ítalo Calvino colocadas na contra capa de seu livro *Fábulas italianas* parecem refletir a segunda realidade de Bystrina:

Durante dois anos vivi entre bosques e palácios encantados, com o problema de como observar melhor o rosto da bela desconhecida que se deita todas as noites ao lado do belo cavaleiro, ou na dúvida entre usar o manto que torna invisível ou a patinha de formiga, a pena de águia e a unha de um leão que serve para transformar pessoas em animais.

Agora que o livro terminou, posso dizer que não foi uma alucinação, uma espécie de doença profissional. Tratou-se de uma confirmação de algo que já sabia desde o início, aquela coisa indefinida à qual me referia antes, aquela única convicção que me arrastava para a viagem entre as fábulas. E penso que seja isso: as fábulas são verdadeiras (CALVINO, 1992).

Baseados no postulado de Bystrina (1995) e no testemunho de Calvino (1992), pode-se contestar o que corriqueiramente se chama de realidade. O dicionário Houaiss assim define a palavra realidade: “qualidade ou característica do que realmente existe, fato real, verdade, conjunto de cores e fatos reais” (HOUAISS, 2001, p. 2391). Essa acepção da palavra realidade tem muito pouco significado para as crianças, loucas e livres pensadoras, pois como comprovar a verdade, se algo existe ou não? Se o que existe é algo concreto, como classificar o amor, o ódio, a esperança? Se o que existe é algo que pode causar transformações, como justificar a ansiedade de uma criança que espera o Papai Noel na noite de Natal, o medo do monstro que lhe dá insônia, a promessa de não mentir, influenciada por Pinóquio ou a boa conduta que leva ao príncipe encantado?

Marie Von Franz (2003), seguidora de Jung e autora do livro *Interpretação dos contos de fadas*, cita o mestre e coaduna com estas idéias:

Jung<sup>4</sup> tenta então, explicar o que significa a vida simbólica. Ele diz que nos encontramos atualmente presos ao racionalismo, e que nossa maneira de encarar a vida é racional e implica ser “razoável”, o que exclui todo o simbolismo. Ele continua mostrando quão rica é a vida para as pessoas que ainda estão impregnadas do simbolismo vivo nas suas formas religiosas. Como o próprio Jung descobriu, é possível encontrar o caminho de um simbolismo vivo, porém, não o simbolismo perdido, mas a função ainda viva que o produz. Nós chegamos a isso através do inconsciente e de nossos sonhos. Se leva em consideração os próprios sonhos por um longo período de tempo, o inconsciente do homem moderno pode reconstruir a vida simbólica (FRANZ, 2003, p. 112).

Bystrina (1995) ensina que o sonho e o jogo são raízes da cultura, uma vez que, para o autor, a cultura é condicionada pelo inconsciente, e não tanto uma questão de razão; assim, “Ao lado do sonho, o jogo é aquela atividade na qual a vida cultural já está presente em germe” (BYSTRINA, 1995, p. 16).

No cruzamento das idéias de Jung e Bystrina pode-se depreender duas afirmações: a primeira é que tudo que Jung fala sobre sonhos pode ser aplicado aos jogos, e a segunda é que toda manifestação simbólica também se constitui cultura.

Caillois, que é considerado um dos maiores nomes que contribuíram com o estudo do lúdico, concentrou a sua teoria no livro *Os jogos e os homens*; porém, é em outro livro, *O sonho e as sociedades humanas* (1978) que valida essa idéia:

O sonho é um terreno comum ao adormecido que sonhou e ao desperto que dele se lembra; o romance desempenha uma mediação análoga entre o escritor que o compôs e o leitor que sua leitura introduz, por breves instantes e em uma duração como que supranumerária, em um mundo fictício, sem dúvida falacioso e inconsistente, mas que deve freqüentar aquele que se compraz com o fato de que a literatura cria mundos imaginários mais estáveis do que os sonhos (CAILLOIS, 1978, p. 47).

Assim pode-se concluir que as histórias para crianças são um universo simbólico que constitui cultura; na verdade, elas constituem um sistema de códigos capazes de navearem absolutamente à vontade na zona limítrofe entre o consciente e o inconsciente, ou seja, entre a realidade e a fantasia.

---

<sup>4</sup> A autora expõe que este pensamento de Jung foi retirado de uma conferência proferida em 1939, intitulada “The symbolic life” Guild of Pastoral Psychology Pamphlets – n° 80

### 1.2.1 - Os elementos da fantasia

Os códigos desse universo simbólico são revoadas de fadas, exércitos de ogros, ordens de nobres, famílias de animais falantes e seres alados que se aventuram em castelos fantásticos e florestas encantadas.

Morin (1963), no seu livro *Paradigma Perdido*, dá uma explicação para a criação de seres fantásticos, afirmindo que o *homo sapiens*, ao tomar consciência da morte, constrói “uma segunda existência” do mundo exterior, uma imagem mental, a qual ele revela através da pintura e dos ritos sepulcrais. O grafismo mural também revela a ligação imaginária com o mundo. A palavra, o sinal, o símbolo, a figuração vão reapresentar ao espírito, mesmo na ausência deles, os seres e as coisas do mundo exterior.

Nós descobrimos, portanto, que a imagem, mito, rito, magia são fenômenos fundamentais ligados ao aparecimento do homem imaginário. Daí por diante, mitologia e magia serão complementares e associadas a todas as coisas humanas, mesmo as mais biológicas (morte, nascimento), ou as mais técnicas (a caça, o trabalho); elas vão colonizar a morte, arrancá-la ao nada (MORIN, 1973, p. 101).

O surgimento do imaginário, a criação das mitologias e mágicas, são instabilidades, alucinações entre o real e o imaginário, que fazem surgir os sonhos e as fantasias para produzirem incansavelmente combinações novas, estranhas, surpreendentes, mistura de incoerência e de coerência, enfim, a loucura.

Para Jung (2000), o imaginário habita o inconsciente coletivo e se expressa através dos arquétipos encontrados no mito e no conto de fada:

O arquétipo representa essencialmente um conteúdo inconsciente, o qual se modifica através de sua conscientização e percepção, assumindo matizes que variam de acordo com a consciência individual na qual se manifesta (JUNG, 2000, p.17).

Os arquétipos são provenientes do inconsciente coletivo que deriva dos remanescentes arcaicos da história da humanidade. Estas impressões permanecem estocadas para surgirem através de imagens arquetípicas, amoldadas através da cultura e experiências da mente individual.

Quando trata dos contos de fadas no livro *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*, fica clara a posição de Jung em igualar os sonhos ao ato lúdico de narrar histórias de fadas, pois ambos são abrigos para os arquétipos. "Se considerarmos o espírito em sua forma arquetípica, tal como ele se apresenta no conto e nos sonhos..." (JUNG, 2000, p.246). Marie Von Franz (2003) completa:

Parece-me que as histórias arquetípicas se originam, freqüentemente, nas experiências individuais através da erupção de algum conteúdo inconsciente, que pode surgir em sonhos, ou em alucinações em estado de vigília (2003, p.31).

Para Jung (2000), os mitos são representações psicológicas atemporais de caráter universal desses arquétipos; têm uma estrutura que funde o real e o imaginário que tenta explicar a vida e os seus mistérios.

Apoiado em Jung, Campbell (1990) vê a mitologia como uma metáfora ou expressão da relação do homem com a natureza. O mito vai se relacionar com os mistérios do nascimento e da morte, as contradições da criação e da destruição, tentando reconciliar esses pólos opostos e atenuar os temores.

Os mitos passam a se expressar através das histórias, dando um panorama do modo de ver e compreender esses fenômenos em diversas culturas. Passam a fazer parte das crenças e religiões. A obra de Campbell demonstra que os mitos arcaicos deram, e continuam dando, inspiração a todos os heróis.

O conceituado psicanalista inglês Bruno Bettelheim, em seu livro *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, fala sobre a importância dos seres fantásticos no desenvolvimento emocional das crianças. As histórias de fadas falam, de maneira simbólica, a linguagem da criança, elas dão explicações simples para fatos que ela não conseguiria entender. "O conto de fadas oferece materiais de fantasia que sugerem à criança, sob forma simbólica, o significado de toda a batalha para conseguir uma auto-realização e garantir um final feliz" (BETTELHEIM, 2007, p. 56).

Os contos de fadas têm características peculiares:

- Acontecem em um mundo irreal, mas possível;
- São independentes de tempo e espaço;
- Não exigem qualquer justificativa;
- As características de seus personagens são maniqueístas.

Mundo irreal, mas possível, consiste em um conjunto de indivíduos dotados de propriedades, ações, cursos de eventos. Este curso de eventos não é real, mas possível, ele deve depender de comportamentos proposicionais de alguém que o afirma, nele acredita, com ele conta, deseja-o, prevê. Um mundo narrativo toma emprestado os próprios indivíduos e as suas propriedades do mundo “real” de referência (ECO, 2004, p.111).

Quanto à interdependência no tempo e no espaço, pode-se dizer que as histórias não determinam onde nem quando elas se desenrolarão; elas acontecem em tempo e lugares indiscriminados, longínquos, de onde se pode ir e voltar sem qualquer comprometimento. Isto permite que cada um dos ouvintes se identifique com ela, pois ao ouvir; “era uma vez”, o ouvinte se coloca como participante da trama, e as coisas que acontecem com o herói poderão acontecer, ou estar acontecendo com ele.

Os personagens, além de não terem nuances de personalidade e comportamento, raramente têm nomes: são os príncipes, os reis, as bruxas, a bela princesinha, a madrasta etc... Isto auxilia para que o símbolo que estes personagens encerram tenham os mesmo significados em diferentes histórias.

As histórias não exigem qualquer justificativa; os contos de fadas têm uma aura de fantasia que transporta para um mundo de imaginação onde tudo é possível, não necessitando de muita explicação.

Outra característica dos contos de fadas é o maniqueísmo no qual as pessoas ou são boas ou más, de uma forma simples e pura. Isto permite que as crianças compreendam melhor a história, pois cada personagem tem um comportamento esperado e lógico.

É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de forma breve e categórica, isto permite à criança apreender o problema em sua forma mais essencial, onde uma trama mais complexa confundiria o assunto para ela. O conto de fadas simplifica todas as situações. Suas figuras são

esboçadas claramente e, detalhes, a menos que muito importantes, são eliminados. Todos os personagens são mais típicos do que únicos (BETTELHEIM, 2007, p. 6).

Os predicados humanos que os personagens apresentam são sempre básicos e, portanto, de fácil compreensão. O maniqueísmo aparece como um fator que permite que essa compreensão aconteça. Os personagens são bons ou ruins, egoístas ou generosos, falsos ou leais sem muita necessidade de explicações.

Não existem "meias-palavras", textos com "entrelinhas" ou situações que irão expor o verdadeiro caráter de uma pessoa. Desde o começo da história, cada um se apresenta da mesma maneira que ele é realmente e da forma como isto influenciará o desenrolar da trama. O que possibilita a compreensão, mesmo para crianças muito pequenas, de três ou quatro anos.

### 1.3 – Classificação das histórias.

A literatura infantil surgiu da tradição oral de todos os tempos e de todas as épocas. Gillig (1999) conta que somente no final do século XVII é que a literatura infantil floresceu. Charles Perrault, na França, publicou em 1697 os seus contos da Mãe Gansa, descrevendo em versos os contos oriundos da tradição popular.



Figura 3 – Charles Perrault

Na Alemanha, em 1812, os irmãos Grimm lançaram *Kinder und Hausmärchen* com oitenta e seis contos coletados da cultura popular. O objetivo principal dessa

iniciativa foi manter viva a poesia popular alemã e não, como é comumente dito, escrever histórias para crianças.

O dinamarquês Andersen é considerado o primeiro escritor para crianças, tanto que o dia do seu nascimento, dois de abril, é considerado o dia internacional do conto infantil juvenil, isto porque, embora posterior a Perrault e aos irmãos Grimm, é de sua criação a maioria dos contos que escreveu. Não obstante, há muita semelhança nos contos dos quatro autores; giram em torno de seres fantásticos, enfrentam malefícios e sempre têm desfechos felizes.



Figura 5 – Hans Christian Andersen

Os autores que lhes sucederam são chamados por Gillig (1999) de “autores de contos modernos”, isto porque esgotada a maioria das possibilidades de transcrições da cultura oral, esses autores partiram da sua própria imaginação e vivências para criarem suas histórias, sem, contudo, perderem as características principais dos contos de fadas. Dentre tantos outros são eles: o italiano Collodi (1826-1890) que escreveu *Pinochio*; o inglês, Lewis Carroll (1832-1898) de *Alice no País das Maravilhas*; o escocês, J. M. Barrie (1860-1937) de *Peter Pan*; o americano, L.F. Baum (1856-1919) de *O Mágico de Oz*; o inglês (nascido na África do Sul) Tolkien (1892-1973) e seu amigo irlandês C.S. Lewis (1898-1963) da maravilhosa série *Crônicas de Nárnia* e por que não falar da britânica J. K. Rowling (1965- ) criadora do formidável Harry Potter?

Na verdade, o ponto de união dessas histórias de fadas não é a data de sua criação, mas o enredo fantástico, o que as difere de uma história como Robson Crusoé ou das aventuras de Tom Sawyer.

Fortemente contrastando com os contos de fadas estão as fábulas.

Atribui-se a Esopo, uma figura mais lendária do que histórica, (que teria vivido há seis séculos A.C.) e, posteriormente, a Fedro (século I D.C.) a idéia de usar as fábulas para transmitir situações de relacionamento dos seres humanos, encerrando lições e ditames de comportamento de uma forma velada, protegida pelo fato de os protagonistas serem animais. Isso fica mais claro ao se saber que ambos eram escravos alforriados; assim, é fácil imaginar que eles usariam desta liberdade para transmitir mensagens aos demais escravos, usando os animais como proteção. Foi graças a La Fontaine (1621-1695) que as fábulas chegaram até os dias de hoje, e este não as usou com outro objetivo. Plebeu freqüentador da corte e vivendo na França em uma época de grande injustiça social, as fábulas eram um meio de falar verdades de forma alertadora e segura.

A característica das fábulas se difere muito daquelas dos contos de fadas: nas primeiras, os personagens apresentam nuances de personalidade, encerrando muitas vezes estereótipos facilmente reconhecíveis e associáveis às personalidades humanas. É o caso da raposa e do lobo, ambos têm características agressivas e comem as presas de menor porte, geralmente, os carneirinhos. O lobo tem uma aparência que o declara imediatamente como perigoso, enquanto que a raposa, com aparência serena, não delata essa condição. Os pobres carneirinhos devem temer mais as raposas, pois quando se trata de lobos, elas podem detectar a ameaça e se protegerem, o que não acontece com um ataque de raposa. As analogias com pessoas do dia-a-dia são muito comuns e fáceis de serem feitas.



Figura 5 - Jean de La Fontaine

As fábulas acontecem em um ambiente isento de pressões externas, porque o objetivo é evidenciar as relações entre os personagens. Outro fator muito marcante é que as fábulas encerram relações sociais, geralmente apontando para decisões astutas e valorosas.

Assim ficam claras as profundas diferenças entre os contos de fadas e as fábulas, o que sugere uma classificação, que não é fácil e nem tampouco é unânime na literatura.

Em 1910, o finlandês Aarne desenvolveu um sistema de classificação dos contos de fadas que identifica os textos segundo unidades temáticas, baseados nos contos finlandeses, dinamarqueses e alemães; em 1928, Thompson ampliou e completou o sistema de classificação e, quase quarenta anos depois, em 1968, Thompson encarregou-se da terceira edição, ampliando muito a catalogação que hoje é conhecida como "Aarne/Thompson".

A classificação divide os contos em unidades temáticas de acordo com o tipo de enredo e tipo de personagem que eles contêm. São quatro grandes grupos: "contos de animais", "contos propriamente ditos", "facécias ou anedotas" e outros contos que não se encaixam em nenhum dos grupos anteriores. Esses grupos maiores subdividem-se mais uma vez, por exemplo, os "contos propriamente ditos" se

subdividem em "contos de fadas ou de encantamento", "contos de fadas legendários ou religiosos", "contos de fadas novelísticos" e "contos de fadas sobre o gigante, ogro ou diabo logrados". Os "contos de fadas ou de encantamento", por sua vez, dividem-se em "contos com opositor sobrenatural", "contos com cônjuge (ou outro parente) sobrenatural ou enfeitiçado", "tarefa sobrenatural", "ajudante sobrenatural", "objeto mágico", "poder ou conhecimento mágico" e contos com "outros elementos mágicos". Finalmente, esses grupos menores dividem-se em unidades temáticas de acordo com a tarefa que cabe ao protagonista, por exemplo, para o caso de uma "tarefa sobrenatural", ela pode ser de 40 tipos.

A classificação "Aarne/Thompson" permite que se encontrem semelhanças no conteúdo e na estruturação dos diversos contos produzidos em todos os tempos e nas diversas origens.

Abaixo, uma lista abreviada dos grupos em que se subdividem os contos de fadas segundo a classificação "Aarne/Thompson".

- ◆ Contos de animais: os primeiros 299 números são reservados para contos protagonizados por animais ou cujos enredos privilegiam de alguma maneira os personagens animais. Esse grupo reúne contos que são próximos às fábulas:
  - Animais selvagens (1-99);
  - Animais selvagens e domésticos (100-149);
  - Homem e animais selvagens (150-199);
  - Animais domésticos (200-219);
  - Pássaros (220-249);
  - Peixes (250-274);
  - Outros animais e objetos (275-299).
- ◆ Contos de fadas propriamente ditos (300-1199): este grupo engloba os contos de fadas mais típicos do gênero e se divide em:
  - Contos de fadas ou de encantamento (300-749);

- Contos com opositor sobrenatural (300-399): contos em que o protagonista enfrenta um inimigo com poderes sobrenaturais;
  - Contos com cônjuge (ou outro parente) sobrenatural ou enfeitiçado (400-459): contos em que o protagonista se casa com alguém enfeitiçado ou em que parentes do protagonista são vítimas de encantamento;
  - Tarefa sobrenatural (460-499): contos em que a tarefa a ser levada a cabo pelo protagonista é de natureza sobrenatural ou ligada a algo sobrenatural;
  - Ajudante sobrenatural (500-559): contos em que o protagonista recebe o auxílio de alguém sobrenatural;
  - Objeto mágico (560-649): contos em que o objeto mágico recebido pelo protagonista é determinante para todo o enredo da narrativa;
  - Poder ou conhecimento mágico (650-699): contos em que o protagonista tem, recebe ou desenvolve uma capacidade ou um conhecimento de natureza sobrenatural;
  - Outros elementos mágicos (700-749): contos com outros elementos, diversos dos tipos anteriores.
- 
- Contos de fadas religiosos ou legendários (750-849): contos com elementos (protagonistas, episódios, referências, etc.) extraídos do âmbito da religião cristã.
    - Deus auxilia e castiga;
    - A verdade vem à tona;
    - O homem no céu.
  
  - Contos de fadas novelísticos (850-999): contos de fadas cujo enredo gira em torno de circunstâncias curiosas ou inusitadas, chegando, em muitos casos, a dispensar por completo o elemento mágico ou sobrenatural:
    - A mão da princesa é conquistada.
    - A megera domada;
    - O rapaz esperto (ou a moça esperta);
    - Histórias de ladrões e ladroagens.

- Contos sobre o gigante, ogro ou o diabo logrados (1000-1199): contos em que o protagonista recorre à astúcia e inteligência para enganar algum oponente monstruoso, o qual pode ser um gigante, um ogro, o Diabo ou outro ser maléfico desse porte.
  - Pacto de serviços a serem prestados;
  - Tarefa realizada em conjunto com o diabo;
  - Ogro mata seus próprios filhos.
- ◆ Facécias ou anedotas (1200-2399): contos de fadas com traços jocosos ou anedóticos.
  - Facécias sobre simplórios;
  - Facécias sobre casais;
  - Facécias com protagonista feminino;
  - Facécias com protagonista masculino;
  - Facécias sobre mentiras.
  - Contos acumulativos (2000-2399): contos que se caracterizam pela repetição sucessiva de uma mesma seqüência (de falas, ações, etc.) ao longo de todo o texto.
- ◆ Outros – Tipos não classificados (2400-2499).

Dos 2000 lugares previstos, Aarne completou apenas 540, deixando, portanto, espaço para outros tipos ou mesmo subgrupos. Thompson incluiu nas facécias os contos acumulativos e introduziu um grupo de contos diversos (outros).

Gillig (1999) sugere uma divisão em: contos maravilhosos, narrativas, míticos e lendas em que a maioria dos personagens possui uma natureza humana e subhumana. Para este autor, a narrativa mítica relata feitos de personagens com poderes quase divinos, incomuns aos mortais. A lenda relata feitos de personagens que realmente existiram, com características de tal notoriedade, que se perpetuaram no tempo; os poderes sobrenaturais seriam fruto do imaginário de seus narradores devido à idolatria por tais feitos grandiosos.

O conto se destaca dos outros dois gêneros pelo seguinte:

O mais provável é que "os mesmos arquétipos" ou seja, as mesmas figuras e situações exemplares - apareçam indiferentemente nos mitos, nas sagas e nos contos. Mas tanto no primeiro quanto no segundo caso, o herói acaba tragicamente, ao passo que no conto, o desfecho quase sempre vê o herói ter êxito em sua aventura (GILLIG, 1999, p. 26).

E o que é uma fábula? Pergunta ainda o autor de *O conto na psicopedagogia*? "Um relato também imaginário, colocando em cena animais que falam e que servem de ilustração a preceitos normais" (GILLIG, 1999, p. 26).

Vladimir Propp é um conhecido estudioso dos contos de fadas e, no livro *Morfologia do Conto Maravilhoso*, cita o trabalho de Aarne, e muitas vezes o critica, e classifica as histórias em três divisões fundamentais: "1 - Contos de animais; 2 - Contos maravilhosos propriamente ditos e 3 - Anedotas" (PROPP, 2006, p. 13).

Esta é uma divisão bastante razoável que, levando-se em consideração tudo o que foi exposto, será adotada para o presente trabalho que doravante mencionará como "Contos de Fadas" todas as histórias de cunho fantástico, maniqueístas, que envolvem magia e encantamento e que sempre terminam com um final feliz. Como fábulas, entendem-se as histórias de animais que falam e que envolvem conceitos sócio-culturais. Os mitos e lendas, por fugirem do escopo deste trabalho, não serão abordados.

#### 1.4 – Influência da cultura no enredo e nas interpretações das histórias.

Cultura é um termo que tem diversos sentidos em vários níveis de profundidade e é aplicada a diversos ramos do conhecimento. Para as ciências sociais, reflete o movimento dos homens na produção do saber, da arte, dos costumes e do folclore. Em sociologia, é tudo que é aprendido e partilhado num determinado grupo de indivíduos, o que lhes dá identidade.

Machado, no livro *Escola de Semiótica*, que traz um vocabulário básico de Semiótica da Cultura define cultura como:

Sistema semiótico constituído pela dinâmica transformadora de textos enquanto estruturas. Na estrutura de todo o texto se manifesta a orientação para um certo tipo de memória, não aquela individual, mas a memória coletiva. Cultura é assim memória coletiva não hereditária (MACHADO, 2003, p.157).

A autora ainda esclarece que, para a semiótica, a cultura é um conjunto de informações não-hereditárias que são armazenadas e transmitidas por grupos em domínios diferentes de manifestação da vida (MACHADO, 2003, p.157), em que a compreensão de produção simbólica se dá pela análise das trocas informacionais que ocorrem dentro da sociedade em diferentes estruturas.

Em *O animal que passou o relógio*, Norval Baitello (1999) ensina que o significado primeiro e mais concreto de cultura é o de cultura agrícola, de cuidados requeridos nas plantações, o que, transpondo para a esfera humana, significa “a cultura do espírito” ou a formação intelectual do homem, ou seja, quando o homem vai além da sua realidade físico-biológica; para corroborar com a idéia, Baitello cita Bystrina: “entendemos por cultura todo aquele conjunto de atividades que ultrapassa a mera finalidade de preservação a sobrevivência material” (1999, p. 5).

Para Baitello, nas “fontes de inspiração e criação da cultura, constata-se como comum a todas elas a presença de um traço de busca de prazer, do gozo, da alegria” (1995, p.33).

Voltando a Bystrina: “O que podemos dizer de novo sobre a cultura é que no seu cerne pulsante ela existe para si mesma, ou seja, a cultura é para a cultura” (1995, p.5) .

O professor Bystrina (1995) estabelece três sistemas de códigos para o homem: o primeiro, são os que regulam a informação no organismo permitindo a vida biológica, como o código genético, percepção, os talentos, dons, emoções e a vontade do homem. O código secundário são as técnicas e regras usadas para expressão, como a linguagem. O código primário e o secundário não são culturais.

Os três códigos trazem informações, porém o código primário traz informação, mas não se constitui em um signo; o código terciário diferencia-se do secundário porque seus signos são revestidos de intencionalidade.

Ainda segundo Bystrina (1995), os códigos terciários apresentam características de estruturas, são elas: binaridade, polaridade e assimétrica. A binaridade significa que os códigos se constroem em posições binárias, como: vida/morte, homem/mulher, liberdade/opressão. A polaridade é o que dá valor às oposições binárias permitindo a escolha. Por último, a assimétrica é diferente de força que há entre os valores dos pólos binários; Bystrina (1995) exemplifica que na binaridade vida e morte, esta é mais forte do que a vida.

Bystrina (1995) apresenta algumas possibilidades de soluções para as oposições: a primeira é buscar um ponto de identificação das oposições binárias (o inferno é aqui na terra, relacionando as agruras cotidianas às torturas do inferno). A segunda possibilidade é a supressão da negação através da formação de sistemas pluricompostos, compondo os binômios céu/terra e terra/inferno onde a terra é polo negativo no primeiro e positivo no segundo.

O outro artifício de supressão da polaridade é a inversão, a união dos pólos opostos e a mediação dos dois pólos por meio de um elemento intermediário, como alguém que se oferece em sacrifício em um rito para abrandar a fúria dos deuses.

Conforme anteriormente exposto, Bystrina (1995) que entende duas realidades, a primeira comprehende os fenômenos físicos e biológicos da natureza, a segunda é o mundo dos sonhos e dos jogos, em que a vida cultural já está presente em germe e tem uma diversidade maior que a primeira.

Após essas conceituações, cabe a resposta à pergunta que dá título a este subcapítulo: “A cultura influencia o enredo e a compreensão de uma história?” A resposta a esta pergunta não é fácil; antes dela, cabem algumas considerações.

As histórias certamente refletem a criação de uma cultura, porém, se com o passar de centenas e centenas de anos e contadas para os mais diferentes povos elas continuam com as mesmas características e valores, é difícil se dizer por que não se alteram sob o impacto da cultura de cada época e região.

Isto ocorre nos contos de fadas. Vladimir Propp, nos livros *Raízes históricas do conto maravilhoso* e *Morfologia do conto maravilhoso*, estudou exaustivamente este tipo de conto que, pelas considerações anteriores se equipara aos contos de fadas. Propp não vê a influência de uma infra-estrutura econômica, porém não nega a influência da cultura no conto: Assim não podemos comparar o conto com o sistema tribal, mas podemos comparar determinados motivos do conto com as instituições do sistema tribal, na medida em que nele estão refletidas ou são por ele condicionadas (PROPP, 2002, p.8).

Propp (2002) dá como exemplo o princípio que sempre sai em busca de sua noiva, longe, mencionando que será um reflexo da imposição da exogamia. Essa situação é citada por Morin no *Paradigma perdido* como consequência do "terceiro nascimento do homem" que é a hierarquia no agrupamento tribal que leva os homens a refutarem o casamento entre pessoas de um mesmo grupo.

Esse autor, embora reconhecendo a influência das sociedades primitivas do conto, afirma que:

Embora efetivamente muitos motivos de contos se expliquem pelas instituições do passado que refletem, há motivos que não estão diretamente ligados à instituição alguma. Portanto este campo de investigação não é sufocante enquanto material para comparação. Nem tudo se explica pela assistência dessa ou daquela instituição (PROPP, 2002, p. 9).

Não fosse assim, como seria possível explicar o surgimento de histórias tão semelhantes em diversas partes do mundo incomunicáveis no amanhecer da civilização? Marie Von Franz relata que "existem índices de que alguns temas principais de contos se reportam a 25.000 anos A.C., mantendo-se praticamente inalterados (2003, p.12).

A explicação que Marie Von Franz tem para a identidade de enredos surgidos em pontos distantes de tempo e espaço é que "contos de fadas são as expressões mais simples de processos psíquicos do inconsciente coletivo. Eles representam os arquétipos na sua forma mais simples, plena e concisa" (2003, p. 9). E manifesta-se de forma muito semelhante a Propp

Nos mitos, lendas ou qualquer outro material mitológico mais elaborado, obtêm-se as estruturas básicas da psique humana através da grande quantidade de material cultural. Mas nos contos de fada existe um material culturalmente muito menos específico e, consequentemente, eles oferecem uma imagem mais clara das estruturas psíquicas (2003, p. 9).

Assim, se os contos de fadas estão ligados às estruturas da psique, estas estão ligadas à natureza do ser e, portanto, pouca influência sofrem da cultura. Isto porque os contos de fada são um rico sistema de arquétipos que, para os Junquianos, levam a criança para a iniciação à vida e à descoberta do eu.

O consagrado psicólogo Bruno Bettelheim consolida este pensamento:

Essa é exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem a criança de forma variada: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida e se defronta resolutamente com as provocações inesperadas e muitas vezes injustas, dominará todos os obstáculos e ao fim emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 2007, p. 15).

Para finalizar a questão, Franz afirma: A linguagem dos contos de fada parece ser a linguagem internacional de toda espécie humana - de idades, raças e cultura (2003, p. 35).

Usando os ensinamentos de Bystrina (1995) para responder se as histórias de fadas, tomadas como meio de comunicação, constituem cultura, é possível afirmar que sim, uma vez que vivem no seio da segunda realidade, atividade lúdica, e utilizam códigos como imagens e símbolos.

Há pertinência nas observações de Propp e Franz quanto ao fato de os contos se originarem na cultura, porém, a partir daí, pouco se modificarem com ela; isto pode ser explicado pela sua polaridade binária e assimétrica que não é, e nem pode ser, atenuada ou suprimida pelas soluções apresentadas por Bystrina (1995), como a

inversão ou a mediação. Isto porque é esta polaridade que mais se aproxima do recôndito do ser, onde estão seus anseios e temores mais profundos.

O que se pode depreender de Bettelheim quando explica a característica do maniqueísmo nos contos de fadas:

As personagens nos contos de fadas não são ambivalentes - não são ao mesmo tempo boas e más, como somos todos na realidade. Mas, uma vez que a polarização domina a mente da criança, ela também domina os contos de fadas. Uma pessoa é ou boa ou má, sem meio termo. Um irmão é tolo, o outro esperto. Uma irmã é virtuosa e trabalhadora, as outras vis e preguiçosas. Uma é bela, as outras feias. Um genitor é só bondade, o outro maldade. A justaposição de personagens opostas não tem o propósito de frisar o comportamento correto, como seria o caso em contos admonitórios. (Há alguns contos de fadas amoraes, em que a bondade ou a maldade, a beleza ou a feiúra não desempenham nenhum papel). A apresentação das polarizações de caráter permite à criança compreender facilmente a diferença entre as ambas, o que ela não poderia fazer tão prontamente se as personagens fossem retratadas de modo mais semelhante à vida, com todas as complexidades que caracterizam as pessoas reais (BETTELHEIM, 2007, p. 17).

Outro ponto importante a ser considerado ao se falar na influência da cultura nos contos de fadas é inspirado em Gillig (1999), ao chamar de contos modernos aqueles escritos por autores que sucederam aos irmãos Grimm, Perrault e Andersen. A resposta parece ser o fato de que os Grimms e Perrault, ao transcreverem as histórias, e mesmo Andersen ao buscar inspiração, estavam coletando dados de fontes populares frutos de uma composição coletiva, o que faz supor que o elo dessa pluralidade de autores são os sentimentos, emoções e temores inerentes à natureza dos seres humanos. Os autores chamados modernos precisaram beber da sua própria imaginação para criar enredos inusitados, fruto de suas vivências atuais, portanto muito mais submissos às influências culturais. Este raciocínio autoriza dizer que quanto mais recente é a criação das histórias, mais ela sofre a influência da cultura e mais complexidade há em seu enredo.

Diferentemente dos contos de fadas, as fábulas sofrem diretamente influência da cultura.

Tomando as fábulas, conforme define Gillig (1999), como ilustradoras de aspectos morais da sociedade, elas se diferem dos contos de fadas por sofrerem forte

influência da cultura. Propp faz esta menção na conclusão do seu livro *Raízes do conto maravilhoso*, ao admitir a existência de muitos outros contos, como por exemplo, os dos animais cuja distinção aparece muito clara na classificação de Aarne-Thompson. Propp usa como exemplo os contos ameríndios que se trata de um material ritual, cita a presença muito comum do coiote que é alegre, esperto e malicioso e usado para a narrativa com a intenção de sugerir a conduta astuta ao receptor. As características do coiote não são bipolares e, portanto, seguindo Bystrina (1995), foram atenuadas, neste caso, pelo artifício da oposição pluriarticulada.

Um exemplo claro da influência da cultura nas fábulas está na cigarra e a formiga; esta trabalha no verão, enquanto a cigarra só canta. No inverno, a formiga tem a sua casa segura e cheia de alimentos enquanto que a cigarra está desabrigada e com fome. Ao pedir auxílio à formiga, a cigarra recebe uma negativa e acaba morrendo de inanição e frio. Contada por La Fontaine, na França do século XVII, a orientação que deveria ser dada às cigarras é: trabalhem! Não se deixem seduzir pelos prazeres trazidos pela luz e pelo calor, pois se não se cuidarem, quando precisarem não terão auxílio de ninguém.

Duzentos anos depois, em 1930, no Brasil, Monteiro Lobato, através da Dona Benta, conta a mesma fábula às crianças. Emília, eterna contestadora, reclama e chama a formiga de má. Em uma época que clama por igualdade social, a solidariedade aflora e a fábula “A cigarra e a formiga” é modificada por Dona Benta, tendo ambas, a cigarra e a formiga, o mesmo comportamento no verão. No inverno, a cigarra, ao bater na porta da casa da formiga, é acolhida com prazer, e a fábula termina com a cigarra cantando para a formiga em forma de agradecimento.

Millôr Fernandes completa o raciocínio desejado para esta exposição ao narrar a sua fábula, de maneira idêntica para o comportamento das duas personagens no verão, porém, surpreendendo, quando dá à cigarra um convite para estrelar na Broadway no inverno brasileiro. A história se torna aqui uma ironia à indústria cultural.

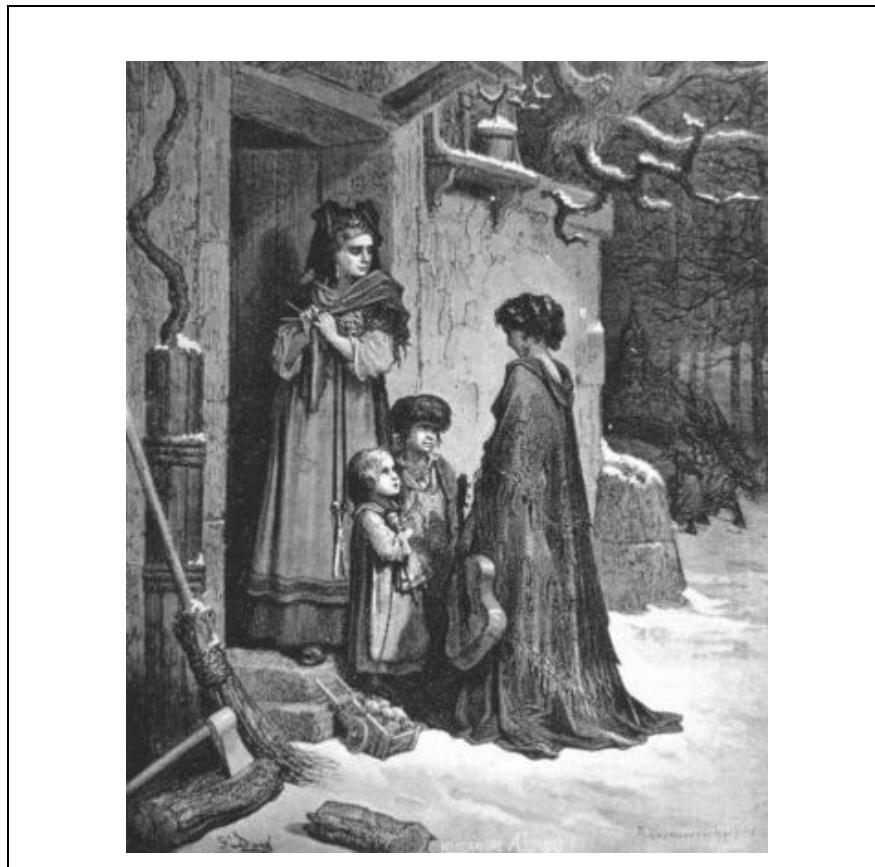


Figura 6 – Ilustração feita por Gustave Doré<sup>5</sup> retratando a fábula “A Cigarra e a formiga”

Assim pode-se fazer uma comparação da polaridade das histórias de fadas e das fábulas, onde essa polaridade é intermediada com a complexidade do seu enredo mais próximo da vida real. Esta é uma das razões que explica o porquê de as histórias de fadas serem mais bem compreendidas pelas crianças pequenas e as fábulas pelas crianças maiores, que melhor articulam o raciocínio lógico.

### 1.5 - Análise estrutural.

Os contos de fadas caracterizam-se por uma profunda riqueza imaginária, porém suas idéias essenciais são em pequeno número, sendo perceptível a constância de

---

<sup>5</sup> Gustave Doré (1832 – 1883) foi um pintor francês; ilustrou mais de cem obras-primas da literatura, entre elas histórias de Perrault e de La Fontaine. Sua obra se caracteriza pela sua inclinação para a fantasia.

um padrão narrativo e a recorrência de situações que envolvem desafios, partidas, conquistas, reconciliações e uniões. Inquietante também é a semelhança das estruturas narrativas de histórias de povos diversos, surgidas ao longo de mais de vinte séculos.

Esse fato levou Vladimir Propp (2006) a estudar mais de duas centenas de contos de fadas a fim de encontrar as unidades mínimas de suas estruturas, as relações destas partes entre si e com o todo, tornando, assim, possível descobrir as leis que regem a comunicação de uma narrativa, e identidades que possibilitem uma categorização.

O trabalho de Propp (2006) foi publicado pela primeira vez na Rússia, em 1928, não despertando muito interesse. Porém, após a sua tradução para o inglês em 1958, o livro desencadeou um interesse pela teoria da narrativa, evidenciado por críticas que Levy-Strauss e J. Greimas dedicaram a ele.

Para o seu trabalho, Propp estudou os contos que ele chamou de magia, definidos na classificação de Aarne-Thompson entre os números 300 e 749.

As conclusões obtidas pelo estudo de Propp confirmaram a percepção da uniformidade de enredos e indicaram uma das causas da repetibilidade: “o conto maravilhoso atribui freqüentemente ações iguais a personagens diferentes” (PROPP, 2006, p. 21).

Assim, Propp (2006) determinou que os personagens mudam, mas as suas ações são constantes nos diversos contos de fadas, ou seja, as funções dos personagens são as partes constituintes do conto.

A outra constatação de Propp (2006) foi que o número de funções do conto é limitado e aparece sempre na mesma seqüência.

Ao descrever as funções do conto, Propp descarta a exposição da situação inicial que, para outros autores, seria a introdução. Segundo Propp, na situação inicial, enumeram-se os membros da família, ou o futuro herói é apresentado simplesmente

pela menção do seu nome ou pela descrição inicial. “No estudo do conto maravilhoso o que realmente importa é saber o que fazem os personagens. Quem faz algo e como isso é feito já são perguntas para um estudo complementar.” (PROPP, 2006, p. 21).

As funções que Propp enumera para o enredo são as seguintes:

1. Um dos membros da família afasta-se de casa (afastamento).
2. Ao herói impõe-se uma interdição (interdição).
3. A interdição é transgredida (transgressão).
4. O agressor tenta obter informações (interrogação).
5. O agressor recebe informações sobre a sua vítima (informação).
6. O agressor tenta enganar a sua vítima para se apoderar dela ou dos seus bens (engano).
7. A vítima deixa-se enganar e ajuda assim o seu inimigo sem o saber (cumplicidade).
8. O agressor faz mal a um dos membros da família ou prejudica-o (malfeitoria).
9. Falta qualquer coisa a um dos membros da família; um dos membros da família deseja possuir qualquer coisa (falta).
10. A notícia da malfeitoria ou a falta é divulgada, dirige-se ao herói um pedido ou uma ordem; este é enviado em expedição ou deixa-se que parta de sua livre vontade (mediação, momento de transição).
11. O herói “que demanda” aceita ou decide agir (início da ação contrária).
12. O herói deixa a casa (partida).
13. O herói passa por uma prova, um questionário, um ataque, etc., que o preparam para o recebimento de um objeto ou de um auxiliar mágico (primeira função do doador).
14. O herói reage à ação do futuro doador (reação do herói).
15. O objeto mágico é posto à disposição do herói (recepção do objeto mágico).
16. O herói é transportado, conduzido ou levado para perto do local onde se encontra o objetivo da sua demanda (deslocação no espaço entre dois reinos, viagem com um guia).
17. O herói e o seu agressor defrontam-se em combate (combate).
18. O herói recebe uma marca (marca).

19. O agressor é vencido (vitória, designada).
20. A malfeitoria inicial ou a falta são reparadas (reparação).
21. O herói volta (volta)
22. O herói é perseguido (perseguição).
23. O herói é socorrido (socorro).
24. O herói chega incógnito a sua casa ou a outro país (chegada incógnito).
25. Um falso herói faz valer pretensões falsas (pretensões falsas).
26. Propõe-se ao herói uma tarefa difícil (tarefa difícil).
27. A tarefa é cumprida (tarefa cumprida).
28. O herói é reconhecido (reconhecimento).
29. O falso herói ou agressor, o mau, é desmascarado (descoberta).
30. O herói recebe uma nova aparência (transfiguração).
31. O herói casa-se e sobe ao trono (casamento).

É claro que só algumas dessas funções aparecem em cada conto, porém, segundo Propp (2006), embora as funções não sejam sempre as mesmas, a sucessão de funções é sempre idêntica.

É curioso notar que um grande número de funções pode ser sintetizado em pares: interdição (2), transgressão (3), interrogação (4), informação (5), partida (12), volta (21), engano (6), descoberta (29) o que reforça a característica maniqueísta dos contos de fadas e a bipolaridade não mediada discreta no bloco anterior.

A estruturação de Propp levou a uma tal simplificação que, ao final do seu livro, ele afirma:

Do ponto de vista morfológico podemos chamar de conto de magia todo o desenvolvimento narrativo que, partindo de um dano ou uma carência e passando por funções intermediárias, termina com o casamento ou outras funções utilizadas como desenlace (PROPP, 2006, p. 90).

Embora sem destaque, o trabalho de Propp apresenta uma classificação para os personagens, assim identificando sete personagens fundamentais:

1. Antagonista.
2. Doador.

3. Auxiliar.
4. Princesa e seu pai.
5. Mandante.
6. Herói.
7. Falso herói.

Há também personagens auxiliares que, contudo, não modificam o enredo; servem apenas de elementos de ligações entre as partes principais.

Propp (2006) organizou as 31 funções em feixes de funções e as relacionou com os personagens, o que pode ser visto no quadro:

Personagens	Funções
1.Esfera de ação do agressor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Malefício</li> <li>• Combate</li> <li>• Perseguição</li> </ul>
2.Esfera de ação do doador (ou provedor)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparação da transmissão do objeto mágico</li> <li>• Dom do objeto mágico</li> </ul>
3.Esfera de ação do auxiliar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transporte no espaço</li> <li>• Reparação do malefício ou da falta</li> <li>• Socorro</li> <li>• Realização</li> <li>• Transfiguração</li> </ul>
4.Esfera de ação da princesa (personagem-objeto da busca) e de seu pai	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Casamento</li> <li>• Tarefa difícil</li> <li>• Descoberta do falso herói</li> <li>• Reconhecimento do herói</li> <li>• Castigo</li> <li>• Casamento</li> </ul>
5.Esfera de ação do mandatário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envio do herói</li> </ul>
6.Esfera de ação do herói	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partida para a busca</li> <li>• Reação do herói</li> <li>• Casamento</li> </ul>
7.Esfera de ação do falso herói	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partida para a busca</li> <li>• Reação do falso herói</li> <li>• Pretensão mentirosa</li> </ul>

Quadro 1 - As sete esferas de ação de Vladimir Propp

Os personagens se relacionam a um grupo de funções que desempenharão e podem adquirir uma das seguintes possibilidades:

- 1 – A esfera de ação é a espera para aquele personagem.
- 2 – Muitas esferas de ação se acumulam em um personagem.
- 3 – Uma esfera de ação se aplica a diversos personagens.

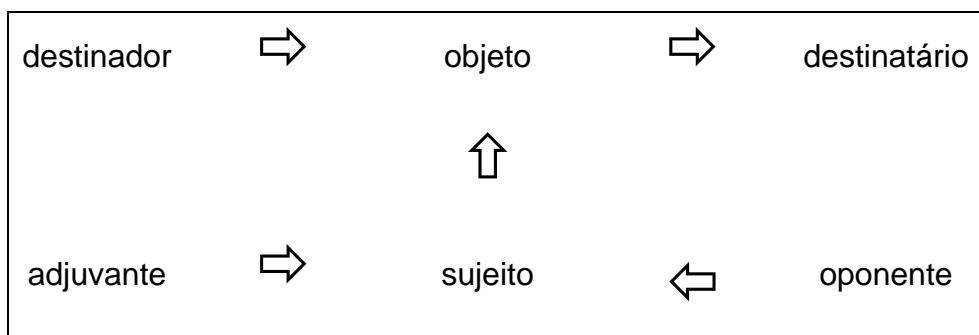
Baseado na ação dos personagens, Greimas (1973) deu continuidade ao trabalho de Propp (2006) no estudo que ficou conhecido como esquema Actancial. Greimas (1973) propõe um modelo de análise que amplia aquela proporcionada pela classificação de Propp (2006) e pode ser aplicada em qualquer tipo de conto, e não só aos contos de fadas.

O trabalho de Greimas (1973) partiu do estudo das 31 funções de Propp, que acabou, reduzindo para 20, e que são:

1. ausência; 2. proibição vs. violação do contrato; 3. procura vs. informação;
4. decepção vs. submissão; 5. vilania vs. falta; 6. ordem vs. decisão do herói;
7. partida; 8. atribuição de prova vs. Enfrentamento da prova; 9. recepção do adjacente;
10. deslocamento espacial; 11. combate vs. vitória;
12. sinal; 13. dissolução da falta; 14. retorno; 15. perseguição vs. liberação;
16. chegada incógnita; 17. atribuição de uma tarefa vs. êxito;
18. reconhecimento; 19. revelação do traidor vs. revelação do herói; 20. punição vs. Casamento (GREIMAS, 1973, p.254).

O estudo de Greimas (1973) fundamenta-se, principalmente, na noção de actante, que é o sujeito que faz a ação indicada na função: sujeito M verbo M objeto. Greimas (1973) ensina que o sujeito é alguém que faz a ação e o objeto é alguém que sofre a ação.

Com base na classificação dos personagens de Propp (2006), Greimas (1973) identificou os dois actantes principais que são sujeito & objeto e que formam a categoria central que se relaciona com duas outras: a categoria actancial destinador & destinatário e a categoria adjacente & oponente o que fica representado da seguinte forma:



## Quadro 1 – Os actantes de Greimas

Cada um dos actantes pode ser melhor detalhado:

Destinador: é o mandante, pessoa, sentimentos ou desejos que impelem o sujeito à ação.

Destinatário: é quem se beneficia com a ação do sujeito; o destinatário pode ser o próprio sujeito.

Adjuvante: é quem dá o objeto ao sujeito, é um auxiliar do sujeito.

Oponente: é o vilão, aquele que quer fazer mal ao sujeito.

Sujeito: é aquele que está no centro da narrativa, é quem desempenha as ações.

Objeto: é aquilo que representa a conquista procurada pelo herói, que encerra o desejo do sujeito.

O que dá sustentação à narrativa é a relação do sujeito com o objeto que traduz um desejo que, nos contos de fadas, se apresenta de forma clara e elementar, simplesmente na busca do herói pelo seu objeto de desejo, compondo a trama, os obstáculos que o mandatário e/ou o vilão, oponente, lhe impõe.

As outras duas categorias actanciais são a do destinador & destinatário e a do adjuvante & oponente. Na primeira, destinador & destinatário, o destinatário se confunde com o herói, com o sujeito, sendo fácil de ser identificado: é aquele que irá

se beneficiar com a busca, mas poderá ser um parente, um amigo ou, mesmo, a humanidade.

A categoria actancial mais marcante nos contos de fadas é a do adjuvante & oponente; é o que caracteriza o bem e o mal, o ódio e o amor, anjos e demônios. São facilmente reconhecidos nos contos de fadas devido ao maniqueísmo que os caracteriza, e estão em flagrante e forte oposição.

O oponente se apresenta no vilão, na bruxa, no gigante maldoso ou no dragão vociferante; já o adjuvante poderá ser tanto uma fada, um rei bondoso ou poderá ser a força interior e a coragem do príncipe que o impulsionam à vitória.

Greimas (1973) reconhece duas espécies de funções bastante distintas nessa relação, a primeira é a de trazer auxílio, facilitando a consecução do desejo e a segunda é, ao contrário, a criação de obstáculos à realização do desejo.

Já o destinador pode ser ao mesmo tempo o objeto. A ocupação de mais de uma atuação acontece com freqüência nos contos de fadas. Na história de Rapunzel, por exemplo, o herói é o príncipe que tem o desafio de capturar Rapunzel da torre e da bruxa que a enclausura. O príncipe é o sujeito e Rapunzel é o objeto. Mas o príncipe é ao mesmo tempo o destinatário, pois na luta pela conquista do objeto de seu amor, será beneficiado com ele. Já Rapunzel é o objeto, pois é o motivo das lutas do príncipe, mas é ao mesmo tempo quem impõe, com sua beleza, fragilidade e retribuição do amor em torça do seu resgate.

Gillig (1999) vê nas relações actanciais uma oposição que leva a uma semelhança com a vida real, o que torna o conto de fadas útil para a comunicação com crianças.

A relação de desejo que une o sujeito ao objeto no conto maravilhoso é isomorfa àquela que caracteriza, na vida real do homem, seja a pulsão do amor, seja sua energética pessoal e sua vontade de ter êxito na vida cultural, religiosa ou política, seja ainda sua necessidade de absoluto ou sua busca de compensações à sua incompletitude (GILLIG, 1999, p. 51).

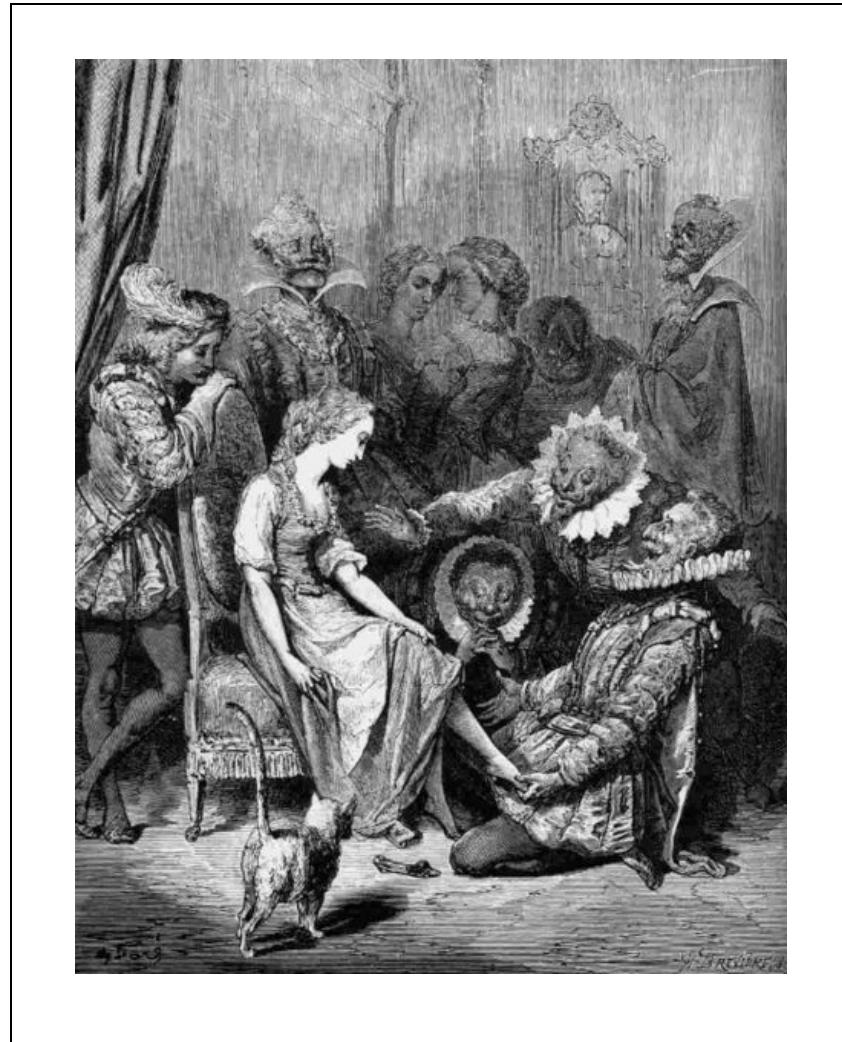


Figura 7 – Cinderela, ilustração de Gustave Doré

Por todas essas razões, as histórias são uma mídia privilegiada para se comunicar com crianças das mais diversas maneiras. Através das histórias, pode-se viajar para o presente, para o futuro e, também, para o passado. Pode-se ficar bem pequeno e visitar os seres microscópicos, como também, se tornar gigante e ver o mundo de uma maneira mais ampla. Pode-se viajar sobre as nuvens e sob as águas, visitando o magnífico reino aquático. E os mais diversos assuntos podem ser abordados. Com elas se pode falar de esperança, de coragem, de felicidade, de desafios; com elas se pode sonhar com um mundo mais que encantado, com um mundo melhor.

## Capítulo 2. A mídia: O contador de histórias

Não são muitos os autores brasileiros que se dedicaram a escrever sobre a prática de narração de histórias, seja esta vista como arte, seja como um método com fins sociais ou educacionais. O mais antigo de que se tem notícia é Malba Tahan, pseudônimo de Júlio César de Mello e Souza, nascido no Rio de Janeiro em 1895. Na verdade um contador de histórias, na prática, ensinava matemática e ficou conhecido juntando suas duas habilidades na produção de livros em que misturava ficção com desafios matemáticos. O livro de Malba Tahan, intitulado *A arte de ler e de contar histórias* (1961), foi escrito por ele e por mais de 200 professores de redes públicas de ensino, e bibliotecárias de várias partes do país, onde ele proferia palestras e fazia registros de suas experiências com a narração de histórias.

Bastante conhecida no meio é a professora baiana Betty Coelho, por sua grande capacidade de encantamento ao contar uma história e por ter proferido inúmeras palestras ao longo de três ou quatro décadas sobre o seu livro *Contar histórias: uma arte sem idade* (1986).

Nos dias atuais, a safra de escritores sobre o assunto é maior, sendo que cada um deles procura explorar o aspecto que lhe é mais próximo: o uso das palavras, a encenação, o conteúdo literário, as suas aplicações, sejam elas os fins psicológicos ou educacionais. Esses autores serão citados no decorrer deste trabalho, quando o assunto que lhes é pertinente for mencionado.

Pelo título das duas obras mencionadas inicialmente, a narração de histórias está muito ligada às artes, o que pode levar ao pensamento de que contar bem histórias é um dom, mas isto pode ser muito questionável, porque um dom é algo inato, que é dado sem participação do seu possuidor, o que leva a uma situação de impotência: ou se tem ou não se tem, quem tem, ótimo; quem não tem, paciência!

A autora de livro *Contar histórias: uma arte sem idade* pondera:

Como toda a arte, a de contar histórias possui segredos e técnicas. Sendo uma arte que lida com matéria-prima especialíssima, a palavra, prerrogativa das criaturas humanas, depende, naturalmente de certa tendência inata,

mas pode ser desenvolvida, cultivada, desde que se goste de crianças e se reconheça a importância da história para elas (COELHO, 1986, p. 9).

Modernamente, principalmente sob a influência da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1995), acredita-se que mesmo as habilidades tidas como inatas (ou dons) podem ser desenvolvidas, desde que haja técnica e motivação. A habilidade para contar histórias exige funções diferentes que refletem dualismos tradicionais como: intelecto versus intuições, ciência versus arte e lógica versus misterioso.

Malba Tahan (1961) enumera as nove qualidades características de um “perfeito contador de histórias”:

- 1 – Sentir, ou melhor, viver a história; ter a expressão viva, ardente sugestiva;
- 2 – Narrar com naturalidade, sem afetação;
- 3 – Conhecer, com absoluta segurança, o enredo;
- 4 – Dominar o auditório;
- 5 – Contar dramaticamente (sem caráter teatral exagerado);
- 6 – Falar com voz adequada, clara e agradável;
- 7 – Evitar ou corrigir os defeitos de dicção;
- 8 – Ser comedido nos gestos;
- 9 – Emocionar-se com a própria narrativa.

A contação de histórias requer tanto o uso da razão como o da emoção. Exercita o raciocínio lógico na linguagem como ordenação lógica das palavras e sucessão de fatos encadeados que compõem o enredo, mormente em se pensando nas histórias como portadoras de mensagens, habilmente colocadas ou enfatizadas em um enredo. Por outro lado, para provocar emoções e encantamento, o contador deverá ter um maior envolvimento na geração de imagens visuais e mentais para incitar a imaginação e a criatividade.

É nítido identificar nos contadores de história habilidades preponderantes do raciocínio: há mais facilidade para lembrar de detalhes, as palavras fluem com mais facilidade, são ricos em analogias, comparações e oposições do texto. Aqueles cujas habilidades estão mais voltadas à imaginação e à criatividade são capazes de

produzir maior encantamento, não necessariamente pela riqueza de suas palavras, mas pelo envolvimento que conseguem causar por estarem relatando algo que “podem ver” em sua imaginação. Naturalmente, tem maior sucesso aquele que consegue equilibrar as duas habilidades, e isso também se consegue através do autoconhecimento e do exercício.

## 2.1. O estudo de uma história

Assim, à tendência, ou habilidade inata da Profa. Betty Coelho (1986), há que se buscar desenvolvimento de novas habilidades e, para atender aos nove quesitos do mestre Tahan (1961), há que se estudar bem a historia que se deseja contar.

Constatada a importância das histórias como fonte de prazer para a criança e a contribuição que oferece ao seu desenvolvimento, não se pode correr o risco de improvisar. O sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe naturalidade. O roteiro possibilita transformar o improviso em técnica, fundir a teoria na prática (COELHO, 1986, p. 13).

Uma história encerra uma ou mais mensagens, e estas mensagens é que constituem o cerne da comunicação. São elas que dão contexto àquilo que se gostaria, ou que se necessita dizer e, nem sempre, se sabe como. Essa situação é muito comum no dia-a-dia, quando um agente emissor, em uma simples conversa, usa uma história para explicar melhor certo ponto de vista, ou dar mais ênfase, colorindo sua explanação.

Por outro lado, as histórias despertam sensações, aguçam habilidades, desenvolvem o senso crítico, a imaginação, a criatividade mesmo sem o narrador perceber; assim, se o narrador se der conta deste potencial poderá direcionar a comunicação, indo além de ser um simples intermediário. Ele poderá potencializar a mensagem, dando ênfase aos pontos que julga mais importantes, ou que são mais interessantes para o momento comunicacional que está vivendo, podendo até fazer suas próprias complementações.

Neste particular é importante refletir nas palavras de Umberto Eco: [...] “já que o texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da própria capacidade concreta de comunicação, mas também na própria potencialidade significativa” (ECO, 2004, p. 37).

O estudo detalhado da história irá possibilitar que se dê atenção a cada um de seus tópicos, ressaltando algum detalhe que poderia ter passado despercebido. Esse detalhamento também irá ajudar no *timing* da narração e na escolha dos recursos auxiliares.

De forma bastante objetiva, Tahan (1961) evidencia a importância do estudo da história:

O narrador que hesita, interpolando reticências inúteis entre os períodos, pode sacrificar, por completo, o êxito da narrativa. As hesitações decorrem de certas dúvidas, de pequenas falhas e as dúvidas não aparecem para aquele que conhece com “absoluta segurança o enredo”.

Aquele que tiver a insensatez de tentar a narrativa de uma história, sem dominar com precisão o enredo, praticará uma leviandade (TAHAN, 1961, p. 30).

### 2.1.1. A escolha da história

Assim, o primeiro passo para um educador que usa as histórias como meio (ou para um contador que além de encantar, quer se comunicar) é a escolha da história.

É comum cada contador ter o seu próprio repertório, no qual se encontram as histórias que “dizem aquilo que ele gostaria de dizer”, que contêm mensagens em que ele acredita e que julga importante. Normalmente o contador leva para este acervo as histórias que o encantam, que têm elementos capazes de seduzi-lo, de incitar a sua imaginação. Esta é a única maneira possível de seguir os ensinamentos de Tahan (1961) para “emocionar-se com a própria narrativa”.

Atribuindo-se poder às histórias e entendendo este poder como capacidade privilegiada de se comunicar com crianças, pode-se concluir que as histórias certas

são um “tesouro”, e este tesouro não irá “cair dos céus” como uma dádiva! Para ter um tesouro, é preciso garimpar...

E nesse garimpo, as “jóias” não são iguais: cada uma tem um valor específico a determinada pessoa. As pessoas são diferentes, têm valores próprios que lhes são mais significativos, têm a sua própria visão de futuro, de transformação, cada qual com o seu *script* de vida entende de forma diferente a “marca” que sua passagem quer deixar no mundo.

Betty Coelho é clara em relação à escolha da história que se irá contar; para ela, além da óbvia necessidade de se adequar a história ao gosto de quem irá ouvi-la, é preciso que a escolha recaia sobre uma determinada história:

Às vezes leva-se algum tempo pesquisando em livros e revistas até se encontrar a história adequada à faixa etária adequada e que atenda aos interesses dos ouvintes e ao objetivo que a ocasião requer. É preciso também considerar o estilo do narrador.

A história é o mesmo que um quadro artístico ou uma bonita peça musical: não poderemos descrevê-los ou executá-los bem se não o apreciamos. Se as histórias não nos despertarem a sensibilidade, a emoção, não iremos contá-las com sucesso. Primeiro é preciso gostar dela, compreendê-la, para transmitir tudo ao ouvinte. Quando me interpelam nos cursos de treinamento dizendo: “Não gosto de contar histórias tristes, que devo fazer?” A resposta óbvia é: “Não as conte. Escolha o que gosta de contar” (COELHO, 1986, p. 14).

E isto é muito mais significativo no adulto que entende sua missão como a de ser transmissor de cultura aos seus descendentes. Nesta lide, cada um escolhe, já escolheu ou escolherá qual é o papel que deseja desempenhar na vida de seus pequenos ouvintes, e este papel inclui mensagens, as suas próprias mensagens, e se mensagens estão nas histórias, nas suas próprias histórias.

Assim, somos levados a crer, a partir das anamneses de Luriá e seu admirador, Sacks, que não apenas na evolução ontogênica, mas também na evolução filogenética, este tipo de pensamento simbólico e narrativo seja fundante no processo de hominização e no desenvolvimento do acervo informacional primeiro da espécie humana, sendo portanto fundante na cultura humana. Narrativizar significou e significa para o homem atribuir nexos e sentidos, transformando os fatos captados por sua percepção em símbolos mais ou menos complexos, vale dizer, em encadeamentos, correntes, associações de alguns ou de muitos elos sígnicos. Foi provavelmente este procedimento o gerador de um universo de sentidos –

um universo simbólico – que a Semiótica da Cultura procura investigar (BAITELLO, 1999, p. 39).

### 2.1.2. Componentes de uma história

Faz parte do estudo de uma história o conhecimento aprofundado dos seus componentes principais; dentre estes, os mais importantes são os personagens, àqueles a quem se atribui as vivências que irão compor toda a trama. Posteriormente, é importante compreender o local onde a história ocorreu, uma vez que ele irá influenciar os fatos e, também, a sua descrição irá ajudar os ouvintes na compreensão do enredo. O estudo do local será preponderante para que o contador preveja quantos cenários irá utilizar, o que é absolutamente necessário quando estiver utilizando recursos auxiliares, mas não é descartado quando se está apenas narrando a história, pois o contador, tendo em vista o número de "cenários" que são necessários para causar melhor compreensão da história, usa-os para estruturar a sua narrativa.

Algumas histórias estão ligadas a uma determinada época e sofrem influências culturais, identificadas por determinados aspectos presentes na história que, muitas vezes, explicam e justificam certos fatos, e que indicarão o que deve ser esclarecido aos seus ouvintes, causando uma melhor compreensão e uma maior contribuição cultural ao processo de comunicação focada na contação de histórias. Malba Tahan (1961) ensina, para este particular: “verificar se a história exige, para ser contada, alguma explicação prévia” e dá um pitoresco e delicioso exemplo:

Pode acontecer que no enredo da história apareça alguma alusão a um nome (moeda, planta, acidente geográfico, estrela, animal exótico, etc.) que os ouvintes desconheçam. Em certos casos é interessante elucidar previamente o auditório: “Vou contar, para vocês, uma estranha aventura ocorrida em Itaberaí. Itaberaí é uma próspera e pitoresca cidade de Goiás. A palavra Itaberaí significa “rio das pedras que brilham”. Essa cidade... (Seguem—se as indicações curiosas sobre a cidade que vai servir de cenário para a narrativa) (TAHAN, 1961, p. 53).

Voltando aos personagens, que são os elementos mais importantes da história, é preciso entender quem são e qual a importância de cada um deles. Toda história é composta de personagens principais, secundários e supérfluos. Os personagens

principais são aqueles que têm importância vital na história; sem eles a história não aconteceria. Toda história tem como personagens principais um herói e um vilão. Muitas vezes o personagem do herói é duplo, apresentando o masculino e o feminino. Assim, deve-se entender quem são eles para poder dar-lhes uma ênfase maior. Este destaque será dado na narração, onde se deve dar maiores detalhes da sua personalidade, da sua aparência física, da sua vestimenta. Se a história for narrada com recursos auxiliares, como fantoches ou marionetes, estes personagens deverão ser os mais elaborados e não poderão jamais faltar.

Os personagens principais são aquilo que Greimas (1973) chama de actantes principais que são sujeito & objeto e que formam a categoria central que se relaciona com duas outras: a categoria actancial destinador & destinatário e a categoria adjuvante & oponente, que são os personagens secundários.

Os personagens secundários também são importantes; costuma-se dizer que são o amigo do herói e o inimigo do herói, ou o amigo do vilão. Sua importância está no fato de que eles dão sentido às falas dos personagens principais e é através do diálogo com seu amigo que se conhece as intenções do herói ou os planos do vilão.

Usar ou não os personagens secundários vai depender das condições, porém a estes se dará sempre menor ênfase, mesmo porque isso será importante para o entendimento da história. Se o narrador dedicar o mesmo tempo para descrever o herói (personagem principal) e o amigo do herói (personagem secundário), ele confundirá a sua platéia. Já em se tratando do uso de recursos auxiliares, alguns deles proíbem o uso de muitos personagens, fantoches, por exemplo, onde o uso de mais do que quatro personagens torna o manuseio inviável; pode-se dispensar um personagem secundário, fazendo-se menção a ele através apenas através de um diálogo em que o personagem não aparece.

E, finalmente, os personagens supérfluos, estes são aqueles que não têm absolutamente importância alguma: tê-los ou não, não irá fazer a menor diferença. Os pais da Bela Adormecida, por exemplo, apesar de serem reis e progenitores da personagem principal não fazem diferença alguma no enredo, assim eles podem ser citados em apenas uma linha da narração e a compreensão da história será a

mesma. Por outro lado, com um grupo grande de crianças onde se queira narrar a história de forma interativa, ou se a história for utilizada para uma dramatização, o uso dos personagens supérfluos será interessante para dar-se um papel a todos.

O contador irá se valer das imagens mentais para poder relatar aquilo que “ele mesmo vê”; assim, conhecer este cenário irá alimentar sua imaginação, que elaborará estas referências juntamente com outras que ele já possui, gerando a inspiração necessária para dar esteio à sua narração.

As histórias geralmente encerram um ambiente envolvente: trata-se de um cenário marítimo, uma floresta cheia de mistérios ou um castelo com seus diversos aposentos e a pesquisa desses aspectos poderá ser muito fascinante. O autor de *Ouvidos dourados*, o famoso contador de histórias Jonas Ribeiro, tem uma opinião sobre o assunto:

Pode até parecer estranho ficar pensando na cor do vestido da princesa, viajando no dorso do cavalo Rondó e ficar experimentando a garra do leão, o bigode do cão, a pena de águia e a patinha da formiga. E daí? Não importa quão estranho isso possa parecer, importa sim que esse brincar com a história faz parte do ofício do contador de histórias (RIBEIRO, 2001, p. 80).

Muitas vezes o narrador irá pesquisar para ter elementos que enriqueçam a sua descrição. É útil se chegar à especificação do país, se isto for significativo na história. Certamente aquele que não conhecer as “estepes da Índia” não poderá descrevê-las com riqueza, mas talvez tenha prazer em conhecê-las, em estudá-las melhor e, com isso, ao lado de um grande prazer pessoal e intelectual, ele estará aumentando os seus horizontes de detalhes e, assim, conseguirá se expressar muito melhor. O conhecimento exato do local onde se passa a história evita erros grosseiros, que às vezes são cometidos, na atribuição de costumes errados a povos, na colocação de elementos de fauna e flora em áreas geográficas erradas.

Um ambiente pode se desenvolver através de vários cenários e o bom narrador deverá dar detalhes de cada um deles. Assim uma história que apresenta muitos cenários irá exigir mais do narrador, que deverá dar detalhes suficientes para que

cada ouvinte “sinta” cada cenário sem, contudo, se cansar. Muitas informações poderão, também, confundir os ouvintes.

Existem histórias que não têm época e, quando isto acontece, dá ao ouvinte a impressão de que aquele enredo poderia estar acontecendo com ele, naquele momento, como é o caso das histórias de fadas. Porém, quando a história tem uma época, certamente isto terá influência nos costumes e em como o seu enredo se desenrolará; existem fatos que adquirem significância própria dentro do contexto da época e compreendê-los será importante para fazer analogias com a época atual, ou para a compreensão de outros fatos na mesma época. Desconhecer essas peculiaridades ou fazer confusão com elas poderá ter consequências prejudiciais na veracidade com que a história é recebida, agindo como um ruído de comunicação, além do fornecimento de informações erradas.

Um exemplo é a história de Kotick, de Rudiard Kipling (1997), que retrata a dizimação de focas e se passa antes de 1911, data da promulgação de leis ambientalistas de preservação de espécies ameaçadas; essa história de cunho ambientalista reforça, através desse detalhe, a necessidade de intervenções públicas para o controle da caça predatória. Conhecer esses detalhes não só dará maior veracidade à narração como também será uma lição ambientalista importante.

### 2.1.3. Partes que compõem uma história

A estrutura de uma narrativa é a forma pela qual ela é construída para organizar o andamento da trama.

A estrutura de uma história encerra uma sucessão de fatos e estes devem estar organizados ao longo de uma linha diretória chamada de *story line* que é a “espinha dorsal” da história. Esses fatos podem variar em importância, indo daqueles absolutamente imprescindíveis à compreensão das histórias ou àqueles secundários até supérfluos, cuja eliminação não prejudicaria a trama.

Esses fatos também irão diferir entre si em relação à sua capacidade de causar emoções.

Caberá ao narrador atentar e controlar esses dois aspectos: a sucessão lógica dos fatos e a sua potencialidade emotiva, o que nem sempre é fácil, pois requer, no primeiro caso, domínio do raciocínio lógico e, no segundo, o trabalho com as emoções.

Para contar bem uma história uma das habilidades essenciais é saber controlar o seu ritmo, o que em roteiro é mais conhecido como *timing*. Entende-se *timing* como o tempo certo para cada coisa acontecer, ou a velocidade adequada que o encadeamento das emoções de uma história tem.

Segundo Howard (2002) uma boa história é um herói simpático enfrentando desvantagens aparentemente insuperáveis que consegue, de algum modo, “vencer”.

Bem, a saga desse herói será uma sucessão de ações que precisam se desenvolver no “tempo certo” para dar *timing* à história. E como seria esse tempo certo? Certamente é aquele capaz de gerar emoções no ouvinte, suspense, aguçando a sua curiosidade, suscitando o medo, o humor, a repulsa e a paixão.

Uma forma de controlar esta sucessão de fatos é dividi-los em relação ao papel que eles exercem nas histórias; assim, existem quatro categorias:

- Introdução.
- Enredo.
- Ponto culminante.
- Desfecho.

A introdução é a parte inicial da história, aquela que irá apresentar os personagens principais e dará indicação da época e do lugar onde a história se passa; irá indicar, também, o estilo, romântico ou humorista, por exemplo. Na verdade, esta é a parte introdutória da história.

O herói simpático, citado por Howard (2002), é aquele que tem empatia com o ouvinte, o que leva a ser tarefa inicial do contador dar elementos suficientes para que esse personagem seja visto com bons olhos pelo seu público. O oposto deverá ocorrer com o seu inimigo, o anti-herói; a descrição do narrador deverá dar motivos suficientes para que o público antipatize com o vilão, ansiando pela sua derrota.

Uma história tem o protagonista (herói), e o seu antagonista (vilão), que são os personagens principais. Há, também, o amigo do herói e amigo do vilão, que são os personagens secundários, chamados também de coadjuvantes e, finalmente, os personagens supérfluos.

Doc Comparato (2000), o mais consagrado roteirista brasileiro, autor do livro *Da criação ao roteiro*, explica que protagonista é o personagem básico do núcleo dramático principal, já o coadjuvante está ao lado do protagonista e nasce à medida que se vai constituindo o tema; quanto aos personagens supérfluos, que ele chama de componente dramático, “é um elemento de união, explicação, não tem profundidade” (COMPARATO, 2000, p.122).

Comparato (2000) ainda ensina que não se deve confundir protagonista, ator secundário e componente dramático. Hierarquicamente o protagonista está em primeiro plano, no centro da ação, e é, por consequência, o mais trabalhado e desenvolvido.

Isto posto, na introdução da história, como ensina Tahan (1961) não deve haver preocupação na descrição dos personagens secundários ou supérfluos, porém, ao contrário, deve haver precisão, ênfase na descrição dos protagonistas que, geralmente, são os heróis e os vilões. Essa descrição precisa e enfática não deve, porém, ser longa, pois a característica da introdução é ser objetiva e curta.

Malba Tahan (1961), autor pioneiro no Brasil de livros que se destinam ao ensino da arte de contar histórias, ensina que na história contatar essa parte preparatória deve ser breve, simples e conter os dados indispensáveis dispostos em boa ordem.

E não poderia ser diferente, pois é sabido que as crianças possuem um baixo poder de concentração, o que leva o contador a dispor da sua atenção por 10 ou 15 minutos no máximo. Assim, com tanta coisa para contar, é preciso gerenciar o tempo e esse gerenciamento significa não gastar tempo demasiado na primeira parte da narração. E nada impede que esta introdução seja bem curta, pois nela não se pede que o contador suscite emoções, apenas que dê os elementos que servirão de base de sustentação para erigir as emoções da trama.

Malba Tahan (1961) ensina ainda que, além da brevidade, a introdução contenha os dados indispensáveis dispostos em boa ordem. Assim, ao se descrever um personagem, deve-se dar um panorama capaz de caracterizá-lo e dar sentido às ações que se desenvolverão a seguir. Isto pode ser feito de forma sucinta e objetiva com o uso de estereótipos.

As histórias de fadas principalmente, e as histórias infantis em geral, são maniqueístas: seus personagens têm sempre características extremas: são muito bons ou péssimos, são belos ou horrorosos, bondosos ou malévolos, caridosos ao extremo ou impiedosos; essas características irão facilitar o uso dos estereótipos.

Os estereótipos usam símbolos convencionais que assumem sempre os mesmos papéis, de forma que já se sabe o que se pode esperar deles:

- As fadas são sempre belas e bondosas, atenciosas com poderes para conseguirem os desejos mais impossíveis e imprevistos.
- As bruxas, de forma oposta às fadas, são feias, malcheirosas e malcriadas, também têm poderes que geralmente usam para o mal.
- Príncipes são belos, fortes, corajosos e justicieros.
- Reis expressam o poder e a força.
- Princesas são frágeis, desprotegidas e esperançosas.
- Dragões são solitários, fortes e agressivos.

Embora o narrador, conforme ensina Tahan (1961), deva se expressar de forma concisa na introdução da história, há muito mais na personalidade dos seus

protagonistas que poderá ser imaginado e contado, pois é isso que dará versatilidade às ações que acontecerão no enredo. Trata-se, novamente, da formação das imagens mentais que funcionam como matéria-prima para a composição do personagem e para a criação de pequenas passagens que dão graça e enriquecem a narrativa. Por exemplo: uma princesa graciosa, extrovertida e amante da natureza, poderá ter uma “cena” na qual se senta em uma pedra de uma cachoeira e bate seus delicados pezinhos na superfície do rio jogando gotas de água no príncipe para chamar a sua atenção. Essa passagem poderá não ter importância, mas reforçará a composição do personagem, criando um ponto de interesse adicional.

O dramaturgo acaso fornece tudo o que os atores têm de saber sobre a peça? Pode-se, acaso, em cem páginas relatar inteiramente a vida da lista de personagens? O autor, por exemplo, fornece pormenores suficientes daquilo que aconteceu antes do início da peça? E faz-nos, acaso, saber o que acontecerá depois de terminada ou o que passa por trás das cenas? O dramaturgo freqüentemente é avaro nos comentários (STANISLAVSKI, 2002, p. 88).

Portanto, o protagonista precisa ter sua personalidade composta com detalhamento, de tal forma que possa tanto permitir sua descrição sucinta e determinante na introdução, quanto dar inspiração a devaneios que enfeitarão o enredo.

Doc Comparato (2000) ensina os fatores que devem ser usados para configurar um protagonista:

- Fatos físicos: idade, peso, cor do cabelo, da pele, vestimentas e, no caso de contos fantásticos, poderes, adereços mágicos.
- Fatores sociais: classe social, família, origens, nível cultural e, no caso dos contos fantásticos, há uma grande gama de estereótipos que encerram uma categoria com comportamentos conhecidos: fadas, ninfas, duende, elfos, pégasos, etc...
- Fatores psicológicos: ambições, anseios frustrados, sensibilidade, percepções. Neste particular é que reside uma das especificidades dos contos maravilhosos que atribuem esses fatores psicológicos a seres

inanimados, assim podem ter pedras sensíveis, que choram, têm medo e querem se esconder, como flores vaidosas e elefantes esnobes. Um verdadeiro manancial para as mentes criativas...

Outro fator que precisa ser mencionado na introdução é onde a história se passa; mais uma vez é importante a atenção ao fato de ser sucinto, a descrição deve se limitar apenas aos elementos que influenciarão o enredo. E novamente os estereótipos serão úteis.

Um castelo é sempre um lugar de riqueza e fartura, não há necessidade de descrever detalhadamente cada um de seus elementos, bastam poucos detalhes para ressaltar o ambiente desejado, por exemplo: “o castelo era muito rico, muito mais do que qualquer rei ou rainha pudesse pensar, imaginem que suas escadarias eram de puro ouro e os lustres feitos de diamantes!”. Essa descrição já foi suficiente para que cada ouvinte tenha sua própria visão desse castelo muito rico, e tratará de imaginar outros elementos, próprios de sua imaginação, que o ajudarão a se deleitar com os fatos do enredo.

A natureza também oferece cenários estereotipados que facilitam a compreensão da história. O sol, radiante e brilhante, é quem gera um clima positivo de esperança e renovação. Um repentino anoitecer ou um lugar onde ninguém sabe por que é sempre noite, traz um clima de que “algo de mal está para acontecer”. A floresta leva à presunção de liberdade e exercício da autonomia, o “viver por si só”, o “superar-se”.

De forma análoga aos personagens, o narrador certamente possui mais detalhes sobre o ambiente do que aqueles que irá contar; que idealizou no seu convívio com a história, os quais, embora não vá transmiti-los aos seus ouvintes, formam um repertório de imagens mentais que servirão de suporte à narração.

A imaginação exerce um papel importantíssimo na narração e pode não aparecer espontaneamente em uma pessoa, porém pode ser treinada e desenvolvida:

A imaginação dotada de iniciativa própria pode desenvolver-se sem qualquer esforço especial e trabalha, constante e incansavelmente, quer você esteja dormindo, quer acordado. Depois há aquela que não tem iniciativa, mas é fácil de despertar e continua agindo logo que lhe sugerem alguma coisa. A imaginação que não reage às sugestões cria um problema mais difícil. Com ela o ator recebe as sugestões de um modo apenas exterior e formal. Assim equipado, o seu desenvolvimento está privado de dificuldades e há pouquíssimas esperanças de êxito, a não ser que ele faça um esforço enorme (STANISLAVSKI , 2002, p. 90).

Em resumo, Malba Tahan (1961) ensina que introdução da história deverá ser objetiva e curta :

A introdução é formada pela parte inicial da história. Compreende, às vezes, um trecho formado de vários períodos, mas em muitos casos fica reduzida a um único período. Trata-se, na verdade, de uma parte preparatória que tem por objetivo:

- 1 - Localizar o entrecho da história no tempo e no espaço.
- 2 - Apresentar os principais personagens da história e caracterizá-los (TAHAN, 1961, p. 80).

A seguir, Malba Tahan (1961), exemplifica o que está dizendo:

Era uma vez uma princesa que estará sendo penteada pela sua ama...

O narrador nesse período esclareceu ao ouvinte:

- 1 - o conto passou-se em uma época muito antiga (era uma vez...);
- 2 - a heroína do conto é uma princesa que é servida por uma criada (TAHAN, 1961, p. 80)

A história usa o arquétipo da princesa que, por ser princesa, é rica e mora, consequentemente, em um castelo bonito. Como as peculiaridades desse castelo pouco influirão no desenrolar do enredo que se seguirá (trata-se de uma princesa que encontrou um piolho e o criou em uma caixinha de fósforo), não há que se cansar o ouvinte com descrições inúteis.

A segunda parte de uma história é o enredo. Uma vez que a introdução proveu o alicerce da história com qualidade, para que cada ouvinte tenha “matéria-prima” suficiente para se deleitar com ela, é o momento do “*abre-te Sésamo*” para o narrador. É o momento no qual o narrador deverá usar toda a sua habilidade da oratória, mudando a rigidez da seqüência lógica para a graça e a leveza que

provocam emoções, tendo licença, inclusive, para pequenos desvios criados no momento, que agregam encanto à audiência e ao próprio contador.

Essa criatividade espontânea acontece quando o contador tiver uma versão ampliada dos personagens, podendo antever como se portariam em determinada situação, conhecer detalhes particulares do cenário capazes de proporcionarem surpresas até para ele próprio. O estudo anterior aliado ao conhecimento sólido do conteúdo principal da história dão segurança ao contador, permitindo que o momento da narração da história seja puro encantamento.

A autora infantil Heloisa Pietro no seu livro *Quer ouvir uma história?* aponta para este processo de criação, onde a inspiração nasce do acúmulo de informações, identificadas e posteriormente organizadas de maneira própria em um determinado objeto:

Muitos artistas descrevem a criação como um percurso do caos ao cosmos. Um acúmulo de idéias, planos e possibilidades que vão sendo selecionadas e combinadas. As combinações, por sua vez, são testadas e, assim, opções são feitas, e um objeto com organização própria vai surgindo. O objeto artístico é construído desse anseio por uma forma de organização (PIETRO, 1999, p. 109).

Na verdade, o enredo encerra um conflito: é a vontade do herói de conseguir ou impedir que algo aconteça e, para alcançar esse desejo, o herói deve transpor obstáculos e pessoas que querem impedi-lo.

É essa luta que consiste o miolo da história; ela será uma sucessão de fatos que irão adquirindo cada vez maior complexidade até tornarem-se “intoleráveis” ou imprevisíveis, pois houve um acontecimento inesperado que mudou o curso da história. Esse momento fará a audiência pensar: será que o herói irá conseguir o seu intento? E, quando este momento chegar, o enredo termina, pois esta situação de clímax é chamada de ponto culminante e já é a terceira parte que compõe uma história.

Assim, é possível definir o enredo como o encadeamento de fatos que sucede à descrição dos personagens e do cenário e que leva ao ponto culminante da história.

A narração do enredo é a única parte da história que não é sucinta, pelo contrário, ela, ao seguir o *story line*, pode se enfeitar, dar voltas, permitir graças e improvisos, à medida que o narrador sente que a platéia está se divertindo.

O autor mais interessante para auxiliar o estudo do enredo de uma história é Vladimir Propp que, como já foi mencionado no capítulo 1, dedicou-se ao estudo da estrutura narrativa dos contos maravilhosos, analisando os componentes básicos do enredo, visando identificar os seus elementos narrativos mais simples e indivisíveis. No livro *Morfologia do conto* (2006), ele afirma que os contos maravilhosos têm um número pequeno de funções que se repetem constantemente. As diversas características que um personagem pode ter é que dão diversidade aos contos.

O que muda são os nomes (e ao mesmo tempo os seus atributos); o que não muda são as ações, ou as suas funções. Pode-se concluir daí que o conto empresta muitas vezes as mesmas ações a personagens diferentes. É isso que nos permite estudar os contos a partir das funções dos personagens (PROPP, 2006, p.58).

O que o autor chama de função é a ação do personagem que tem significado no desenrolar do conflito que sustenta o enredo. Este raciocínio é sintetizado por Propp da seguinte forma: “as funções dos personagens apresentam as partes fundamentais do conto, e são elas que devemos isolar primeiro” (Propp, 2000, p.60) e ainda: “ Os elementos constantes permanentes do conto são as ações dos personagens, qualquer que seja o modo como são preenchidas estas ações. As funções são partes constitutivas fundamentais do conto” (Propp, 2006, p. 60).

As 31 funções de Propp (2006) são úteis, principalmente, para os autores de histórias infantis, servindo de importante guia para a elaboração de um roteiro. O seu estudo também é importante para o intérprete porque identifica as funções que compõem a história, o que garante que a narração seja fiel ao *story line*, permitindo uma maior clareza na narração, com uma consequente melhor compreensão, permitindo, também, separar o conteúdo principal do acessório.

A diferenciação dos fatores principais daqueles secundários é de grande importância para a determinação do *timing* da narração.

O tempo de atenção da platéia irá variar de acordo com diversos fatores que extrapolam as habilidades e o controle do contador: o numero de crianças, a faixa etária, o local onde se encontram, o relacionamento existente entre elas e, até, a atividade que elas acabaram de participar. Devido a isso, uma mesma história, contada pela mesma pessoa, poderá ter duração maior ou menor de acordo com essas variáveis. Por esta razão, o contador deverá ampliar ou reduzir a sua narração à medida que percebe que cresce ou decresce o interesse da sua platéia. Nessa situação, é importante a compreensão dos fatos que são importantes no *story line* e os que são secundários e podem ser eliminados.

A determinação do ponto culminante é a maior preocupação dos autores e roteiristas, porque ele é o deságüe de todos os fatores que compuseram o enredo. Ele é o momento em que os ouvintes prendem a respiração e perguntam: e agora?

Fazendo uma analogia da narração de uma história com um jogo de futebol, a introdução é a apresentação dos dois times, do juiz e do campo; o enredo é o trocar de bola, ataques e defesas que encantam os espectadores; analogicamente o enredo termina quando a bola é chutada a gol e todos se perguntam se ela “entrará na rede?” ou “o goleiro a defenderá?” Estes exatos momentos de dúvida, de suspense, onde a ansiedade não pode mais ser contida são o que caracteriza o ponto culminante.

O contador habilidoso, após ter feito apresentações claras (introdução), narra o enredo que será mais ou menos longo conforme o interesse dos seus espectadores, até que os leve ao ponto culminante, exatamente quando perceber que eles estão prontos para essa emoção. E aí usa de todas as suas habilidades de narrador: eleva a voz, gesticula, usa um adereço, coloca uma música adequada, solta fumaça, estrelas, ou outros efeitos especiais, tudo para que a sua platéia aproveite com a maior intensidade possível este momento por que tanto esperou.

A narração do ponto culminante deve ser intensa, porém, sucinta e curta. Syd Field (2001), um dos mais conceituados roteiristas de Hollywood, autor do livro *Manual do*

*Roteiro*, ensina que “ponto de virada” (*plot point*) é um incidente, ou evento que “engancha” na ação e a reverte em outra direção.

O autor defende a existência do ponto de virada no término do primeiro e do segundo atos, sendo que este último leva à resolução (que aqui é descrita como desfecho). Esclarece, ainda, que uma história complexa pode ter até quinze pontos de virada, em que cada um move a história adiante, no sentido da resolução.

Uma história infantil, do tipo fábula ou fadas, é de uma complexidade amena, uma história simples e, por isso, geralmente apresenta apenas um ponto de virada, que é justamente o ponto culminante. Field (2001) encerra o capítulo que dedica ao ponto de virada dizendo: “Conhecimento e domínio do ponto de virada são requisitos essenciais para escrever um roteiro” (FIELD, 2001, 111).

Esta mesma importância deve ser dada ao intérprete, o narrador, que emprestará o seu entusiasmo, sua emoção e seu talento à parte da história mais elaborada pelo autor, o que repercutirá, certamente, em uma parceria sinergética.

Ainda usando a analogia feita entre a narração de uma história e uma partida de futebol, o desfecho é o grito de gol tanto tempo contido na garganta do torcedor. Todo esse júbilo, porém, é uma consequência de tudo aquilo que já passou: a introdução, o encadeamento dos fatos que teceram o enredo e o ponto culminante que levou ao máximo as emoções; assim o desfecho também deve ser curto, breve e conciso.

O desfecho, por estar tão associado ao ondular das emoções, é chamado por alguns autores de “alívio”, pois a audiência após acompanhar as peripécias e aventuras vê, finalmente, a recompensa do bem, o castigo do mal.

Esta é a posição da professora Otilia Chaves que, no livro de Malba Tahan (1961), sugere que a história deve terminar em uma conclusão curta e satisfatória sem qualquer delonga pelo narrador; porém, se para o contador ela termina, o mesmo não acontece com a audiência que a acompanhará em sua mente, sendo impossível se determinar por quanto tempo.

Se há forma literária que precisa terminar exatamente no fim, é a história. Quando a história termina no momento psicológico em que o auditório está suspenso pelo desfecho que trouxe um clímax, percebe-se no ambiente um suspiro de alívio. A história terminou. Os resultados seguir-se-ão naturalmente. A consciência de cada um determinará a parte da lição que lhe cabe (OTÍLIA CHAVES, apud TAHAN, 1961 p. 84).

O narrador deve terminar a história de forma solene, ficando em silêncio por alguns segundos, mantendo a sua postura, ficando com o adereço, ou mantendo a música de fundo. A saída do mundo da fantasia e entrada no mundo real deve acontecer de forma suave, numa transição contínua, quase que imperceptível. Se o narrador estiver fantasiado, encenando um personagem, deve se retirar após o término, voltando apenas sem a sua caracterização, jamais fazendo esta transformação (tirando a caracterização) na frente das crianças.

Outra dúvida constante dos contadores é a adequação de o narrador fazer comentários sobre o conteúdo da história, falar sobre a “moral da história”. A professora Olívia sugere no trecho transcrito acima: “Os resultados seguir-se-ão naturalmente. A consciência de cada um determinará a parte da lição que lhe cabe” (OTÍLIA CHAVES, apud TAHAN, 1961, p. 84). E não poderia ser diferente, considerando-se a história como uma metodologia de transmissão de mensagem em um processo ativo e autônomo. O importante é a reflexão provocada no receptor que levará a conclusões ao final da narração ou passado algum tempo (às vezes muito tempo). As conclusões a que o adulto chega nem sempre são as mesmas que a criança chegará, pois a interpretação é fruto da conjugação da mensagem da história e as vivências pessoais de cada um. Assim, a conclusão feita pelo contador poderá inibir ou confundir a compreensão do significado desejado.

## 2.2. Manobras do encantamento: práticas requeridas para fidelidade de transmissão da mensagem desejada.

Segundo Harry Pross (apud Baitello, 2006), o corpo, por reunir todos os elementos necessários para a transmissão de uma mensagem, é a primeira mídia do homem, o que ele chama de "mídia primária". Assim, na contação de histórias estamos diante

de um antigo, eficaz e fascinante uso dessa mídia primária: o corpo, no uso da voz, em suas diversas modulações e tonalidades, na postura: no gesto e na dança, e da expressão facial como meio de comunicação.

São muitas as formas que temos de nos comunicar e elas vão muito além da verbal, das palavras, Eco nos contribui esta afirmação com o texto muito adequado aos contadores de histórias.

Na comunicação face a face intervêm infinitas formas de reforços extralingüísticos (gestual, ostensivos e assim por diante) e infinitos procedimentos de redundância e feedback, um em apoio ao outro. Sinal de que nunca existe mera comunicação lingüística, na atividade semiótica em sentido lato, onde mais sistemas de signos se completam reciprocamente sistemas de signos se completam reciprocamente (ECO, 2004, p.39).

Huizinga (2000) considera a característica mais importante do jogo o fato de ele ser livre, absolutamente voluntário; na bolha lúdica as pessoas “entram” somente se quiserem, nada ou ninguém é capaz de obrigá-las. Assim, na contação de história, a “mídia” tem que ser atrativa, interessante, convidando e encantando os seus pequenos ouvintes, que não hesitarão em desprezá-la se ela não captar a sua, naturalmente baixa, capacidade de concentração.

#### 2.2.1. O convívio com a história

Considerando as histórias como um meio de comunicação, é possível afirmar que neste momento há a formação de um vínculo. Este vínculo é a ligação que irá se estabelecer entre dois mundos imaginários que têm características próprias, particulares e são tão distintos. Apenas com a criação desse vínculo é que será possível gerar transformações nos receptores (ouvintes) mesmo que a pretensão desta transformação seja apenas uma viagem de alguns minutos a um mundo mágico.

O contador tem no seu imaginário um repertório de emoções e efeitos fantásticos que compartilha com seus ouvintes que, por serem crianças, representam um campo fértil já povoado de estrelas, arco-íris, fadas, gnomos e demais habitantes do reino

da fantasia. Considerando-se, então, que o vínculo formado é um momento de transmissão de encantamento, é adequado chamá-lo de “momento mágico”.

O mais importante em uma narração é a imaginação; esta é muito mais importante do que as palavras, por mais paradoxal que isto possa parecer. Adler (2002), em seu livro *Técnica da representação teatral*, ensina que “o ator fica tenso porque recorre primeiramente às palavras”; a procura por decorar as palavras, segundo a autora, é um “conceito mortal” pois ele bloqueia a imaginação e leva a atenção do narrador à seqüência com que as palavras estarão alinhadas no texto de maneira lógica e fria.

E não poderia ser diferente; as palavras e sua seqüência lógica fazem parte das habilidades características do hemisfério esquerdo do cérebro, e as imagens, a criatividade e as emoções, às do lado direito.

Como já anteriormente exposto, o contador de histórias processa a ordenação lógica das palavras e a sucessão de fatos encadeados que compõem o enredo e, ao mesmo tempo, têm um envolvimento na geração das imagens visuais mentais responsáveis por provocarem as emoções e o encantamento. Pelo exposto, conclui-se que aquele que se concentrar, e pôr todo o peso do sucesso de sua narrativa na sua capacidade de lembrar as palavras terá uma apresentação destituída de emoção.

“Noventa e nove por cento do que você vê e usa no palco vem da sua imaginação” (ADLER, 2002, p. 39). Assim, as palavras devem ter origem na imaginação do narrador, ou seja, no hemisfério direito do seu cérebro. Então, elas não devem ser repetidas como em um processo de memorização, mas devem brotar espontaneamente dos seus sentimentos, da sua imaginação. Stanislavski (2002) ensina que a imaginação não deve ser focada e sim estimulada, pois a ação interior vem primeiro do que a exterior.

As imagens mentais são a representação que os indivíduos têm de um determinado objeto, portanto elas representam algo que não mais está.

Temos a faculdade de ver as coisas que não estão presentes, fazendo delas uma imagem mental. Tomemos esse candelabro. Existe fora de mim. Olho para ele, tenho a impressão de que estou projetando na sua direção o que se poderia chamar de antenas visuais. Fecho os olhos agora e vejo outra vez o candelabro na tela da minha visão interior (STANISLAVSKI, 2002, p.97).

Uma imagem não se refere exclusivamente a um objeto concreto, uma flor, uma pessoa ou a uma paisagem, mas poderá ser uma imagem sonora, uma música ou o badalar de determinado sino. “Dá-se o mesmo processo ao lidarmos com os sons. Ouvimos ruídos imaginários com um ouvido interior e, no entanto, sentimos que a origem desses ruídos, na maioria dos casos, está fora de nós” (STANISLAVSKI, 2002, p.97).

Uma imagem poderá ser olfativa e, assim, os sentidos produzem estas imagens que ficam armazenadas no cérebro de forma virtual, ou seja, representando, uma potencialidade que será usada quando for necessário.

Uma imagem pode levar a outra em uma cadeia associativa semiótica muito rápida. Boris Cyrulnik (1995) cita o episódio de sua paciente que, ao encontrar as roupas de esporte de seu marido morto há dois anos, começou a chorar lembrando-se dele e dos momentos que havia passado com ele. O cheiro das roupas foi comparado com a imagem olfativa que ela tinha armazenada no seu cérebro e esta imagem levou a outra que era a do seu marido, representação de um objeto que não mais está, o que a levou à saudade e às lágrimas.

Jung (2000), com sua teoria do inconsciente coletivo, afirma que ao lado da parte consciente, que são todas as impressões que nos damos conta, há a parte inconsciente dividida em pessoal e coletivo, onde residem as imagens mentais que o indivíduo não se dá conta. Estas imagens mentais representam um “banco virtual”, a potencialidade das representações que são montadas através das sensações que são obtidas da realidade, da primeira realidade, se considerando Bystrina (1995), ou do mundo das estruturas reais, ao se considerar Popper (apud Okamoto, 2002).

Quando se usa essas imagens mentais para representar aquilo que não está, e elas são organizadas em uma história que não existe, dá-se a construção da segunda

realidade de Bystrina (1995), que são os jogos, ou do mundo das estruturas mentais de Popper (apud Okamoto, 2002), a bolha lúdica de Huizinga (2000) ou do *mimicry* de Callois (1994).

O inconsciente pessoal considerado por Jung (2000) é aquele que representa sensações vividas pelo indivíduo e, o inconsciente coletivo, aquelas vividas por todo um grupo de indivíduos que o antecedeu, seus ancestrais.

Com base nestas considerações, este banco de referências imaginárias tem uma imensa extensão que supera os frutos da percepção individual e atinge percepções de um grupo, representando sensações arcaicas dos seres humanos.

Segundo Adler (2002), “para a imaginação acontecer, tudo que o ator precisa fazer é deixá-la acontecer e esse acontecimento virá quando o narrador (ator) souber conviver com a história”. Para esse “conviver” acontecer, há a necessidade de ter predisposição para isso.

Se você se limita somente ao momento social de sua geração, se você está preso dentro dos limites da sua esquina, separado de cada objeto ou período que não diga respeito às suas experiências pessoais, então o resultado será um desrespeito pelo mundo em geral e uma alienação de qualquer coisa que não seja imediatamente reconhecível como parte de seus hábitos cotidianos (ADLER, 2002, p.40).

A função do ator é “desinventar” a ficção, diz Adler (2002), compreendendo esta afirmação pelo fato de que compete ao narrador entender o enredo e procurar relacioná-lo às suas imagens mentais; assim, este relato não é mais externo a ele, pertence-lhe dentro desta segunda realidade lúdica que ele criou. “Qualquer coisa que passa pela sua imaginação tem o direito de viver e tem a sua própria verdade” (ADLER, 2002, p.49).

Se peço a um ator que descreva o que viu na mercearia e ele responde “vi algumas uvas, peras e bananas”, concluo que ele poderá ser talvez um bom banqueiro, mas nunca um bom autor. Ele está vendendo as coisas como um contador.

O ator deve deixar que os objetos lhe digam alguma coisa; com isso, poderá discorrer pessoalmente sobre o que viu.

Quando se refere às frutas, um ator dirá: “vi peras fantásticas! Eram grandes, mas pareciam muito caras para se comprar. Vi, então, aquelas maravilhosas uvas málaga, grandes e muito doces. Havia também algumas daquelas uvas gordas, azuladas, e das pequenas, as verdinhas. Daquelas que se pode comer aos quilos e, a propósito, eram muito baratas.” É assim, elaborada e viva, a visão do ator (ADLER, 2002, p.43).

O narrador poderá dizer que as uvas eram “gordas e azuladas” porque alguma vez viu uvas deste tipo, talvez viu “uvas gordas” em uma oportunidade e “uvas azuladas” em outra, e neste relato lhe pareceu atrativo juntar as duas qualidades.

Essas criações poderão ter limites à medida que se queria dar à narrativa uma identificação com a realidade cotidiana, primeira de Bystrina (1995), ou poderão ser ilimitadas, quando se tem a licença poética da fantasia, neste caso, estas uvas poderiam ser cintilantes e, ao tocá-las, explodirem em uma nuvem de estrelas prateadas com aroma adocicado. Sempre em uma atividade de unir imagens mentais.

Assim, este incitar a imaginação é um exercício de conviver com a história, procurando identificar cada um de seus elementos, não para contar para seus ouvintes, pois a platéia, muitas vezes, não suporta narrativas minuciosas, mas para ter elementos capazes de fazer o narrador navegar dentro da história, permitindo uma narração que está viva na sua imaginação.

Portanto, nem pensem em pular essa etapa imprescindível que é a etapa do sonho, do convívio com a história, do nosso momento de fazer amizade com a história, de criar laços e descobrir as portas que a história faz questão de manter abertas só para nós girarmos as suas maçanetas e entrarmos nos seus vários cômodos, nas suas várias possibilidades narrativas (RIBEIRO, 2001, p.81).

É por isso que a escolha da história é muito importante para o sucesso da narração; o narrador deve escolher aquela que tem a capacidade de fazê-lo “viajar”, de embrenhar-se por seus caminhos, despertando a curiosidade de conhecer minuciosamente cada um de seus objetivos, de seus personagens. “Imaginar, em geral, sem um tema bem definido e cabalmente fundamentado, é trabalho infrutífero” (STANISLAVSKI, 2002, p. 103).

Um exemplo disso pode ser dado com uma passagem de uma determinada história em que existe uma princesa que perde um anel muito precioso em uma escada. Imaginar como é essa escada pode dar conotações diferentes à narrativa. Pode-se iniciar com uma escada de madeira que range e tem frestas abertas; o anel da princesa, ao cair do seu dedo, irá sumir em uma fresta e ela ficará desesperada, pois não poderá mais ver o anel que lhe era tão precioso. Mas se essa escada fosse de mármore liso, o anel ao cair do dedo da princesa iria saltitando de degrau em degrau e, quando finalmente parasse, a princesa aliviada sorriria pensando que o som de seu anel ao bater em cada degrau produziu uma música maravilhosa. Porém, se essa escada for recoberta por um tapete, este seria de muito boa qualidade, por se tratar de um castelo, seus pelos seriam altos e formariam delicados desenhos, o anel ao cair provavelmente seria encoberto pelas felpas, mas não o suficiente para esconder o brilho do ouro e dos diamantes, de sorte que a princesa poderia logo localizá-lo. Por força do convívio agradável que um tapete proporciona, a princesa se sentaria em um degrau, colocando o anel em suas mãos em concha, e ficaria admirando-o por algum tempo, levada pela emoção de tê-lo quase perdido e feliz por tê-lo de volta.

E, não há dúvidas, à medida que lemos, relemos, que voltamos a um trecho que nos intrigou, cresce a história dentro da gente, os cenários erguem-se, tomam vulto e um fino formato.

E como esse convívio tem um caráter de liberdade, o contador de histórias pode imaginar um sem-número de detalhes acerca do enredo (RIBEIRO, 1999, p. 80).

Este convívio com a história deve ser prazeroso, pois só conseguirá encantar uma platéia aquele que tem a capacidade de se encantar primeiro.

A quantidade de imagens produzidas no exercício proposto através do convívio deverá ser organizada em núcleos temáticos sem perder de vista o enredo principal e as partes da história: introdução, enredo, ponto culminante e desfecho que darão o ritmo à narração. “A história deve ser tomada de seqüência para seqüência, não de período para período” (ADLER, 2002, p.165).

Enfim, após este convívio, está terminada a parte de preparação da narração de

uma história que acontece exclusivamente no interior do contador, que usa como matéria-prima, única e exclusivamente, as expressões do seu próprio ser. “Uma pena que nem todas as profissões exijam das pessoas o exercício do sonho, a capacidade de sonhar e de reinventar a vida” (RIBEIRO, 2001, p.81).

Embora existam muitas semelhanças na preparação do ator e na do contador de histórias, as diferenças na produção da comunicação são grandes tanto em relação ao emitente quanto ao receptor.

A *performance* de um ator é muito diferente daquela de um contador de histórias. O ator deverá representar como se o outro fosse, dizendo frases e gesticulando da forma como o seu personagem faria; já o contador irá narrar uma história como se a tivesse presenciado: “o teatro apresenta ações, a narrativa as descreve” (BUSATTO, 2003, p.74). Conseqüentemente o ator se locomove em cena, gesticulando muito mais e vendo a história somente do ponto de vista do seu personagem. O contador de histórias adota uma postura menos ativa e deve descrever os personagens principais da história e, às vezes, os secundários.

Sob a perspectiva do ouvinte, no teatro, este irá aprender a história através do cenário, das falas e gestos dos personagens e suas interlocuções, gerando uma atitude mais passiva. Já na contação de história, o ouvinte irá produzindo suas imagens mentais através dos elementos apresentados pelo narrador, de uma forma muito mais ativa, sendo possível que, ao término de uma narrativa, cada ouvinte tenha “passeado” em um bosque diferente, “visitado” castelos com arquiteturas diferentes, de acordo com as referências que cada qual possui.

Assim, se há uma maior passividade no contador de histórias do que no ator, é para que sua ação não substitua a imaginação do ouvinte, para que a atividade esteja em equilíbrio, em uma comunicação de imagens mentais para imagens mentais, onde as palavras e os gestos sejam apenas um fio condutor.

As palavras e gestos que compõem uma narrativa, por mais enfáticos, elaborados e perfeitos que sejam, sempre serão ínfimos perante a grandiosidade de possibilidades que passam no imaginário de cada um dos ouvintes.

### 2.2.2. Momento mágico de comunicação

Para se iniciar o verdadeiro “momento mágico” que é a contação de histórias capaz de gerar vínculo entre o contador e o receptor, três fatores devem ser levados em consideração:

- Local.
- Distribuição do narrador e sua platéia.
- Postura do narrador.

Boris Cyrulnik (1995), no livro *Os alimentos do afeto*, explanando suas idéias sobre um encontro, afirma que, mesmo os amorosos, não são produto do acaso:

Encontrar o futuro cônjuge num clube de golfe ou num grupelho de extrema-esquerda, no baile de sábado à noite ou no restaurante da empresa já é ir ao encontro de um *discurso social* bem antes do uso da palavra. O lugar está carregado de sentido e sua decoração representa toda uma concepção de mundo. Ele é, pois, muito determinante (CYRULNIK, 1995, p. 32).

Fazendo uma analogia do texto acima com a contação de história, poderíamos dizer que o local onde irá se desenrolará a história tem o seu próprio *discurso social*, toda uma comunicação, que irá ter elementos de significação bem antes de ser ocupado pelos seus atores principais, narrador e platéia.

Os signos que irão compor um discurso adequado para que se crie o “momento mágico” são aqueles que convidam a este momento e o inspiram. Eles deverão dizer para a criança: “este local foi feito para você”, “neste local você é bem-vinda”, “neste lugar você pode ser da forma que é”, “fique à vontade”. Essas afirmações poderão parecer desnecessárias pois são muitos os lugares feitos especialmente para crianças, porém, não são poucas as vezes em que locais feitos especialmente para crianças trazem mensagens escondidas como “não façam barulho”, “não sujem” ou “não quebrem”. Na grande maioria das vezes estas mensagens são geradas por adultos que compreendem que as crianças em suas pequenas cadeiras e mesas

encenam uma pequena sociedade de adultos, onde primam a ordem e inflexibilidade.

A composição do local deverá trazer também elementos que incitem à magia, que já “digam” que a fantasia irá acontecer. Esses locais poderão ser pequenas salas cheias de almofadas, uma plataforma forrada por um tapete sugerindo um “tapete mágico”, uma tenda formada por véus multicoloridos, um coreto no pátio da escola ou um gramado em baixo de uma árvore. Este ambiente poderá ser criado apenas com um adereço, uma vela em um ambiente mais escuro, por exemplo, ou um chapéu de fada esperando pelo narrador.

O ambiente lúdico, segundo Huizinga (2000), é uma esfera provisória, que tem seu tempo e espaço próprio, em que os jogadores entram porque desejam e se deixam levar por suas regras próprias; assim o ambiente é um dos fatores importantes para um convite à entrada nesta “bolha lúdica”. É importante mencionar, porém, que o ambiente por si só não garantirá a permanência na bolha, sendo necessário que o narrador saiba usar os elementos certos para manter este clima de magia.

A disposição da platéia, ou seja, das crianças também é um fator importante para criar-se o clima de encantamento. No livro *Linguagem Corporal* de Allan & Barbosa Pease (2005), encontra-se o seguinte trecho:

Escolher corretamente um lugar para sentar é uma forma eficiente de obter a cooperação de outras pessoas. Da mesma forma, o lugar que outras pessoas escolhem para sentar na sua presença é bastante revelador da atitude dela para com você (PEASE, 2005, p. 222).

Por esse trecho fica claro que a posição escolhida pelo narrador e seus ouvintes influencia o tipo de comunicação que virá a seguir, mais precisamente, o vínculo que essa comunicação irá produzir.

Muitos contadores de história poderiam atestar a veracidade dessa informação ao lembrar momentos em que se bastou dizer “Vou contar uma história” para que as crianças se aproximassesem mais, buscassem sentar no colo ou assumissem uma postura corporal de atenção e abandono. Um exemplo disso é o próprio título do

quadro do premiado programa de TV *Ra Tim Bum*, destinado à narração de histórias: “Senta que lá vem histórias”, uma afirmação que leva a pensar “larga tudo, vem para cá, relaxa e senta; deixe-se levar por estes momentos que estão por vir”. Assim, o título do programa convida para a criação de um vínculo.

A melhor posição para se contar uma história é com as crianças dispostas em uma espécie de semicírculo que lembra o formato de uma farradura, onde o narrador, também sentado, ocupa o lugar do que seria o espaço aberto da farradura.

O fato de o emissor e o receptor estarem na mesma altura também tem o seu significado: traz intimidade, uma posição de igualdade. Analisando esta afirmação pelo lado oposto: os oradores sobem em um púlpito para estarem mais altos, o pódio de premiação dos atletas tem três degraus dispostos em altura proporcional à premiação, o trono de um rei tem destaque pela sua altura. Se ficar em posição mais alta significa ter poder e se o desejado é ter uma relação de troca e de confiança, há a necessidade de o contador estar na mesma altura que as crianças. Além do que, desejando-se que a criança entre na “bolha lúdica”, onde uma das condições é o desejo de entrar, de forma voluntária, não deverá haver sugestões de imposições pela diferença de altura.

Considerando-se a necessidade de o narrador estar na mesma altura dos seus ouvintes, há o inconveniente de que a posição sentada limita muito o caráter performático da narrativa. Como se verá a seguir, os gestos fazem parte de uma linguagem importante e se constituem em uma importante ferramenta de expressão. Assim, a posição ideal do contador é ficar de joelhos e sentado sobre as suas pernas, pois isso dará grande mobilidade ao seu tronco e braços que poderão se elevar apenas nos momentos de maior ênfase.

Outro fator importante para ser discutido é o número de ouvintes. Encontram-se, em literatura escrita para o assunto, recomendações para disposição de um número de crianças que alcança cerca de uma centena. Não resta a menor dúvida que um bom ator em um teatro com bons equipamentos e instalações acústicas poderá dar conta de um número grande de crianças, porém, este é o caso de um ator que faz uma representação e não de um contador que utiliza as histórias como ferramenta de

comunicação, da constituição de mensagens educacionais e da provocação de reflexão de uma forma artesanal. E esta é uma questão bastante ligada aos vínculos, não há como se vincular sem acompanhar o olhar de cada ouvinte, pois é o olhar que dá o retorno da comunicação, sugerindo como deverá ser a próxima etapa. Além de que os vínculos da mídia primária usam somente o corpo; microfones e fios descaracterizariam a intimidade que este tipo de comunicação requer.

Enfim, a limitação do número de crianças ouvintes não está na capacidade de domínio da técnica pelo orador, mas sim, na capacidade que ele tem de fazer trocas com a sua platéia; posto isso, pode-se estimar que um orador com muita experiência e grandes talentos de comunicação poderá atingir um número máximo de 40 crianças, sendo que um número ideal fica perto de uma dezena.

O narrador trabalha bastante o seu corpo no desenrolar da história, porém como ele com o seu corpo inicia o “momento mágico” será importante para o sucesso futuro.

É importante que o narrador se coloque na posição adequada e assuma uma postura ereta, peito inflado e cabeça erguida sem, contudo, demonstrar uma altivez não-arrogante. Quando as crianças chegarem, o contador deverá recebê-las sorrindo, porém de forma serena a fim de demarcar a solenidade do momento que virá a seguir.

Ajudará muito a criação do “momento mágico” se o narrador estiver usando um adereço como um chapéu de fadas, ou mesmo um chapéu diferente, com flores, um xale colorido, uma bata brilhante, ou mesmo uma maquiagem exótica. Porém, deve se atentar ao máximo para os exageros, pois nada poderá concorrer, ou sobrepujar, o brilho do narrador, cujo objetivo, paradoxalmente, não é chamar atenção sobre a sua pessoa, mas atrair as crianças para a narrativa, a fim de permitir que a imaginação de cada uma comande o momento.

Um ambiente carregado de sentido, aconchegante, a demarcação clara do local onde cada um irá se sentar de forma a permitir uma boa troca de contato, e um narrador com uma postura segura e convidativa, certamente é tudo que um grupo de

crianças espera para antever as viagens fantásticas que estão prestes a empreender.

Mas poderão acontecer situações nas quais o contador já está com as crianças, ou vai até o local com as crianças sem ter oportunidade de se preparar. Quando isto acontecer, o correto é se dirigir normalmente ao local, acomodar a audiência, colocar-se no local do contador, dar uma pequena pausa teatralmente estudada, e assumir a posição corporal adequada, mas uma pequena pausa permitirá que todos entrem no clima ou, melhor dizendo, na bolha lúdica descrita por Huizinga (2000).

Há um verdadeiro ritual de entrada na bolha lúdica. Isto porque é imprescindível não esquecer que uma das características do lúdico proposta por Huizinga (2000) é que a entrada na bolha lúdica se dê voluntariamente. Assim, não basta a presença física do ouvinte, mesmo que ele esteja prestando muita atenção ao emissor, isso não garantirá que ele esteja desfrutando do ambiente lúdico, pois isso só acontecerá se ele quiser se deixar envolver. Não se obriga ninguém a navegar na magia de uma história, no máximo se convida, preferencialmente, se seduz.

Felizmente as crianças têm grande disposição para o ambiente lúdico; na sua inocência estão sempre prontas para brincar, para se encantar.

Essa entrada na bolha lúdica pode ser considerada como um ritual; este se caracteriza por ter objetivos, um sentido próprio, tal como o jogo, o que é afirmado por Huizinga “Esta identidade do ritual e do jogo era reconhecida sem reservas por Platão” (2000, p.22), reafirmado pelo fato de o jogo apresentar uma “separação espacial à vida cotidiana” (HUIZINGA, 2000, p.23).

Outra característica do ritual é a seqüência predeterminada de ações, significado específico e próprio que os signos assumem nesse processo. Se contar histórias é entrar no mundo da imaginação e se deixar levar pela fantasia, este momento assume as características de ritual e, como tal, deve ter uma seqüência de ações próprias. Ruthven, citando Levi Strauss, diz: “O mito e o ritual são réplicas um do outro; o mito existe no nível conceitual, e o ritual no nível da ação” (LEVI STRAUSS, in RUTHVEN, 1997, p. 52).

As ações que compõem o rito de entrada na magia são, então, a combinação da solenidade do momento com a absoluta aceitação da áura de magia que se instalará a partir daquele momento.

O jogo autêntico possui, além de suas características formais e de seu ambiente de alegria, pelo menos um outro laço dos mais fundamentais, a saber, a consciência, mesmo que latente, de estar “apenas fazendo de conta” (HUIZINGA, 2000, p. 26)

O que para Heloisa Pietro tem a seguinte dimensão:

Em plena virada do milênio, quando o professor se senta no meio de um círculo de alunos e narra uma história, na verdade cumpre um desígnio ancestral. Nesse momento, ocupa o lugar de xamã, do bardo celta, do cigano, do mestre oriental, daquele que detém a sabedoria e o encanto do porta-voz da ancestralidade e da sabedoria (PIETRO, 1999, p. 41).

No encantador livro *Fadas e o mundo dos seres encantados*, o autor, Brian Froud (1992), descreve o ritual dos "anéis de fada", que são círculos de cogumelos mágicos, freqüentemente vermelhos com pontos brancos, onde as fadas se encontram para dançar e cantar nos bosques durante as noites de lua cheia. A lenda diz que aquele que encontrar um anel de fadas e fizer um pedido, será atendido, porém, elas são invisíveis aos olhos humanos. Mas aquele que conhece esse mundo encantado saberá como fazer: basta dar nove voltas no sentido horário em torno do anel sob a luz da lua cheia que a recompensa será a fantástica visão desses seres tão graciosos. O difícil, porém, é resistir a este encantamento, o risco de ficar preso no mundo das fadas é muito grande.

O narrador habilidoso pode criar um verdadeiro “anel de fadas”? Vale relembrar Huizinga: “Para compreender a poesia precisamos ser capazes de envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade infantil sobre a do adulto” (HUIZINGA, 2000, p. 133).

Marie Louise von Franz (2003), no livro *A interpretação dos contos de fada* no qual analisa os contos de fadas dentro de uma perspectiva junguiana, sinaliza este espaço fechado, onde o encantamento se instala, através do encerramento do ritual. Referindo-se ao modo como os russos terminam a narração de uma história, a

autora afirma: “Esta maneira de finalizar um conto de fada é um *rite de vortie*, porque um conto de fadas leva você para longe, para o mundo sonhador da infância, do inconsciente coletivo, onde você não pode ficar” (FRANZ, 2003, p. 50).

### 2.2.3. O uso da voz e das palavras

A voz é a ferramenta que o emitente usa para transmitir suas imagens mentais ao receptor. Por outro lado, o receptor recebe a comunicação à medida que a percebe através do sentido da audição e que comprehende o significado das palavras e sons usados.

Assim, a voz pode ser vista sob dois prismas: o primeiro, pelo significado das palavras e sons emitidos e o segundo, pela capacidade física que permite uma emissão e uma recepção com o mínimo ruído possível, ou seja, que as palavras possam ser ditas e ouvidas com a maior clareza possível.

Os dois prismas lidam com conhecimentos bem diferentes, o primeiro caso está afeto à semiótica, uma vez que trata de significantes e significados. O segundo está afeto à física e à anatomia humana, sendo estudado pela fonoaudiologia.

#### 2.2.3.1. Aspectos semióticos

Conforme já foi visto, o contador inicialmente estuda uma história de forma profunda, buscando estruturá-la no seu nível mental, identificando seus aspectos principais e a mensagem que deseja transmitir; o próximo passo é encontrar as palavras exatas que irão verbalizar o conteúdo imagético que ele tem das partes que compõem a história.

As palavras, suas colocações na frase e o encadeamento dessas frases são signos lingüísticos. Para que haja comunicação é necessário que ambos, narrador e ouvintes, atribuam os mesmos significados aos signos usados.

Em se tratando de um público composto por crianças, este é um ponto de atenção muito importante, pois as crianças têm um vocabulário bem menor que o dos adultos. Assim, o correto é usar palavras simples, onde o narrador tem certeza de que as crianças não têm dúvidas quanto ao significado.

As palavras, signos lingüísticos, podem ser enriquecidas por outras “linguagens” capazes de fortalecer os seus significados, colocá-los em dúvida e até contradizê-los. Os signos dessa linguagem são reconhecidos pela maneira como um narrador diz determinada palavra ou frase, agregando-lhe sentido.

Para Saussure língua e fala são diferentes, o que é explicado por Roland Barthes:

A língua é uma instituição social e um sistema de valores. Como instituição social, ela não é absolutamente um ato, escapa a qualquer premeditação; é a parte social da linguagem; o indivíduo não pode sozinho, nem criá-la nem modificá-la. Trata-se essencialmente de um contrato coletivo ao qual temos de submeter-nos em bloco se quisermos comunicar; além disso, este produto social é autônomo, à maneira de um jogo com as suas regras, pois só se pode manejá-lo depois de uma aprendizagem (BARTHES, 2003, p. 18).

Já a fala “é uma combinatória que corresponde a um ato individual e não a uma criação pura” (BARTHES, 2003, p. 18). São as combinações que determinada pessoa usa para exprimir seu pensamento pessoal.

Não existe língua sem fala e não há fala fora da língua; o narrador se utilizará de uma linguagem cujos signos são idênticos àqueles compreendidos pelo seu interlocutor, mas ao combinar as palavras dentro das inúmeras possibilidades, estará usando a fala, e esta poderá ter ainda características próprias à medida que ele recorre à paralinguagem, como fala mais baixa, ou mais rápida. A variação de tonalidade, de velocidade e volume não altera a linguagem, mas altera o sentido da fala, como se verá a seguir.

Três atributos de uma fala podem ser reconhecidos:

- A velocidade com que as palavras e frases são pronunciadas.
- O volume utilizado para a emissão das palavras e frases.

- A tonalidade dada às palavras e frases.

Um mesmo atributo pode dar sentido diverso quando é utilizado durante toda a comunicação ou quando é utilizado em certas partes da narração.

Assim, na contação de histórias, uma frase dita com mais rapidez pode significar uma situação de urgência, de eminente perigo. Uma frase dita com um volume baixo poderá significar um segredo, um tom grave certamente marcará a fala de um personagem poderoso, enquanto que um tom estridente denunciará uma bruxa.

Esses atributos também podem ser combinados gerando novos significados ou procurando se aproximar de estereótipos previamente conhecidos.

Assim, se um rei que tem uma fala grave pronunciar uma frase em volume alto, é muito provável que os ouvintes a entenderão como uma ordem, de uma forma quase independente do que as palavras dessa frase significam. Da mesma forma, se uma bruxa de voz estridente pronunciar uma frase de forma muito rápida, ela estará transmitindo uma sensação de que está com medo.

Um contador de histórias poderá se aproveitar muito desses códigos, dando um colorido à sua narração à medida que modula a sua voz, seja quando está contando os fatos, ou quando está narrando determinadas frases como se fosse o personagem. As imagens mentais construídas pelo narrador são muito ricas, escondem segredos e revelações que surpreendem até o próprio contador; o contador que consegue se encantar com uma história precisará de muitos recursos para conseguir transmitir este encantamento. Assim, combinar o significado das palavras com estes atributos capazes de causarem diferenciadas emoções fornece formas de expressões de dimensões praticamente infinitas.

#### 2.2.3.2. O aspecto da fonoaudiologia

Uma comunicação com o menor ruído possível pressupõe que o emitente fale bem e que o receptor ouça bem. Eliminando-se as questões fisiológicas, que fogem ao

escopo desse trabalho, os seguintes aspectos devem ser considerados para se ter uma boa locução:

- Dicção.
- Volume.
- Velocidade.

O que mais pode desinteressar a criança é o fato de ela não compreender as palavras que estão sendo ditas. Mesmo que seja apenas uma palavra não compreendida, a criança, principalmente se estiver gostando da narração, ficará incomodada e procurará “descobrir” o que queria dizer aquela palavra que ela não compreendeu. Assim, provavelmente ela se dirigirá ao amigo do lado para perguntar o que a palavra incompreendida queria dizer e, deste modo, não se terá apenas uma criança distraída, mas duas. Se a segunda criança consultada também não souber o significado, uma delas, ou ambas, poderão resolver tirar a dúvida com um terceiro colega e assim essa situação pode se agravar a ponto de o contador perder o controle da situação por alguns momentos. É claro que a repetição desta situação pode levar ao fracasso da narração. Então, o contador de histórias deve se esforçar para não perder uma palavra sequer.

Outro ponto a ser considerado é que no dia-a-dia as pessoas estão acostumadas a falar com uma ou duas pessoas ou, no máximo, com um grupo pequeno de pessoas, que irão reagir perguntando algo que não entenderam. Por outro lado, cada pessoa desenvolve, mesmo sem perceber, uma leitura de como os ouvintes estão recebendo esta comunicação, são os sinais do olhar, das expressões faciais. Assim, aquele que está comunicando deve adequar sua linguagem para ser o mais bem compreendido possível. Isto não acontece quando se está falando em público, pois é impossível acompanhar estes sinais tão sensíveis em cada um dos ouvintes.

Assim é importante discorrer sobre os pontos importantes para ter clareza na narração, o primeiro deles é a dicção.

Dicção é a forma correta de se emitir os fonemas, sendo fonemas as unidades sonoras mais simples da língua; dividem-se em vogais, semivogais (letras m e n

após uma vogal) e consoantes. Um fonema não tem significado isoladamente, mas colocado em uma palavra é capaz de modificar o seu significado.

O volume é muito importante em uma narração, pois se for muito baixo as crianças simplesmente não acompanharão a história e se, ao contrário, for muito alto poderá causar muita irritação na platéia, gerando o desinteresse.

Como já foi visto anteriormente, a variação do volume é importante para dar significados diferentes à fala, porém, levando-se em consideração apenas as questões físicas, observa-se que o aparelho fonador é capaz de produzir sons que variam de intensidade amplamente. A intensidade da voz é medida em decibéis, e, segundo Rondina (2005) uma conversação normal gira em torno dos 60 ou 65dB. Numa peça teatral, por exemplo, a intensidade é geralmente de 85dB; ao produzir um grito ou uma projeção vocal mais forte, a intensidade varia de 100 e 110dB.

Assim, estima-se que uma narração normal deve estar em torno dos 60 dB, permitindo que todos possam ouvir com conforto o que está sendo dito. Esta intensidade mediana vai permitir que as variações, aquelas que representam signos de emoções para serem interpretadas, possam ser ouvidas quando se abaixar a voz para “contar um segredo”, e não irritem os ouvintes no caso de uma elevação que quer transmitir um estado de alerta.

Uma vez que o narrador conhece a capacidade do seu aparelho fonador, deverá aprender a adequar o volume de voz às características do momento da narração. Assim, o volume de voz não irá variar em função das características do narrador, mas, em função das características do lugar, do número de ouvintes e da sua disposição na sala. Em uma sala fechada, pode-se falar mais baixo do que em um ambiente aberto. Em uma sala pequena, com pé direito baixo, deve-se falar mais baixo do que em uma sala com grandes dimensões, mesmo que as crianças estejam perto, pois a voz se propagará no espaço, perdendo intensidade. O revestimento da sala também irá influenciar: carpetes, paredes forradas de madeira, tetos forrados de gesso tendem a reter mais o som, permitindo que se fale mais baixo.

Adequar o volume da voz é muito difícil para o iniciante, sendo este o erro mais comum encontrado nas pessoas que falam em público; aprender que volume usar em cada situação irá requerer prática e muita experiência. A maneira mais fácil de se fazer isto é usar um companheiro para ajudar nesta calibração. Este importante auxiliar deverá ficar no fundo da sala e, através de gestos, ir sinalizando o volume de voz adequado procurando a forma mais confortável, tanto para o ouvinte que estiver mais distante quanto para aquele que estiver mais perto do narrador. Com o tempo, o narrador memoriza os principais registros e não irá mais precisar desse recurso.

A velocidade é a quantidade de palavras que o narrador pronuncia em determinado tempo. Como o volume, ela irá variar de acordo com as sensações que se deseja produzir; porém, levando-se em consideração apenas a compreensão do texto, a velocidade precisa ser adequada ao tempo necessário para a criança compreender o texto, sem contudo ser muito lenta, o que as deixaria impacientes para ouvir a história.

A forma de treinar a velocidade é através de leitura de texto em voz alta e uso de um colaborador para, da mesma forma que para o volume, ajudar o narrador a construir os registros necessários.

O silêncio, paradoxalmente, também “fala” nas histórias. O narrador que usa pausas, dá uma sensação de suspense, valorizando o que virá em seguida. As pausas também fazem com que as crianças interpretem melhor aquilo que está sendo narrado, influenciando o acompanhamento do que está por vir.

Umberto Eco dá uma importante contribuição sobre a importância do silêncio:

O texto está, pois, entremeado de espaços em branco, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu; e somente em casos de extremo formalismo, de extrema preocupação didática ou de extrema repressividade o texto se complica com redundância e especificações ulteriores – até o limite em que se violam as regras normais de conversação. Em segundo lugar, porque à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente

de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar (ECO, 2004, p.37).

A monofreqüência é freqüentemente responsável pelo insucesso de uma narração; trata-se da invariação da tonalidade da voz. Uma narração pobre em inflexões, é um padrão monótono independente da intenção do discurso. Rondina (2005) afirma que esta característica indesejável pode se dar por caráter neurológico, por características da personalidade (pessoas tímidas ou muito calmas) ou, em outros casos, refletir um transtorno psiquiátrico ou psicológico. Pode ser também fruto apenas de desinteresse pelo ato ou pelo conteúdo da história.

Outro inimigo de uma boa narração são os vícios de linguagem. Eles devem ser evitados a qualquer custo, pois dispersam a platéia, causam um certo incômodo e podem gerar uma situação de causar mais interesse do que o próprio conteúdo do que está sendo transmitido.

Tahan que traz como item terceiro dos cuidados iniciais que se deve ter com a narração, “evitar tiques, cacoetes e estribilhos”, dá sua visão sobre o assunto:

Na linguagem viva, usual, de cada momento, não é possível abolir por completo os cacoetes e estribilhos; deve porém, o bom narrador esforçar-se no sentido de reduzi-lo a um mínimo, afugentando-os do seu falar. Uma ou outra forma natural de cacoete (que não seja erro chapado), empregada de raro em raro, dá a frase certa leveza, certo cunho de naturalidade, vale como um requinte de sonoridade no ritmo (TAHAN, 1961, p. 39).

São vícios de linguagem as expressões “né”, “tá?”, “entenderam?”, “aí” e outras. São também vícios de linguagem as pausas desprovidas de sentido, que denotam esquecimento e distração.

A melhor forma de eliminar os vícios de linguagem é ter a história muito bem estruturada na mente e estar concentrado no momento da narração.

#### 2.2.4. Expressão corporal

Ao fazer as três classificações de mídia, Harry Pross considera o homem como "mídia primária". Sendo a contação de história um ato que usa primordialmente a mídia primaria, não existe esta comunicação sem o corpo humano.

Impensável qualquer interação de um indivíduo com outros indivíduos sem o corpo e suas muitas e múltiplas linguagens, os sons, os movimentos, os odores, os sabores e as imagens que se especializam em códigos, conjuntos de regras com seus significados, "frases" e "vocabulários" corporais. O fuzilar do cenho, as rugas e os vincos, o leve e sutil microgesto das sobrancelhas que acenam, o dançar das mãos, o dar os ombros, os milhares de olhares, o muxoxo, o riso, o sorriso e o gargalhar, o choro e o choramingo, a infinidade de nuances de movimentos labiais, a voz e suas modulações, o sentar-se e o estar sentado, qualquer que seja o movimento ou sua ausência, haverá sempre um sentido, uma mensagem a ser lida por um corpo vivo diante de outro corpo (BAITELLO, 1999, p. 44 ).

Um contador de história tem uma função bem diferente daquela de um ator, principalmente no escopo deste trabalho que vê a contação de história como um meio de comunicação que visa, primordialmente, incitar a imaginação do receptor. Nesta situação, o contador procura equilibrar a descrição com a representação de alguns dos personagens, principalmente da história que, quanto mais fiel e convincente for, melhor irá suscitar o encantamento desejado.

A expressão corporal do narrador será a composição das suas expressões faciais e dos gestos feitos com as mãos, braços e troncos, ou seja, da cintura para cima, uma vez que irá narrar a história, geralmente, sentado. É importante ressaltar mais uma vez que a posição sentada, com os ouvintes ao redor é a que melhor se adequará ao vínculo comunicativo e afetivo que se deseja criar.

A narração irá se desenvolver, na maioria dos momentos, através do relato dos fatos, com, algumas vezes, o narrador encenando algumas falas de um ou dois personagens principais. Durante o relato, o narrador irá utilizar mais expressões faciais e gestuais capazes de transmitir as emoções adequadas a cada passagem, enquanto que, nas falas, será adequado usar técnicas de representação.

O êxito da narração irá depender bastante da preparação do narrador. Assim, ele “deve aprender a ver-se, a trabalhar seu corpo e partes deste como um artista ao misturar as cores. Observando o efeito, preparando um quadro” (AZEVEDO, 2004, p.135).

O ator empresta o seu corpo ao personagem. Deste modo, a primeira coisa que ele necessita fazer é despir-se dos seus próprios trejeitos, que são a sua maneira de interagir com o mundo para, depois, introjetar a maneira como o personagem se intercambia com o mundo. “Esse duplo enfoque: corpo-realidade do eu, corpo-ficção do autor fundem-se numa mesma concretude, dois modos de ser que são e não são a mesma coisa” (AZEVEDO, 2004, p.135).

A principal matéria-prima para o êxito de uma expressão corporal adequada à transmissão é a imaginação. Assim, o ator deve imaginar o ambiente onde a história se desenrola, entender as características de cada personagem e como são as interações entre um e outro.

É por essa razão que o narrador deve saber mais da história do que ele irá contar e isto se conseguirá, não só através da pesquisa externa, como no exercício de sua imaginação, que complementa o que não foi escrito, não foi dito ainda.

Ao ator parece necessário que continue também a pensar por imagens, pois estas atingem, de imediato, uma área de grande importância em seu trabalho, que é afetiva. No artista e também no ator-artista, há uma contribuição intensa do pré-consciente e do inconsciente (AZEVEDO, 2004, p.152).

Azevedo (2004) ensina que a seqüência para a preparação do ator é a descoberta e utilização do corpo-instrumento, que é entender que o seu corpo está a serviço e, portanto, deve-se abandonar; em seguida deve investigar como seria o corpo-símbolo,, ou seja, como seriam as emoções do personagem e como elas se externariam; por ultimo, a criação do ‘corpo-signo’, ou seja, como ele com seu corpo irá produzir o signo que transmite aquele símbolo.

O corpo deve acompanhar o que está sendo descrito. Todo o corpo fala e complementa a história: a posição do tronco, os braços, as mãos, os dedos, a

postura dos ombros, o balanço da cabeça, as contrações faciais, as expressões dos olhos.

Os gestos devem ser coerentes com a narração, usados para reforçá-la: abrir os braços quando alguém é bem-vindo, pôr as mãos na cabeça em sinal de “susto”, “abraçar-se” em sinal de aconchego.

O semblante comunica as emoções interiores. São inúmeras as expressões faciais utilizadas para comunicar, elas poderão representar determinadas emoções momentâneas: tristeza, alegria, surpresa ou espanto. Ou a personalidade de seus personagens: alguém muito refinado ou medroso. Ou o sentimento que aquela história traz ao próprio narrador: encantamento, tristeza, revolta.

A linguagem corporal estuda a forma que a mente projeta na silhueta características de como um indivíduo encara o mundo a sua volta. É uma linguagem cujo significado, que determinada pessoa quer dar a algo que se passa em sua mente, se expressa no movimento. Norval Baitello (2005) ensina que é imperioso também enxergar o corpo enquanto texto. Assim, o corpo do narrador será a base onde seus olhos, pescoço, tórax, braços e mãos escreverão a altivez do rei, a cólera da bruxa, a delicadeza misteriosa da fada e o amor do príncipe.

Pierre Weil e Roland Tompakow (1986) escreveram o livro *O corpo fala*, em uma tentativa de elaborar um manual dessa linguagem corporal. Esses autores analisaram a simbologia da esfinge assíria de Khorsabad, chamada de Kerub que apresenta um corpo de boi, um tórax de leão e as asas de águia, encimada pela cabeça de um homem. Segundo esta tradição, cada animal, representando uma parte do corpo, tem também uma correspondência psicológica. Assim, o boi, estando no lugar do abdome, representa a vida instintiva, o leão, no tórax, a vida emocional e a águia, estando próxima da cabeça, a vida intelectual.

Para efeito das considerações deste tópico, a análise do tórax e das asas se torna importante. O leão ocupa o lugar do tórax que é onde fica o coração e o “centro do EU” (Weil, 1986); assim, o tórax estufado indica a preponderância do “EU”; já um tórax encolhido indica timidez, retração, submissão. Um tórax em posição normal,

ereto e aberto, significa um “EU” equilibrado, destemido e “de coração aberto”. Posição indicada para um contador de história seguro e disposto a compartilhar suas emoções.

A cabeça, que é representada pela águia, traz a leitura do controle mental; se jogada para trás, com o queixo levemente levantado, significa altivez, arrogância; ao contrário, a cabeça baixa, com o queixo perto do peito, significa submissão. A cabeça em posição normal significa um controle da mente. O contador poderá assumir a posição da cabeça ligeiramente erguida para cima, demonstrando, juntamente com o peito aberto, que tem condições emocionais e intelectuais de ser um bom condutor da sua platéia.

A expressão facial e, principalmente, os gestos devem refletir os sentimentos concorde com o enredo e estritamente o necessário. É comum o erro de se confundir a necessidade de expressão com a grande quantidade de gestos e com a grande intensidade de manifestação. A excessividade de gestos e o exagero causam ruídos na comunicação, prejudicando o correto entendimento.

Toda a criação da imaginação do ator deve ser minuciosamente elaborada e solidamente erguida sobre uma base de fatos. O ator deve estar apto a responder as perguntas (quanto, onde, por que, como) que ele deve fazer a si mesmo enquanto incita suas faculdades inventivas a produzirem uma visão, cada vez mais definida, de uma existência de “faz de conta”.

### Capítulo 3. A criança: os vínculos criados com o pequeno encantado

Ao se falar em comunicação, é irrefutável a adoção de um modelo simples e geral; nele há um emissor, uma mensagem e um receptor isto é, aquele que emite a mensagem, a própria mensagem e quem recebe a mensagem. É generalizada, também, a idéia de que a recepção não basta para haver a comunicação; é necessário que o receptor possa interpretar a mensagem. Esta seria uma unidade de comunicação, poderíamos dizer, uma unidade mínima que, para ter continuidade, é necessário se incorporar nesse modelo o *feedback* da comunicação, ou seja, o seu retorno, pois caso contrário, o emissor não teria como perceber se houve ou não essa comunicação. Esse retorno não necessita ser a continuidade da mensagem emitida; poderá ser até uma rejeição a essa mensagem, o que poderá acontecer, naturalmente, não apenas através das palavras, mas através de gestos, expressões faciais e corporais, além de outros meios.

Essas considerações forçam fazer a distinção entre informação e vínculo, em que aquela entende como comunicação o fato de “organizar o vínculo social, em estruturar a vida cotidiana e em manter a coesão da comunidade” (BOUGNOUX, 1999, p.23).

O excesso de informação existente nos dias modernos e a proliferação das mais diversas mídias, muitas delas a serviço da massificação, fazem com que esse retorno de comunicação seja cada vez mais tímido, existindo, também, dúvidas quanto à interpretação correta da mensagem, pois, muitas vezes, a primeira impressão provocada pela comunicação em massa não exprime o seu verdadeiro intuito.

Isto é o que Norval Baitello Jr. afirma como sendo o fenômeno da incomunicação:

Quanto mais se aperfeiçoam os recursos e as técnicas que o homem tem de se comunicar com o mundo, com os outros homens e consigo mesmo, aumentam também, em idêntica proporção, as suas incapacidades, suas lacunas, seu boicote, seus entraves ao mesmo processo, ampliando um território tão antigo quanto esquecido, o território da incomunicação humana. Assim, andam de mãos dadas e crescem juntas, como irmãs gêmeas, a comunicação e a incomunicação (BAITELLO, 2005, p. 9).

E ainda:

Estaremos cortando nossos vínculos com os outros seres e estaremos cortando os vínculos conosco mesmo, vale dizer, estaremos rompendo os vínculos com o nosso passado, com nossas histórias, com o nosso futuro e com os nossos sonhos. Mas o que fica no lugar dos vínculos rompidos? Ficam os fantasmas dos vínculos. A eles é que damos o nome de incomunicação (BAITELLO, 2005, p.11).

A comunicação, tal qual é entendida neste trabalho, pressupõe vínculos entre os outros seres e vínculos consigo mesma; é uma comunicação essencialmente transformadora, sem necessariamente ser grandiosa, é aquela que, ao ser interpretada pelo receptor, traz uma irrefreável absorção da idéia do mensageiro a qual, ao ser captada, passa para o domínio do receptor para ser usada no momento ou mais tarde, a fim de causar pequenas ou grandes reflexões, mas que, irremediavelmente, em diversas escalas de significação, transforma o receptor, e ele nunca mais será o mesmo...

A comunicação focada neste trabalho, a contação de histórias, como mídia primária que é, atribui ao receptor o papel de ouvinte, em que se aplica perfeitamente o que Baitello chama de “Cultura do ouvir” no livro *A era da iconofragia*, cuja conceituação é poética: “O ouvir, mais vinculado ao universo do sentir, da paixão, do passivo, do receber e do aceitar” (2005, p.16). Isto porque anteriormente este autor afirmava que “para ouvir sons, basta que sejamos passivamente receptivos”, enquanto que para ver uma imagem “somos obrigados a ser ativos”. Esclarecendo que passivo vem de “*passion, passione*, que significa paixão e está associado à sensação e sentimento” (BAITELLO, 2005, p.106)

Mas esta passividade não é entendida, como popularmente se faria, como inércia, um nada a fazer, pois se assim o fosse não estaria havendo comunicação, pelo contrário, é um querer ouvir, um deixar-se levar, um encantamento...

É o que fica muito claro com o resumo que Baitello (2005) faz de uma lenda persa antiga que, pela sua beleza e pertinência ao tema, merece ser transcrita:

Hafiz, um dos grandes poetas da antiga Pérsia, relata a seguinte lenda: Deus fez uma estátua de argila, dando-lhe forma segundo sua própria

imagem. Em seguida queria que a alma entrasse nesta estátua para dar-lhe vida. Mas a alma não queria ser aprisionada, pois isto não está na sua natureza que é ser volátil e livre. Ela não quis ser amarrada e nem cerceada de maneira alguma. O corpo é uma prisão e a alma não queria entrar nessa prisão. Então Deus pediu a seus amigos que fizessem música. E quando os anjos começaram a tocar a música, a alma se comoveu e, em êxtase, querendo sentir a música mais clara e mais intensamente, entrou finalmente no corpo. Porque, na realidade, a alma era a música (BAITELLO, 2005, p. 98).

Assim, fala-se de um momento de contar histórias que é “música”, cuja mensagem se arremete ao ouvinte porque o encanta, porque consegue fazê-lo se apaixonar...

### 3.1. O nascer do encantamento

Boris Cyrulnik (1999), no livro *Do sexto sentido: o homem e o encantamento do mundo*, fala sobre a capacidade do homem de se ligar ao mundo de duas formas: uma através dos seus cinco sentidos e outra através de sua ligação com o outro, o “estar-com”, que ele chama de sexto sentido, que é a capacidade que o homem tem de representar o mundo dos outros a partir dos signos das suas palavras e dos seus gestos. É algo tão presente na vida do homem que ele não se dá conta. Esta falta de percepção seria justamente pela sua onipresença.

Cada pessoa possui “um mundo” que se passa no seu imaginário e que está absolutamente lacrado, protegido, blindado no interior de cada um. Porém, os seres humanos estão ligados uns aos outros, e esta ânsia de conhecer o “outro” só consegue ser satisfeita através da percepção que cada qual tem de interpretar as palavras e gestos do outro.

E este é o segredo do encantamento: há em cada pessoa um plano individual, íntimo e outro social; assim, cada um vive para si e para os outros, e o homem fica “cativado”, hipnotizado pelos outro, o buscar descobrir os “outros” através de seus sinais é que enfeitiça.

Cyrulnik (1999) aponta para os “primeiros encantamentos”, verdadeiros “enfeitiçamentos” ocorridos nos primeiros momentos de vida através do contato da mãe com o bebê, no ato de alimentar, e nas demais formas de interação.

Até os três meses de vida, o bebê sente que faz parte de sua mãe e os mundos mentais da mãe e do filho encontram-se, enfrentam-se e formam-se. Quanto mais os corpos se separem, mais os comportamentos preservarão o laço.

Como etólogo, Cyrulnik (1999) fez a analogia com a vida dos animais, exemplificando que um pequeno vitelo amamentado pela mãe mama e depois pára, ao passo que alimentado a partir de um balde, aspira sem se deter. Ou seja, o filhote faz mais do que alimentar-se do leite; ele curte sua mãe, ele “se curte”.

Neste processo, o papel da mãe é importante, é preciso que ela também se sinta neste processo de “fazer parte”. As mães necessitam ser empáticas, precisam decodificar o que percebem, os sinais que exprimem a sociedade da criança. Quando isso não acontece, a criança manifesta reações de medo, de desvio ou de hostilidade que a mãe não comprehende.

Assim, desde as primeiras refeições, a alimentação passa a ser o teatro em que se desempenha a encenação do primeiro mundo intermental.

A partir do quarto mês, a criança percebe o outro e terá como tarefa, daí para frente, estruturar esta relação entre dois e inventar os sinais que irão manter o laço. Quando a criança procura com os olhos o rosto da mãe, assiste-se a uma separação comportamental: deixa de responder a uma estimulação peribucal para se adaptar a uma imagem complexa, percebida de longe. Neste nível da construção psíquica, o encantamento já não se passa no corpo, mas no sinal que se preenche entre os dois.

Ainda nesta fase, o alimento representa a dramaturgia do quotidiano, em que as crianças pré-verbais encenam a sociabilidade. Tem-se fome, partilha-se, ritualiza-se, imita-se, reformula-se...

Observo-te, sei o que fazes e, fazendo a mesma coisa, partilho o teu mundo mental e o teu prazer que nos faz rir tanto. Esta pequena transgressão culinária é reveladora das aptidões das crianças para criarem um mundo mental e entrarem nele todas juntas para o partilharem (CYRULNIK, 1999, p. 46).

Enfim, o homem vive num mundo contextual e dele extrai o oxigênio e a nutrição de que precisa para sobreviver, porém existe um mundo não-contextual onde atuam os vestígios do passado, um mundo de representações, de imagens sonoras, do artifício simbólico. Isto exige uma complexificação do cérebro para integrar estas informações percebidas. Este processo atinge o máximo de complexidade quando associa a memória e as emoções à aptidão para antecipar. A partir daí, os homens se agrupam para criar o mundo da inteligência coletiva; inventa-se um mundo “despercebido”, preenchido por artifícios, sinais, símbolos e objetos técnicos.

Essa produção mental é alimentada por percepções, emoções e conhecimentos que darão, gradualmente, o pensamento perceptual, o pensamento emocional e o pensamento abstrato.

Assim o outro se constrói na imaginação de cada um, através da percepção que ele tem de seus sinais externos. Para que isso aconteça, há necessidade de que haja empatia entre esses dois seres, que haja um vínculo.

Cyrulnik (1999) classifica a empatia em três etapas: a primeira é a empatia do corpo, que permite experimentar aquilo que o outro experimenta (de zero a três meses).

A segunda etapa, que vai do quarto mês ao segundo ano, é a preparação para a linguagem; é quando o indivíduo percebe que se diferencia do outro, percebe o outro. É a etapa da linguagem.

A terceira etapa sai da imitação e parte para a comunicação. A passagem do fazer “como se” com o “estar-com” verifica-se um pouco antes do segundo ano, quando a criança souber utilizar a linguagem dos gestos, das palavras e das comédias.

Cyrulnik (1999) ensina ainda que o processo de apego a quem dá proteção abre a percepção para o mundo, uma vez que agrega uma carga emocional de bem-estar proveniente do outro.

A percepção do mundo vai depender do atendimento que a mãe dá a cada um. A ausência de apoio cria uma carência emocional que provoca agitação e ansiedade, porém o atendimento demasiadamente rápido pode impedir que o bebê crie substitutivos como o apego ao ursinho de pelúcia ou ao “paninho”, o que irá impedir que ele seja ator do seu próprio desenvolvimento.

É o apego que origina o medo, que vai dizer o que é preciso evitar e com o que se deve entrar em contato.

É esse apego que Cyrulnik (1999) chama de encantamento que consiste na dissolução, no sentir a delícia de estar-com, fundidos no mundo de um outro, criando, deste modo, o sentimento de existência, de plenitude, tal como no amor.

Um homem adapta as suas emoções, comportamentos e idéias àquilo que imagina sobre o mundo mental do outro. Pode adivinhar ou delirar, pois a empatia necessita de uma aptidão sensorial para perceber os indícios e os sinais emitidos pelo corpo do outro e de uma aptidão neurológica para fazer os sinais que compõem uma representação do mundo do outro. É, pois, necessário um cérebro que torne o indivíduo capaz de habitar um mundo não percebido, mas representado.

Os signos percebidos na realidade necessitam serem convertidos em símbolos para que haja, então, uma imagem do mundo real.

Segundo os ensinamentos de Piaget (1978), a criança não consegue ter um pensamento abstrato e tem dificuldade de relacionar a causa ao efeito antes dos sete anos; para que o encantamento ocorra, há a necessidade de se recorrer a símbolos que tornem concretos os pensamentos abstratos. E aí aparece o papel das histórias como mediadoras deste encantamento.

### 3.1.1. Do logro ao jogo

Cyrulnik (1999) discorre sobre o logro afirmando que o homem o prefere à ilusão, pois o logro pode ser tomado como verdadeiro, porém a ilusão é sabida ser apenas

uma aparência, uma falsa aparência, uma imagem que não corresponde ao real. O logo exige uma percepção maior do que a natural, exige uma união com a memória, a previsão de futuro. Já a ilusão exige que nos tornemos cúmplices daquilo que não percebemos, é um desejo.

O logo e as utopias não podem ser suprimidos, pois constituem um engano bem-sucedido, porque falam dos nossos sonhos e dos temas fundamentais da nossa condição humana.

A imaginação, a interpretação do outro, pode gerar uma ficção que é fruto da empatia. As palavras provocam uma representação ainda mais forte que a percepção do real, assim é possível afirmar que o relato leva ao encantamento.

Voltando a Piaget (1978), o jogo serve para apoiar a construção do simbólico na criança, que adquirirá características diferentes em cada fase, evoluindo dos jogos de assimilação para o jogo simbólico e, finalmente, durante a atividade operatória, os jogos de construção.

Cyrulnik (1999), de forma muito semelhante, afirma que o jogo refere-se ao trabalho para se diferenciar dele; ele não transforma a realidade, pelo contrário, ele é uma forma de se antecipar à realidade, de aprender com ela; o jogo é uma forma de integrar-se à realidade.

O sonho também é um esboço de representações em imagens e emoções. E o jogo toma lugar entre o sonho e a palavra; ele irá nos fornecer um índice de aptidão de um organismo para familiarização interna pelo sonho.

Benjamin (1984) é da mesma opinião: as crianças quando brincam não estão empenhadas em reproduzir o mundo do adulto, mas em encontrar representações próprias. Aí está o perigo do adulto que não percebe isto: não conseguir se comunicar com a criança, pois, ao pensar que antecipa uma realidade do mundo adulto, usa uma simbologia que ela não entende, e pior, pela qual ela não se interessa.

Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Um tal produto de resíduos é o conto maravilhoso, talvez o mais poderoso que se encontra na história espiritual da humanidade: resíduos do processo de constituição e decadência da saga. A criança consegue lidar com os conteúdos dos contos maravilhosos de maneira tão soberana e descontraída como o faz com os retalhos de tecidos e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos dos contos maravilhosos ou pelo menos estabelece vínculos entre elementos do seu mundo (BENJAMIN, 1984, p. 58).

### 3.1.2. O jogo

O jogo é a maneira natural de as crianças interagirem entre si, vivenciarem situações, manifestarem indagações, formularem estratégias, verificarem seus acertos e erros e poderem, através deles, reformular, sem qualquer punição, seu planejamento e as novas ações. Devries (1991) indica que a participação ativa da criança em um jogo vai determinar a sua capacidade de envolvimento e, portanto, o seu nível de desenvolvimento.

Johan Huizinga (2000), na obra *Homo Ludens*, pretendeu demonstrar como o jogo está presente em tudo o que acontece no mundo, ultrapassando os limites da atividade puramente física ou biológica, tendo um sentido próprio e determinado. Para este autor, a filosofia do jogo repousa em quatro premissas:

- 1 – É livre, não está ligado à noção de dever, obrigatoriedade.
- 2 – É uma evasão da vida real para uma atividade temporária com orientação própria. Tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização.
- 3 - Tem uma limitação de tempo e de espaço e é jogado até o fim dentro desses limites.
- 4 – Tem regras próprias o que significa uma ordem rígida.

Esses quatro elementos podem ser simbolizados por uma bolha, uma bolha lúdica, representada por um espaço temporário que se abre dentro da realidade do cotidiano, na qual se entra voluntariamente e em que se está assegurado da possibilidade de saída. Dentro desta bolha, existe uma situação de desafio, que

necessita de empenho e dedicação para ser atingido, desenvolvido e regido por regras de participação que serão fielmente obedecidas.

Caillois (1994), posteriormente a Huizinga, também escreveu sobre o lúdico, relacionando o jogo à cultura, mostrando como aquele é uma manifestação rica e variada das diversidades culturais. Para ele, o *ludus* propõe um desejo primitivo do homem de superar obstáculos que se renovam perpetuamente para isso, o homem inventa mil estruturas e ocasiões para encontrar a satisfação, o relaxamento e o contentamento de usar o seu saber, sua inteligência e as habilidades que possui, de uma maneira informal, sem consequências na vida real, o que, porém, não tira a seriedade com que estas atividades são realizadas.

E, como considera Baitello (1995):

A contribuição de Caillois, estabelecendo uma tipologia quádrupla da atividade lúdica – *agon*, *alea*, *mimicry* e *ilynx* – revela as infinitas possibilidades de contaminação da atividade humana pelo lúdico. Abre, sobretudo, o caminho para uma reflexão sobre os modos de comunicação pautados pelas diferentes modalidades do lúdico, deixando entrever que até mesmo as mais graves e sérias formas de linguagem e comunicação possuem seus componentes jocosos (BAITELLO, 1995, p. 59).

Para Caillois (1994), o jogo apresenta, conforme afirmado no texto acima de Baitello, quatro categorias principais. A primeira é o *agon* que é o papel da competição, do desafio, porém, é um desafio que, para ser lúdico, precisa contar com a mais perfeita igualdade de oportunidades entre os antagonistas, que seja exercido por cada um deles sem qualquer ajuda externa, de sorte que o vencedor triunfe de forma indiscutível. “Para cada competidor, el resorte del juego es el deseo de ver reconocida su excelencia en un terreno determinado” (CAILLOIS, 1994, p. 45).

*Alea*, segundo Caillois (1994) é a oposição do *agon*, uma vez que representa o acaso, a sorte, onde “el destino es el único artífice de la Victoria” (CAILLOIS, 1994, p. 48).

O *agon* e a *alea* são opostos, porém, ambos tencionam criar uma situação artificial de igualdade que a realidade nega aos homens.

A terceira categoria do jogo, segundo Caillois (1994), é a *mimicry* que é a aceitação temporária de uma ilusão, de um universo delimitado e fictício, sob o domínio da imaginação.

A última categoria do jogo é o *ilinx* que é a capacidade de se libertar, por um momento determinado, da estabilidade perceptiva lúdica e se deixar levar pelo êxtase vertiginoso.

No *agon* o jogador só conta consigo mesmo se esforça e se empenha; na *alea*, conta com todos, menos consigo mesmo e se abandona às forças que lhe escapam; na *mimicry*, imagina que é outra pessoa distinta de si e inventa um universo fictício; no *ilinx*, satisfaz o desejo de ver desfigurada passageiramente sua estabilidade e o equilíbrio de seu corpo, de escapar da tirania da sua percepção e de provocar a derrota de sua consciência (CAILLOIS, 1994, p. 88).

### 3.2. O encantado

Não há desconhecimento, mesmo do leigo em comunicação, propaganda ou *marketing*, que o suporte da mensagem, a mídia, precisa ser adequada ao perfil do receptor; assim, há um grande interesse em se descobrir quem é e como é o destinatário da mensagem. Este fato deu origem a uma nova disciplina em *marketing* chamada “Comportamento do consumidor”, em que este é estudado nos seus hábitos, características psicológicas, seus valores e atitudes, bem como suas relações com o entorno social e cultural.

Ao se entender a contação de histórias como mídia, muito mais do que isso, como formadora de vínculos capazes de auxiliar a criança no seu processo de individuação, é mister que se conheçam bem as suas características. E que se apressem os autores de histórias infantis e contadores de histórias bem-intencionados, pois não são poucos os estudos e livros especificamente voltados para entender o desenvolvimento da criança para melhor se produzir propaganda comercial e produtos da indústria cultural.

Com isso justifica-se plenamente o estudo do desenvolvimento da criança para a produção de uma melhor comunicação.

São fascinantes as teorias sobre o desenvolvimento das crianças; o curioso é que estes estudos são recentes, datando de um pouco mais de um século, rompendo um paradigma que persistiu por toda a era da civilização que conhecemos: a criança é um adulto em miniatura e só terá reações aceitáveis e úteis socialmente quando se tornar forte para o trabalho produtivo e apta à procriação.

Os estudos feitos sobre o desenvolvimento da criança, seja ele do ponto de vista social, psicológico, cognitivo, social, afetivo, ou mesmo, físico-motor, demonstram o contrário: quão rica é a atividade da criança na busca de sua plenitude, e como as ações que ela empreende nessa busca, e as reações percebidas, são determinantes para o adulto que ela irá ser.

Procurando uma significação simbólica para essa seqüência de fatos, pode-se valer dos estudos de Campbell que afirma que, desde o nascimento, o homem enfrenta a jornada do herói.

Para Piaget (1978), a gênese humana depende de uma estrutura de maturação. Cada conhecimento é adquirido após a aquisição de outro que o antecedeu, ou seja, a criança só recebe um determinado conhecimento se estiver preparada para recebê-lo. Esse processo é sucessivo: primeiramente há a assimilação, contato com a realidade exterior; em seguida, há a acomodação, quando a experiência é compreendida, transformada em um símbolo.

Segundo Piaget (1978), o desenvolvimento do indivíduo inicia-se no período intrauterino e vai até aos 15 ou 16 anos, em etapas sucessivas, com complexidades crescentes, encadeadas umas às outras, que criam estruturas cada vez mais complexas.

Essas etapas podem ser acomodadas em quatro estágios cognitivos:

- Sensório-motor (0 – 2 anos)
- Pré-operatório (2 – 7/8 anos)
- Operatório-concreto (8 – 11 anos)
- Operatório-formal (11 – 14 anos)

Winnicott (1975) ensina que nos cinco primeiros meses de vida, o bebê compõe uma única unidade com sua mãe; o recém-nascido é essencialmente receptivo e muito pouco ativo. Aos poucos, ele vai percebendo que é um ser distinto da mãe, e deverá partir para o processo de individuação em que a criança reconhece o seu interior e, no ambiente externo, os outros.

A partir dessa fase, aos cinco ou seis meses de vida, o bebê começa a se comunicar com os que estão a sua volta, tornando-se menos passivo. Devido ao refinamento de sua percepção visual, ele começa a se comunicar de forma seletiva, manifestando prazer com os conhecidos, principalmente a mãe, e indiferença, contrariedade ou medo com as fisionomias desconhecidas.

Aos poucos, o bebê vai percebendo a sua capacidade de influir no comportamento do outro; percebe que se chora, sua mãe aparece para pegá-lo no colo, alimentá-lo ou fazer a sua higiene. Quando faz suas “gracinhas”, como bater palmas, arranca risos de outros; nesta fase, a criança não só se comunica, como percebe o *feedback* dessa comunicação, muitas vezes provocando esta reação no seu “interlocutor”.

Piaget chama esse período do nascimento aos dois anos, de “fase sensório-motor” isto porque o desenvolvimento intelectual do bebê está ligado aos sentidos e às atividades motoras. Nesta fase, a criança usa seus sentidos e suas habilidades motoras, que estão em pleno desenvolvimento, para conhecer aquilo que a circunda.

Desde cedo, a criança utiliza a técnica da imitação para se desenvolver, o que é uma das manifestações da sua inteligência. Segundo o mestre suíço:

É possível conceber desde já a interpretação seguinte: a inteligência sensório-motora pareceu-nos ser o desenvolvimento de uma atividade de assimilação tendente a incorporar os objetos exteriores aos seus esquemas, ao mesmo tempo em que acomoda estes últimos naqueles. Na medida em que é procurado um equilíbrio estável entre a assimilação e a acomodação, pode-se falar, pois, de adaptação propriamente inteligente (PIAGET, 1973, p.18)

A imitação é uma representação porque constitui a imagem de um objeto o que é o início do mecanismo formativo da representação simbólica.

Ao redor dos dezoito meses, a criança está potencialmente capacitada para imaginar efeitos simples das ações que está realizando, para efetuar seqüências simples e uma rudimentar descrição de objetos percebidos que não estão presentes. Ela se prepara para poder pensar através de imagens e conceitos.

A partir dos dois e até os sete anos, está o período fundamental para a individuação da criança. Surgem as grandes interrogações existenciais que ela procura responder com uma representação imaginária, e intensifica-se o desenvolvimento da função simbólica. Acentua-se a fase do “faz de conta” que é a forma popular de designar a capacidade que a criança tem de representar qualquer coisa, ou seja, algo que não está por um significante que lhe seja conhecido e que passa a ser o significado.

Com a representação simbólica a criança ativa fortemente a sua imaginação e usa o brinquedo, o desenho, o jogo, a história e a dramatização como significado para representar um significado ausente.

Esta fase Piaget (1978) chama de estágio pré-operatório, no qual predomina o jogo simbólico, a intuição domina o pensamento das crianças para suprir a ausência de lógica e racionalização. A criança, nessa fase, vê o todo, mas tem dificuldade de identificar os elementos que o constituem.

A outra característica importante para entender a percepção que a criança tem do mundo é a incapacidade dessa faixa etária de elaborar o pensamento abstrato; para ela, as concepções abstratas têm realidades concretas, e é por isso que os sonhos se confundem com a realidade; Papai Noel e a Fada dos Dentes existem, fazendo a criança sentir-se capaz de transformar a realidade. O que Piaget (1978) chama de confusão entre o sujeito e o objeto, entre o interno e o externo, entre o psíquico e o físico. Este é o conceito de realidade, um dos quatro conceitos que Piaget (1978) constatou em relação à visão de mundo pela criança. Ao lado da realidade, convivem outros conceitos: o animismo, o artificialismo e a transdução.

O animismo consiste no fato de atribuir vida aos objetos inanimados, mais do que isso, de julgá-los capazes de ter sentimentos e vontade própria.

O artificialismo atribui ao homem a origem de tudo; tudo precisa ter uma razão e uma finalidade e existe uma intenção na natureza.

E, finalmente, a transdução que é a forma de encontrar explicação para tudo de maneira simplista, sem dependência da lógica.

A função simbólica acentuada e o animismo justificam a importância que o lúdico tem no desenvolvimento da criança.

O terceiro estágio de desenvolvimento da criança é aquele que vai dos sete aos doze anos, chamado de operatório-concreto.

Há uma independência emocional perante os pais e, consequentemente, uma autonomia no meio social, no qual a criança começa a fortalecer os laços de amizade e a formação de grupos. A cultura passa a ter influência na sua maneira de ser e dá origem a um forte apego às regras.

Esse último período, que devemos situar entre sete e oito anos e onze e doze anos, é caracterizado pelo declínio evidente do simbolismo, em proveito quer dos jogos de regras, quer das construções simbólicas cada vez mais freqüentes e cada vez mais próximas do trabalho seguido e adaptado.

O mesmo se aplica, naturalmente, aos jogos simbólicos coletivos, nos quais se observa, dos sete aos dez e onze anos, uma coordenação cada vez mais estreita dos papéis e um total fortalecimento da socialização que desabrocha no nível precedente (PIAGET, 1978, p. 180).

De muita importância nessa fase é o surgimento do raciocínio lógico, a reflexão que leva ao pensamento dedutivo que permite à criança relacionar a causa ao efeito.

A transdução transforma-se em dedução, o animismo ainda persiste, ainda que ela possa admitir como uma parte de sua “brincadeira”, porém ainda tem dificuldade de lidar com conceitos abstratos, o que acontecerá somente a partir dos doze anos.

No estágio operatório-formal, que vai dos 11 aos 14 anos, o menino está potencialmente capacitado para formular pensamentos realmente abstratos. Ao raciocínio dedutivo soma-se o indutivo o que permite a formulação de hipóteses. O raciocínio lógico se completa.

A sua estrutura cognitiva alcança o nível mais elevado e, com a capacidade do raciocínio lógico e a relação de causa e efeito, surge a possibilidade da crítica, que se une à socialização recentemente adquirida. É o momento de elaborar novos códigos de conduta para si e para o seu entorno. Com estas capacidades, o jovem alcança a sua autonomia.

### 3.3. Contos de fadas: vínculos mágicos

Como visto no item 3.1.2, o jogo é um meio de comunicação com crianças de grande alcance e eficiência; as histórias são consideradas como uma sub-categoria dos jogos, isto porque a palavra jogo é tida neste trabalho no seu sentido amplo, ela está como uma tradução do inglês *play* e do alemão *spielen* que têm um sentido muito mais amplo do que a palavra “jogar” no vocabulário brasileiro. *Play*, além de jogo, significa tocar um instrumento, dramatizar uma peça teatral, brincar, podendo ser até um “faz de conta”, muito adequado a uma representação da bolha lúdica mencionada por Huizinga (2000).

Retomando o conceito da bolha lúdica, esta é aquele espaço que se abre no cotidiano, onde as pessoas (adultos e crianças) entram voluntariamente e lá vivem situações que têm regras e fins próprios. É um espaço temporário, onde se dá o direito de viver situações inusitadas. Pensando assim, é bem fácil entender que as histórias são prioritariamente lúdicas, um espaço maravilhoso onde é permitido sonhar, e de onde se pode sair quando quiser, e que a única coisa que se pode trazer são as reflexões que foram proporcionadas nesses momentos.

Dentro das categorias citadas por Caillois (1994), podemos inferir que as histórias estão dentro da *mimicry*, uma vez que é a atividade lúdica que tem por característica

principal o “faz de conta”, e a categoria que vive e se alimenta de um universo fictício.

Ao se falar de histórias como meio de comunicação, é importante saber que elas encerram, obrigatoriamente uma mensagem e, para que esta seja bem recebida, tem que ser agradável, gostosa, bela. Porém, pensando-se somente nisto, pode-se tornar um bom recreacionista, em um processo de comunicação de mão única. Para um processo de comunicação circular, que se alimenta e se retroalimenta, capaz de gerar vínculos, é necessário ter compromisso com a mensagem; ela tem que estar de acordo com os objetivos comunicacionais propostos por cada um, de acordo com o projeto em que está inserido, de acordo com a mensagem que cada qual julga importante deixar.

Assim, o contador de histórias deve saber conciliar as duas coisas: ele precisa saber encantar, ter a habilidade para abrir as portas de um mundo mágico, e conduzir cada qual pela mão, mas também necessita comprometer-se com aquilo que está comunicando.

Contar histórias sempre é positivo, pois abre um importante vínculo entre o emissor e o receptor, e isso traz uma enorme responsabilidade para o contador, mormente em se considerando as exigências que o desenvolvimento impõe à criança, as dúvidas que lhe acometem para entender um mundo no qual ela acabou de chegar, onde nem os adultos têm a maioria das respostas. Ficar alheio a estas exigências é, no mínimo, uma covardia. Assim, este momento pode ser potencializado se, através dessa história, se transmite um valor, um modo de vida, um exemplo a ser seguido, dentro dos padrões de valores que o emissor deseja transmitir.

Quando o contador de história se envolve com a mensagem que está transmitindo, deixa de ser um mero transmissor e passa a ser um intérprete; adiciona à obra a sua pessoalidade, com seu modo de ver a vida, sua visão do futuro, seus valores. Ele escolhe a história, com cuidado, para encontrar a “sua história”, certamente fruto de boas pesquisas, e a ela dá a sua interpretação, manda a sua mensagem.

Como visto no capítulo 1, as histórias se diferem bastante quanto à forma de que se constitui o seu conteúdo, mergulhando em profundidades diferentes nos mares da magia e tendo contatos com a realidade em diferentes intensidades. Estas diferenças são marcantes entre os contos de fadas e as fábulas. As histórias de fadas, por terem enredos mais simples, impregnados de elementos fantásticos e seres maniqueístas, são mais adequadas às crianças pequenas, considerando-se, especialmente, as faixas etárias caracterizadas no segundo estágio de Piaget, o pré-operatório que vai dos dois aos sete anos.

Porém, ao se analisar o conteúdo de uma história de fadas de forma racional, freqüentemente se encontram situações de preconceitos, discriminatórias, violentas.

Não obstante isto, os contos de fada exercem maior fascínio nas crianças do que as fábulas, as lendas e as histórias reais. Por quê?

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação; ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e a tornar claras as suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e suas aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo, tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve relacionar-se simultaneamente com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a seriedade de suas dificuldades mas, ao contrário, dando-lhe total crédito e, a um só tempo, promovendo a confiança da criança em si mesma e em seu futuro.

Em todos esses aspectos e vários outros, no conjunto da “literatura infantil” – com raras exceções - nada é tão enriquecedor e satisfatório, seja para a criança, seja para o adulto, do que o conto de fadas popular. É bem verdade que, num nível manifesto, os contos de fadas pouco ensinam sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade da massa; eles foram inventados muito antes do seu surgimento. No entanto, por meio deles, pode-se aprender mais sobre os problemas íntimos dos seres humanos e sobre as soluções corretas para suas dificuldades em qualquer sociedade do que com qualquer outro tipo de história comprehensível para uma criança (BETTELHEIM, 2007, p. 11).

O que Bettelheim (2007), no livro *A Psicanálise dos contos de fada* decanta é como as situações presentes nos contos de fada podem ser identificadas com as sensações, os temores que as crianças enfrentam e as situações novas que se apresentam e com que ela ainda não sabe lidar.

A imaturidade de pensamento da criança se apresenta por um conjunto de impressões mal ordenadas, que freqüentemente não possuem ligações entre si, e estas lacunas são preenchidas por fantasias alimentadas pela sua imaginação.

Interessante como Bettelheim (2007), explica que os contos de fadas atuam muito melhor na formação de modelos simbólicos do que as narrações de fatos reais. Isto porque as crianças não conseguem compreender uma série de símbolos e suas prováveis significações presentes em uma história real.

Estórias estritamente realistas correm contra as experiências internas da criança; ela as escutará e talvez extraia alguma coisa delas, mas não pode extrair muito significado pessoal que transcenda o conteúdo óbvio.

Condenar as estórias realistas para crianças seria tão tolo quanto banir os contos de fadas; há um lugar importante para cada um na vida da criança. Mas um suprimento apenas de estórias realistas é estéril! Quando as estórias realistas são combinadas com uma exposição ampla e psicologicamente correta aos contos de fada, a criança recebe a informação que fala a ambas as partes de sua personalidade nascente – a racional e a emocional (BETTELHEIM, 2007, p. 69).

As histórias de fada atuam então no emocional da criança e sua contribuição está em auxiliá-la a tomar decisões para a sua independência, acomodar os seus sentimentos de ambivalência, e lhe dar esperanças de que seus esforços poderão conduzi-la a um final feliz.

Assim, as histórias de fadas falam de maneira simbólica a linguagem da criança, elas dão explicações simples para fatos que ela não conseguiria entender. O que está absolutamente de acordo com o que Piaget ensina para o estágio pré-operatório em que predomina a representação simbólica, na qual

O símbolo repousa numa simples semelhança entre o objeto presente, que desempenha o papel de "significante", e o objeto ausente por ele "significado" simbolicamente, e é isso que podemos dizer que existe representação; uma situação não-dada é evocada mentalmente, e não apensa antecipada praticamente como um todo, em função de suas partes (PIAGET, 1978, p. 129).

Os medos que os adultos sentem da violência, da instabilidade financeira, de perder a saúde são percebidos pela criança que, embora não consiga entender, também os tem, e, o pior, ela é absolutamente incapaz de fazer algo para vencê-los ou de encontrar argumentos para diminuí-los.

As histórias, entre outros efeitos, aparecem como um bálsamo para essa situação. Na história de Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, o lobo é o símbolo do medo, o lobo é o significante do significado medo. Para a criança, encarar o medo, como faz Chapeuzinho Vermelho, é sinal de crescimento, que a faz se sentir forte. E o que acontece? Ele engole Chapeuzinho e, em algumas versões, a vovó também, o que significa que os temores se concretizaram, ou seja, estes fatos confirmam que o significante (lobo) representa muito bem o seu significado (medo). Porém, quando aparece o caçador, ele abre a barriga do lobo e de lá sai Chapeuzinho Vermelho intacta e feliz. Isso irá mostrar à criança que o medo foi vencido, o que, por analogia, ela entende que mesmo que os terríveis males aconteçam, as coisas podem acabar bem, o que lhe dará esperança e, consequentemente, segurança.

Assim sendo, a fábula nos propõe dois estados de coisas: um que tem na cama um lobo, e outro que tem na cama a avó. Sabemos imediatamente que um desses estados é apresentado como verdadeiro e outro é falso. O problema consiste em estabelecer que relações existem entre estes dois estados de coisas, em termos de estrutura de mundos de mútua acessibilidade (ECO, 2004, p. 110).

Rodari (1982) vê a questão por outro ângulo, embora com o mesmo fundamento:

Se a criança experimenta um medo angustiante do qual não consegue defender-se, seria de se concluir que o medo já estava nela, ante do lobo aparecer na história: estava dentro dela, em alguma profundidade conflitiva. O lobo é, portanto, o sintoma que revela o medo, não a sua causa... (RODARI, 1982, p.117).

Algo que merece reflexão é que nem sempre o adulto usa o símbolo com o mesmo significado, o que pode gerar alguma confusão, por exemplo, ainda na história de Chapeuzinho Vermelho: o adulto que está contando a história relata que a mãe da protagonista alerta para que ela não vá à floresta, pois ela encerra muitos perigos, mas ela vai assim mesmo e encontra o lobo. Para o adulto que pensa desta forma, o lobo pode ser visto como significado do castigo para a desobediência, o que gera entendimentos bem diferentes... Assim, poderá causar pânico no contador que vê a criança exultando quando o lobo engole a vovó, há muitos relatos de que isto acontece levando mães, tias e pais ao desespero por julgar que o filho é sádico. Porém, tudo não passa de significados diferentes para o mesmo significante: a

criança fica feliz ao perceber que o símbolo escolhido, o lobo, está de acordo com as suas expectativas, significa realmente o medo, porquanto é feroz e violento.

A este respeito há o seguinte comentário de Bruno Bettelheim:

Se o adulto insistir que seu modo de ver as coisas é o correto – como bem pode ser, visto objetivamente e através de um conhecimento adulto – a criança se sente desesperançada de encontrar um entendimento comum. Sabendo quem detém o poder, a criança, para evitar problemas e ficar em paz, diz que concorda com o adulto, e é forçada a prosseguir sozinha. Sem estas fantasias, a criança não consegue conhecer o seu monstro interior, nem recebe sugestões sobre a forma de conseguir controlá-lo. Em consequência, fica impotente face às piores ansiedades e mostram também os meios de vencer estes monstros (BETTELHEIM, 2007, p. 151).

Bettelheim (2007), no capítulo de seu livro dedicado à narração de histórias, ensina que, para solucionar a defasagem de entendimento da simbologia da história, o que ele chama de “espírito correto – isto é, com sentimentos evocados dentro de si próprio”, deve-se refletir sobre o conteúdo, buscando perceber como será o entendimento da criança,

Tanto pela recordação do significado que a história teve para si quando criança, quanto pelo significado diferente que tem hoje; e com sensibilidade para as razões pelas quais o filho também pode extrair algum significado pessoal da audição da história (BETTELHEIM, 2007, p.218).

As fábulas encerram padrões de comportamento, evidenciam valores e geralmente apontam para soluções justas. E, da mesma forma que foram usadas há séculos, elas podem ser usadas modernamente pelos pais para falar sobre esses padrões de comportamentos com as crianças. Usando-as, os adultos poderão falar sobre verdade, lealdade, altruísmo, despojamento, bondade e tantos outros valores, no momento exato em que elas precisam ouvir, quando perceberem através de fatos ou dos próprios sentimentos das crianças que elas estão necessitando de um modelo de comportamento.

As fábulas são adequadas às crianças no estágio operatório-concreto, isto porque é a fase em que nasce o raciocínio lógico, com o qual a criança poderá fazer ligações entre a causa e o efeito. Pelas fábulas serem mais objetivas, pelo seu enredo ser resultado de nuances de personalidades, elas precisam ser mais interpretadas, causam uma maior reflexão. Outra questão é que nesta idade a criança não

abandonou o animismo, assim, para ela, é aceitável que os animais falem, tenham sentimentos humanos e um relacionamento social, inclusive entre as diversas espécies. Embora ela saiba que as ações desenvolvidas pelos animais imitam as relações humanas, é confortável vê-las sob a pele de animais.

Por todas essas questões, as fábulas são preciosas para meninos e meninas conhecerem os valores básicos que regem a vida humana, para refletirem sobre as consequências das diversas atitudes e para a formulação de um padrão de valores próprio.

As histórias de fadas são mais adequadas às crianças pequenas, já as fábulas, as lendas e os mitos, são mais adequados às crianças com mais de sete ou oito anos. Mas isso não quer dizer que as crianças não irão gostar mais de histórias de fadas quando ficarem mais velhas ou, ao contrário, as pequenas não apreciem as fábulas. Esta adequação está relacionada ao entendimento e ao aproveitamento que ela terá ao ouvir a história. Ou seja, libertos de medos e com resposta a algumas de suas indagações sobre a vida, a menina e o rapazinho irão ouvir as histórias de fadas de outra maneira, encantando-se com a magia, vibrando com a aventura. Já a pequenina, poderá não entender as razões que levaram a raposa da fábula “A raposa e as uvas” a agir dessa forma, mas gostará de ver o fantoche, e dará risadas quando a sua mãe fizer a voz mais grossa para imitá-lo.

Quantos mistérios encerram as fadas que não podemos ver? Onde estão os caminhos que levam ao fantástico, às múltiplas combinações da imaginação? Talvez só conheça essas respostas aquele que se senta no chão, despojado de sentimentos autoritários, livre do relógio e de preconceitos, e atende com encantamento ao tímido pedido: conta uma história?

### 3.3.1. As histórias auxiliando o desabrochar das habilidades

Ao lado de um contexto que serve como tradutor de questões existenciais, as histórias podem auxiliar o desenvolvimento de habilidades que, embora não tenham conteúdo cognitivo, colaborarão com um melhor desempenho pessoal.

De forma genérica, as histórias contribuem com diversos aspectos da formação de crianças e de jovens. Esses aspectos podem variar de intensidade de uma história para outra, porém, pode-se dizer que, de maneira geral, todas as histórias propiciam o desenvolvimento da observação, senso crítico, imaginação e criatividade.

Antes de qualquer coisa, as histórias provocam na criança um estado de atenção, o acompanhamento do desenrolar dos fatos e a formulação de probabilidades que antecipam o seu desfecho. As histórias têm o poder mágico de prender a atenção das crianças. Isso por si só já é um exercício, mas as histórias provocam muito mais do que isso. As crianças acompanham os fatos e fazem conjecturas: como será que o herói se saíra dessa situação? Será que o ratinho, por gostar somente de queijo, rejeitará o chocolate? A princesa encontrará o príncipe e será feliz novamente? Ao tomarem conhecimento do desfecho do enredo, irão compará-lo com as suposições que fizeram. Isso fará com que elas exercitem a relação de causa e efeito, que faz parte do seu amadurecimento.

A narrativa exercitará também a memória, pois as maldades feitas pela rainha má serão relembradas no final da história, quando esta for castigada. Alguns personagens que aparecerem apenas no início da história podem ter um papel decisivo no seu final. A criança, por estar interessada no enredo, gravará elementos e detalhes que sabe que lhe trarão satisfação em outra parte da história. Isso também pode acontecer quando a mesma história é contada diversas vezes; a cada nova narrativa, a criança saboreará melhor esses elementos. E as crianças têm uma predileção por ouvir a mesma história muitas vezes, isto porque elas querem ter certeza de que o mal foi derrotado e de que tudo acaba bem no final.

Outra situação que a comunicação através da história proporciona é o exercício do senso crítico. Sem dúvida, pensando na formação do cidadão de amanhã, umas das maiores preocupações dos educadores é formar um homem e uma mulher críticos, que tenham capacidade de analisar o que está à sua volta, de avaliar o que está de acordo com os seus princípios e o que não está, e de tomar decisões de acordo com as suas próprias convicções. Isso nem sempre é fácil perante uma sociedade massificante, na qual as informações se cruzam em velocidade vertiginosa e nem sempre com objetivos explícitos.

As ingênuas histórias podem ser um motivo para a discussão de comportamentos e posicionamentos não de forma impositiva, mas sim convidativa ao pensar, o que proporcionará a encantadora satisfação de ver o amadurecimento do pequeno ouvinte.

As crianças pequenas ficam encantadas quando Cinderela apaixona-se imediatamente pelo príncipe. Mas, as mais velhas poderão se questionar se somente o fato de ser bonito, rico e poderoso é suficiente para alguém se apaixonar.

E será que o Patinho Feio não seria mais feliz continuando feio, porém filho de sua mãe pata e irmão dos patinhos, do que se transformar em um cisne belo, no entanto sozinho?

O que importa é que as histórias vão trazer o contexto no qual os contadores, com habilidade, poderão fundamentar uma discussão que busque produzir a reflexão e o exercício do senso crítico.

Mas, sem dúvida, incitar a imaginação é o ponto forte do resultado de uma comunicação através de histórias. Elas conduzem o ouvinte às mais diversas paragens, e não há limite. Uma boa narrativa pode levar ao fundo do mar, acima das nuvens, a países distantes, ao futuro e ao passado.

A descrição detalhada fará com que o ouvinte sinta o cheiro das flores, visualize a grama verdinha e se encante com o cavalo alado que dorme sossegadamente. Porém, este detalhamento não deve ser exagerado, a fim de permitir que o ouvinte coloque a sua “própria” cor do céu, enfeite o campo com “suas” árvores e flores. A narrativa é um convite para que a imaginação se desencadeie e complemente o cenário.

A consequência do exercício da imaginação leva a uma predisposição para a criatividade, uma vez que fornece, gera, imagens mentais que se tornam referências. Nos dias de hoje, sabe-se que a criatividade é diretamente proporcional à quantidade de referência que uma pessoa possui. E o importante é que referências

fornecidas pelas histórias não são apenas aquelas apresentadas às crianças, prontas, de forma conceitual ou visual, mas são também resultantes de seu próprio raciocínio e de sua imaginação.

Mas é possível ir além: as histórias fornecem um contexto com o qual se pode trabalhar de diversas maneiras, fazendo com que as crianças sejam convidadas a criar. Após ouvirem uma história, elas podem fazer um desenho da cena de que mais gostaram, ou a modelarem em argila. Um grupo de crianças poderá representá-la ou, mesmo, ser convidado a fazer a sua continuação. Será necessário criar o roteiro, fazer o cenário, o figurino. Situações que ficariam difíceis de serem pedidas aleatoriamente, mas que ganham sentido dentro de uma história que acabou de ser contada.

### 3.3.2. Seres mágicos são capazes de construir mais que um mundo fantástico: um mundo ético!

A ética permeia toda a vida do indivíduo, seja ela vista em relação ao próprio indivíduo quanto à sua felicidade e à realização pessoal, seja ela em relação ao seu convívio familiar e societário.

E a preocupação com a ética cruzou épocas, justamente por lidar com valores intrínsecos, naturais e básicos aos seres humanos.

A educação da Antigüidade Clássica visava a uma eficiência individual, baseada no desenvolvimento integral para a convivência social, seguindo princípios rígidos e racionais estabelecidos por Sócrates e Platão. Aristóteles, seu discípulo, acresceu um elemento novo e poético: a busca pela felicidade, que é obtida pelo exercício da virtude, que não deve ser somente conhecida, mas exercitada para ser colocada em prática. A felicidade é um objetivo de sua teoria político-pedagógica. “A principal razão da felicidade são as atividades que se fazem de acordo com a virtude, enquanto as atividades contrárias são a razão principal do contrário” (ARISTÓTELES, 2002, p.62).

Para Aristóteles, as virtudes são divididas da seguinte forma: Algumas formas de virtudes são chamadas de virtudes intelectuais e outras de virtudes morais. A sabedoria e o entretenimento e a prudência são virtudes intelectuais; a generosidade e a temperança são virtudes morais (ARISTÓTELES, 2002, p. 63).

Quanto às formas de aquisição das virtudes, diz Aristóteles:

Sendo a virtude, como vimos, de dois tipos, nomeadamente, intelectual e moral, a intelectual é majoritariamente tanto produzida quanto ampliada pela instrução, exigindo, consequentemente, experiência e tempo, ao passo que a virtude moral é produto do hábito (ARISTÓTELES, 2002, p. 65).

As virtudes morais não são adquiridas pela natureza do indivíduo e sim pelo hábito, portanto necessitam de instrução, exercício e treino. Dentro dessa ótica, a virtude pode ser ensinada.

Não há dificuldade em buscar na história pensadores que privilegiam a educação calcada na adoção de valores como um pressuposto para uma vida sadia e em harmonia com a sociedade.

Dentre estes é importante mencionar novamente Comenius (1592 - 1670), não por tratar mais ou melhor a ética que os educadores religiosos surgidos após o cristianismo como Santo Agostinho (354 - 430), São Tomas de Aquino (1224 -1274) e Martinho Lutero (1483 - 1546) que o precederam, mas por tratá-la dentro de uma pedagogia inovadora, multidisciplinar, democrática e baseada na experimentação.

Não está longe o pensamento de Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia, que busca analisar o conhecimento espiritual com o mesmo rigor científico aplicado a outros conhecimentos do mundo físico: “Sempre se deve levar em conta a totalidade do homem, concebido como corpo, alma e espírito” (STEINER, 1990, p.15).

Pestalozzi (1999) foi discípulo de Rousseau e, como ele, via a educação para formar espíritos livres, preparados através de ações calcadas na moral, advindas de suas próprias experiências. Ele associava a educação intelectual à educação física e moral. A educação deve ser suficiente para, em primeiro, lugar permitir que cada um erija sua escala de valores próprios, usando o seu livre arbítrio, suas tendências e

convicções.

E para que isto aconteça é necessário aprender o que são estes valores o que significa a verdade? A justiça? A lealdade?

O convívio com esses valores e a sua discussão ampliam os horizontes e permitem ver situações sob outros ângulos. A adoção de um código de valores próprios é um bom começo, mas não encerra a questão; é necessário aprender a conviver com eles e constantemente estar reavaliando o seu entendimento, sua adesão e o compromisso.

A família, a escola e a comunidade devem propiciar um ambiente salutar e oferecer estes espaços para discussão além de uma conduta de exemplos capaz de frutificar atitudes verdadeiras, conscientes em que prevalecem o respeito e o amor.

À medida que a criança amadurece, o reflexo que esses valores têm no seu cotidiano apresenta uma maior complexidade e o espaço familiar, social e educacional deve acompanhá-la, amadurecendo proporcionalmente a abordagem. Essas discussões serão tão mais frutíferas e capazes de orientar a criança e o jovem quanto mais eles tiverem compreendido, aceitado e discutido os valores básicos. aí está a importância de um trabalho constante e progressivo voltado à ética.

A necessidade de se trabalhar a questão de valores com os membros de uma comunidade é inquestionável; este é o principal caminho para se ter cidadãos ativos, com uma participação harmônica, crítica e construtiva. Porém, esse trabalho não deve se dar de forma impositiva e autômata, mas sim de forma construtiva e participativa, o que se consegue através de práticas que permitam o conhecimento, a vivência, a discussão, a experimentação e a reflexão que culminem com a livre e espontânea adoção de um código próprio de valores. Esse processo será tanto mais efetivo quanto mais cedo for iniciado, o que justifica a relevância em desenvolvê-lo com crianças.

É um engano achar que, por ser tão séria, a adoção de valores não pode ser

oferecida de forma leve e descontraída. Os jogos são excelentes instrumentos para o trabalho com valores, o convívio com a ética, com a cooperação, com o fracasso e com o sucesso.

Huizinga (1999) afirma que as regras são um elemento essencial para a existência de um jogo; elas introduzem a perfeição na confusão, pois o jogo exige “uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta ‘estraga o jogo’, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. (HUIZINGA, 2000, p. 13).

O convívio com estas regras absolutamente aceitas por todos exercita a ética:

Embora o jogo enquanto tal esteja para além do domínio do bem e do mal, o elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, na medida em que são postas à prova as qualidades dos jogadores; sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua “lealdade”. Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, devem sempre obedecer às regras do jogo.

E não há dúvida de que a desobediência às regras implica a derrocada do mundo do jogo. O jogo acaba: O apito do árbitro quebra o feitiço e a vida “real” recomeça (HUIZINGA, 2000, p. 14).

Forma muito semelhante de ver esse assunto é a de Caillois que ensina que a legislação arbitrária e própria é fundamental para separar o momento do jogo da vida corrente.

A equivalência é tão precisa que o sabotador dos jogos, que denunciava o absurdo das regras, se constitui agora naquele que rompe o encantamento, naquele que se nega brutalmente a ceder à ilusão proposta, naquele que lembra o menino que ele não é um verdadeiro cavalo, um verdadeiro submarino, ou, a menina, que não acalenta um menino verdadeiro ou que não serve uma verdadeira comida em sua vasilha em miniatura (CAILLOIS, 1994, p. 36).

Dentro do arcabouço de possibilidades de trabalhar com o lúdico, as histórias são as mais eficientes para o trabalho com valores. Isto porque os valores, por serem abstratos, não são fáceis de serem abordados; as histórias, então, materializam esses valores abstratos, dão-lhes um contexto, e fazem com que as crianças possam raciocinar sobre eles, fazendo assimilações e tomadas de posturas que serão úteis em situações análogas da vida real.

Uma vez aceito que as histórias são capazes de transmitir uma mensagem e que esta poderá ter diversos objetivos, um deles poderá ser contribuir com a construção de valores éticos e morais, permitindo a compreensão e reflexão desses valores.

Voltando às questões do uso do lúdico na comunicação com crianças, seria muito difícil iniciar com os pequenos uma conversa sobre a importância de agir corretamente, eles não iriam entender, e mais do que isso, não teriam “vontade de entender”. Mas isto se torna diferente quando eles são chamados para ouvir uma história, uma história interessante, cheia de magia e de aventura, isto sim, pertence ao seu mundo! E se esta história narrar a atitude de um príncipe valoroso, falar-se-á de formas corretas de ação, mas de uma maneira que a criança seja capaz de constituir, de forma autônoma e participativa, a sua base moral.

As histórias são um celeiro de exemplos; com elas se pode trabalhar a discriminação, o repúdio ao preconceito, a valorização da tolerância, da diversidade, e uma lista infinidável de valores, basta procurar, mas para isto é preciso, primeiro, que o contador esteja preparado para aquilo que deseja buscar. Sendo necessário, também, que ele acredite na força do seu papel de educador e nas possibilidades de transmissão desta importante missão através de um contexto lúdico, alegre, ingênuo e repleto de fantasia como uma história.

Assim, as histórias são capazes de, entre estrelas multicoloridas e as poções mágicas, serem condutoras de valores importantes e necessários, capazes, de forma singela e simples, de ajudarem as crianças a valorizarem a magia do amor e da paz.

### 3.4. O uso do conto na educação

Bourgnoux afirma que: “Em parte alguma nem para ninguém existe a comunicação. Esse termo recobre excessivas práticas, necessariamente díspares, indefinidamente abertas e não enumeráveis” (1999, p. 13).

A formidável explosão tecnológica que vivemos tem enormes efeitos na comunicação, por isso nunca antes se falou tanto nela, seja de forma leiga ou científica. Bougnoux (1999) comenta o seguinte para os estudos das ciências da informação e da comunicação:

Elas concernem, portanto, ao mesmo tempo, a muita gente (todos aqueles que têm alguma coisa para vender ou partilhar!) e encontram-se esparsas na cultura e no campo social. À sua maneira, a comunicação prolonga a filosofia, recolocando as grandes questões sobre a verdade, o real, a coesão social, o imaginário, a “possibilidade do ensino, da justiça, do consenso, do belo, etc... com conceitos renovados” (BOUGNOUX, 1999, p. 13).

Este autor prega uma visão muito ampla da comunicação dizendo que ela resiste às tentativas prematuras de fazer dela uma área fechada, comparando-a à filosofia que circula entre os saberes. “A comunicação é como uma grande nuvem que os ventos impelem e rasgam, e que plana acima de quase todos os saberes (BOUGNOUX, 1999, p. 19).

A relação comunicacional, diferente de outras ciências que tratam da relação sujeito-objeto, trata da relação sujeito-sujeito, e é uma ciência humana, possivelmente a mais humana das ciências, uma vez que comunicar é “ter em comum”.

Fundamentada em que toda a relação sujeito-sujeito é comunicação, está sobre todas as ciências.

Na comunicação, a relação entre os sujeitos é sempre pragmática, o que significa que o receptor interpreta a mensagem indo além do seu significado lingüístico, considerando os elementos da situação e a intenção do interlocutor.

Essa relação pragmática é aleatória e gera o que Bougnoux chama de incerteza comunicacional.

Pois se os fenômenos de comunicação forem definidos como a esfera de atividades pragmáticas de tratamento das mensagens entre os sujeitos, vê-se que um dos critérios de reconhecimento dessas ações reside em seu fracasso sempre possível (BOUGNOUX, 1999, p. 17).

Assim, por ser fundada sobre as relações pragmáticas, uma cadeia de comunicação “pode sempre romper-se ou vencer brilhantemente, sem se saber muito bem por que” (BOUGNOUX, 1999, p. 17).

Para vencer essa “sina”, ele sugere que a busca do sucesso da comunicação deve ir além do pragmatismo aleatório, entrando, então, em um campo profissional:

O campo profissional recoberto pela comunicação é chamado, portanto, a infiltrar-se em muitos outros: em toda parte em que a ação técnica revela os seus limites e reclamam um “suplemento de relações”, de sedução – ou de controle (BOUGNOUX, 1999, p.19).

Então o ensino, ainda segundo o mesmo autor, pode ser visto como a profissionalização da comunicação:

A escola, antecâmara do espaço público, é um intenso lugar de comunicação. Ela arranca a criança da esfera doméstica primária para introduzi-la num espaço que chamaremos ainda transicional<sup>6</sup>, o qual não tem a dureza do mundo do trabalho mas prepara para ele, confrontando os indivíduos a relações e a conflitos inéditos (BOUGNOUX, 1999, p. 24).

Para o autor, o ensino é uma comunicação que deixa de ser pragmática para se fixar em conteúdo, rotinas fixas. Porém, em seguida, ele passa a questionar se esta profissionalização é capaz de resolver a questão da incerteza da comunicação. “Mas esta automatização relativa em torno de conteúdos não soluciona a questão sempre preocupante (pragmática) da relação: quantos pedagogos sábios, mas incapazes de dar aula! (BOUGNOUX, 1999, p. 24).

E, em seguida, apresenta uma possível solução:

É preciso, portanto, que nossa comunicação permaneça esta coisa turbulenta e vaga, da qual não há nem ciência nem técnica, mas que está acima ou enquadra a maior parte delas. Não se abordará este campo sem ser um pouco feiticeiro, ou artista (BOUGNOUX, 1999, p. 18).

E essa sucessão de conceitos leva ao raciocínio de interesse para este trabalho, primeiro que a educação é comunicação e, em segundo, que é, algo contrário do

---

<sup>6</sup> Bougnoux define o termo “espaço transicional” segundo o psicanalista Winnicott, como zona intermediária entre dentro e fora, englobando a criança e sua mãe, na qual circulam objetos ainda misturados a esta vida simbiótica primária percebida como tranqüilizante. Dentro deste envoltório protetor, a questão do real exterior e do recorte de objetos ou de sujeitos individuais não se coloca.

pensamento pedagógico formal, há lugar para aqueles um pouco “feiticeiros ou artistas”.

Paulo Freire foi um educador humanitário que afirmou ao mundo todo que o ensino deve ser transformador, entendendo este como uma reflexão sobre a realidade concreta. Não há como transformar sem se comunicar; para ele a educação é um processo que se dá através do diálogo. Nas suas palavras: “o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1983, p.93).

O modelo de educação pregado por Paulo Freire refuta a dependência dominadora e prega a educação libertadora, onde o aluno aprende com o professor e o professor com o aluno, para juntos poderem conhecer a realidade e nela intervir. Para Freire a educação é fundamentalmente comunicação.

Então aliando Freire (1983) com o pensamento de educação através do diálogo a Bougnoux (1999), que pede um comunicólogo “meio feiticeiro, meio artista” pode-se afirmar que o lúdico tem o seu papel na educação, é um veículo de educação e, ao se pensar que o veículo deve ser do agrado do receptor, é possível se afirmar ainda que o lúdico é uma ferramenta privilegiada de aprendizado!

O jogo se constitui em um fim para a criança, pois dele ela obtém prazer. Para os adultos que desejam usar o jogo com objetivos educacionais, este é visto como um meio, um veículo capaz de levar até a criança uma mensagem educacional. Para Gilles (1998), a criança tem uma necessidade irresistível de brincar; todas as vezes que ela se submete a um jogo com objetivos educacionais ela satisfaz essa necessidade e, ao mesmo tempo, aprende.

Segundo Piaget (1994) os jogos funcionam como uma oportunidade de conviver com regras, e este convívio não se limita à aceitação e à obediência, mas também leva para a criação de uma normatização e até de uma jurisprudência.

Por essas questões, o jogo na educação tem sido recomendado por diversos autores e se tornado prática crescente no ensino infantil e fundamental. Para Gilles

(1998), a expressão “jogo educativo” é a conciliação entre o respeito à autonomia da criança e o seu desejo de brincar, e à necessidade de continuar a disciplinar o processo educativo.

Ivan Bystrina, que considera o jogo como segunda realidade, afirma que “os jogos têm a finalidade de nos ajudar na adaptação à realidade, além de facilitar o aprendizado, o comportamento cognitivo” (BYSTRINA, 1995, p.15).

E qual o interesse que o educador tem neste mergulho ao mundo lúdico? É que ele se apresenta como uma oportunidade de pesquisa, experimentação, troca de idéias, atitudes cooperativas, inferições e deduções típicas de um ensino ativo, centrado no próprio educando, tornando-o capaz de construir o seu próprio conhecimento.

O papel do educador é de preparar este “cenário”, elegendo quais os pontos que devem ser focados e como abordá-los, seguindo como um agente motivador, às vezes, árbitro, mas principalmente observador da atuação individual para poder compreender cada um dentro de suas potencialidades e limitações.

E nesta tarefa é importante ter atenção a dois objetivos: primeiro, o jogo tem que ser atraente, do gosto da criança, deve causar verdadeira diversão e, segundo, ter um conteúdo educacional de boa qualidade, adequado ao plano de ensino e seus objetivos.

Assim, ensinar brincando pode ser muito mais eficiente e produtivo do que os métodos tradicionais e, acima de tantas explicações metodológicas e didáticas, está uma muito simples: ensinam-se crianças e, como crianças elas devem ser tratadas; esta é, talvez, a única forma de o educador ser totalmente compreendido por elas... Entendendo as histórias como um meio de comunicação, e que este meio é capaz de comunicar educação, é fundamental o contador saber que tipo de mensagem educacional sua história está conduzindo, se ela é adequada à faixa etária que está escutando, se ela é adequada aos objetivos educacionais, se ela exprime uma mensagem que bate com seus valores pessoais.

As histórias, sejam para auxiliar a estabilidade emocional, para incitar a imaginação, a atenção e o senso crítico, sejam para formar a competência narrativa, sejam para motivar a leitura e para auxiliar a formação de um escala de valores, têm lugar no lar, mas também têm lugar na escola. “O conto traça assim a verdadeira fronteira entre a realidade e a ficção, dá meios de elucidar melhor o mistério e o sentido da vida, o que constitui a tarefa mais difícil da educação e do trabalho psicopedagógico” (GILLIG, 1999, p. 80).

Considerando as histórias como um meio de transmissão oral de uma cultura, não obstante o tempo ou a geografia, ligadas ao ser humano, o objetivo pedagógico das histórias é ensinar a viver. (OBS.: Não entendi este parágrafo).

Para finalizar, é pertinente e romântico citar Lewis Carroll que considerou uma história como uma “dádiva de amor”. E o que tem o amor a ver com a educação? Paulo Freire (1999) responde: “Para amar como educadora você precisa cientificamente saber como amar, saber como você pode fazer-se mais eficaz e tornar seu amor mais eficaz para que ele seja meio de libertação e não prática de opressão” (FREIRE, 1999, p.19).

Por tudo isso, na escola, contar histórias é ensinar com amor...

## Capítulo 4. As histórias no século XXI

A biblioteca de Alexandria, fundada no século IV a.C., foi fruto do sonho da reunião de todo o saber universal em um só lugar. Alexandre, o Grande, expandiu este acervo graças àqueles que se identificavam pela paixão do patrimônio escrito, mas principalmente graças aos confiscos acontecidos nas grandes campanhas militares expansionistas. Durante sete séculos, a biblioteca de Alexandria reunia o maior acervo da cultura e da ciência que existiu na antigüidade.

As colisões nasceram do mesmo ideal que lutou durante muitos séculos com um crescimento do saber fantástico, que exigia uma metodologia de compilação cada vez mais estruturada, esbarrando em limitações físicas.

As limitações físicas podem ser solucionadas com o advento do texto eletrônico, sendo que a informática também facilita grandemente a classificação e estruturação de bancos de dados.

Porém os historiadores de livros estão muito preocupados com essa evolução, com o comprometimento do sentido que o leitor irá depreender do texto obtido na tela do computador ou de um *reader digital book*<sup>7</sup>; entre os historiadores está Roger Chartier:

Com efeito, a forma do objeto escrito dirige sempre o sentido que os leitores podem dar àquilo que lêem.

Ler um artigo em um banco de dados eletrônico, sem saber nada da revista na qual foi publicado, nem dos artigos que o acompanham, e ler o “mesmo” artigo no número da revista na qual apareceu, não é a mesma experiência. O sentido que o leitor constrói, no segundo caso, depende de elementos que não estão presentes no próprio artigo, mas que dependem do conjunto dos textos reunidos em um mesmo número e do projeto intelectual e editorial da revista ou do jornal. Às vezes, a proliferação do universo textual acaba por levar ao gesto da destruição, quando devia ser considerada a exigência da conservação (CHARTIER, 1999, p.128).

Isto porque, ainda citando Chartier (1999), a relação da leitura com um texto depende do texto lido, das competências e práticas do leitor e da forma na qual se

---

<sup>7</sup> Leitor de livro digital. Os modelos atuais armazenam cerca de 160 livros, capacidade que pode ser estendida com o uso de um cartão de memória. Os livros em versão digital podem ser comprados e baixados da internet e depois de lidos deletados para que o aparelho possa abrigar outros títulos. Existe uma preocupação entre os fabricantes de que a tela do computador lembre o papel, na sua tonalidade e no contraste com as letras, para melhor adaptação do leitor.

encontra o texto lido ou ouvido para ele; o texto, o leitor e a mídia compõem uma trilogia absolutamente indissociável na produção de sentido: “O texto implica significações que cada leitor constrói a partir dos seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada” (CHARTIER, 1999, p.152).

Assim vivemos hoje, no século XXI, entre dois mundos. O mundo do texto impresso e o mundo do texto eletrônico.

É preciso assegurar a indestrutibilidade do texto pelo maior tempo possível, através da utilização do novo suporte eletrônico; deste ponto de vista, nem os discursos de denúncia nem os entusiasmos utópicos e às vezes ingênuos correspondem aos diagnósticos que se deve fazer. Ao mesmo tempo, para todos os textos cuja existência não começou com a tela, é preciso preservar as próprias condições de sua inteligibilidade, conservando os objetos que os transmitiram. A biblioteca eletrônica sem muros é uma promessa do futuro, mas a biblioteca material, na sua função de preservação das formas sucessivas da cultura escrita, tem, ela também, um futuro necessário (CHARTIER, 1999, p.153).

Não resta a menor dúvida de que ler um texto em um *reader digital book* é diferente de ter um livro nas mãos, sem ter o seu cheiro, perceber a textura do papel, encontrar significados nas fontes escolhidas para as letras que compõem as palavras, e como este significado das fontes afirma, contraria ou expande o significado das palavras. Examinar cada letra das suas técnicas e como elas dançam com as palavras, figuram ao som de uma música composta pelos estilos, pelas cores, pelos traços. E, com o dedo, seguir cada um dos seus contornos levando a imaginação a navegar pelas múltiplas possibilidades do enredo.

Mas haverá vantagens no *reader digital book* que vão além daquelas econômicas e daquela distribuição: a figura poderá ter movimentos e até ser escolhida dentre opções para melhor se adequar às peculiaridades do leitor. Ele poderá ter *links* que levem o leitor aos significados de palavras desconhecidas ou a obter mais informações sobre determinado assunto. Um deles poderá levá-lo ao lugar onde se passa a história ou para uma conversa em tempo real com o autor.

São muitas e inimagináveis as possibilidades que o mundo eletrônico digital reserva à comunicação. Porém, uma coisa é outra: a leitura de um livro impresso e a leitura

desse mesmo livro em forma digital nunca provocará o mesmo entendimento e, consequentemente, as mesmas emoções; elas poderão ser até maiores, mas não serão as mesmas.

Steven Johnson, formado em semiótica e literatura inglesa e professor da New York University, é um estudioso da cultura contemporânea e suas ligações com a neurociência, e é um dos maiores pensadores da observação especialmente em como a tecnologia muda a forma de criar e de se comunicar. No livro *Surpreendentemente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes*, ele faz uma comparação entre a leitura de livros impressos e os jogos de videogames, o que pode interessar para o escopo deste trabalho uma vez que as possibilidades esquecidas para a leitura do *reader digital book* podem se aproximar muito de um jogo de videogame. Assim, diz Johnson (2005), tradicionalmente a leitura de um texto em papel, hoje é entendida muito mais do que a forma principal, mas sim como a única.

Os livros, entendidos como conteúdo fisicamente impresso em suporte de papel, ou algo que em muito se assemelha a isto, são considerados os únicos elementos capazes de desenvolver habilidades conetivas, sendo novo ainda o fato de que eles despertam capacidades como a expressão e a criatividade. Sendo que esta segunda aplicação é questionada por Johnson (2005) ao afirmar: “A leitura não é um processo ativo, participativo; é um processo submisso. Os leitores de livros da geração mais nova estão lendo para ‘acompanhar a trama’ em vez de aprender a liderar” (JOHNSON, 2005, p.17).

Embora as considerações de Johnson sobre a linearidade dos livros mereçam muita reflexão, por fugir às pretensões deste trabalho, elas não serão desenvolvidas. Os comentários do autor, que é considerado um dos mais influentes pensadores da cultura digital, serão restritos apenas à comparação entre o livro impresso e o jogo de videogame.

Para Johnson, ser um leitor ávido é bom, porque o sistema educacional e de mercado valorizam as possibilidades desenvolvidas pela leitura: “esforço, concentração, atenção, capacidade de compreender as palavras, acompanhar o

enredo da narrativa, criar mundos imaginários a partir de simples frases de uma página” (JOHNSON,2005, p.19). Esses benefícios por eles mesmos são amplificados pelo fato de que a sociedade dá ênfase substancial precisamente nesse conjunto de habilidades.

Os jogos, segundo Johnson, vão além da inteligência visual e da destreza manual, e a peculiaridade da maioria dos jogos de videogame é serem “enlouquecidamente difíceis” (2005, pg.22) e, para entendê-los, “é preciso analisar a cultura dos jogos por meio das lentes da neurociência” (2005, pg.28), começando por entender que o fascínio da criança pelos jogos difíceis e que exigem uma carga de dedicação muito maior do que a costumeiramente dedicada a qualquer tarefa, é que esses desafios levam as crianças a explorarem um conjunto de circuitos de recompensa do cérebro os quais têm sido amplamente estudados pelos neurocientistas, e que se distinguem do sentido do prazer; são circuitos “buscadores” que procuram novas possibilidades no meio ambiente, desencadeando o desejo de explorar.

No mundo do jogo, a recompensa está em todos os lugares. O universo está, literalmente, apinhado de objetos que transmitem de modo muito claro recompensas articuladas: mais vida, acesso a novos níveis, novos equipamentos, novos encantos. As recompensas do jogo são fractais; cada escala contém sua própria rede de recompensa, esteja você apenas aprendendo a usar o controle, ou simplesmente tentando solucionar um enigma a fim de arranjar algum dinheiro extra, ou tentando completar a missão derradeira do jogo. A maior parte do trabalho crucial no projeto da *interface* do jogo gira em torno do fato de manter os jogadores informados das recompensas potenciais disponíveis para eles e como, no momento, essas recompensas são necessárias (JOHNSON, 2005, p.30).

Assim a diferença que há entre um jogo eletrônico e um livro é que “A cultura popular não-literária está aprimorando diferentes capacidades mentais que são tão importantes quanto aquelas praticadas por meio da leitura de livros” (JOHNSON, 2005, p.20).

Esse autor defende a idéia de que a cibercultura tem mais efeitos benéficos do que maléficos e que não é um contraponto ao homem e à cultura.

Parece-me que o dialogo entre as ciências humanas e as outras ciências vem se tornando constantemente mais civilizado — e promovendo intercâmbios frutíferos — ao longo da década passada. A meu ver, o trabalho mais interessante a fazer agora é tentar construir pontes entre

esses mundos, buscando conexões em vez de divisões (JOHNSON, 2005, p.167).

#### 4.1 – A comunicação no século XXI

Neste panorama surge uma intrigante pergunta: qual será o conteúdo da comunicação que será adequado à criança do século XXI?

A Unesco pretendeu responder a esta pergunta através de inúmeros debates, congressos e publicações entre as quais se destacam: *Educação um tesouro a descobrir*, elaborado por uma comissão internacional sobre a educação para o século XXI, presidida pelo francês Jacques Delors, e *Os setes saberes necessários à educação do futuro* de Edgar Morin.

O relatório Delors estabeleceu os quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer. Esses pilares constituem um novo sistema de educação que foca o ser humano de forma integral. Os trabalhos se iniciaram em março 1993 e se alongaram em oito seções até janeiro de 1996, sendo o relatório concluído em setembro de 1996, ano em que foi publicado.

Para aprofundar a visão transdisciplinar de educação, a Unesco convidou Edgar Morin que se dedicou a expor problemas fundamentais para o ensino no século XXI. O resultado foi *Os setes saberes necessários para a educação do futuro* que trata de como a educação deve acontecer em todas as culturas, e são eles:

1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão.
2. Os princípios do conhecimento pertinente.
3. Ensinar a condição humana.
4. Ensinar a identidade terrena.
5. Enfrentar as incertezas.
6. Ensina a compreensão.
7. A ética do gênero humano.

Esses saberes têm a finalidade, segundo o próprio Morim, da “busca da hominização na humanização, pelo acesso à cidadania terrena. Por uma comunidade planetária organizada” (2000, p. 115), isto é, nada mais do que atender à verdadeira missão da Organização das Nações Unidas.

O relatório Delors, *Educação, um tesouro a descobrir*, tem no prefácio o título: “A educação ou a utopia necessária”.

Mediante as notáveis descobertas e progressos científicos que fazem o mundo evoluir em progressão geométrica, há uma grande preocupação na formação do cidadão que irá participar da sociedade do século XXI. Se não restam dúvidas quanto ao fato de habilitá-lo ao manuseio das diversas formas tecnológicas que dominarão o meio profissional e social, há dúvidas quanto à forma de equipá-lo para que possa reconhecer a sua individualidade, reconhecendo-se como um ser único em suas potencialidades, limitações e capacidade de construir sua história de vida de forma autônoma, porém, em conjunto e sinergia com os demais, de forma a ser um agente construtor de uma sociedade próspera em harmonia com a natureza, justa e igualitária para todos os povos.

A visão da sociedade descrita é quase utópica, levando-se em consideração os preceitos em que está assentada a sociedade moderna, cujos caminhos apontam, infelizmente, à degradação ambiental e ao desnível importável. Para a construção de uma sociedade viável, há necessidade da revisão do julgamento e priorização de valores, o que leva ao rompimento de inúmeros paradigmas, um deles a formação de crianças e jovens que serão os atores principais dessa sociedade.

Assim, à vista dos próprios autores, as recomendações lhes parecem utópicas e, ao chamarem-nas de “utopia necessária”, vão além do sentido paradoxal, mas muito mais no sentido da iminência de não se medir esforços na formação dos futuros cidadãos planetários, sob pena da própria sustentabilidade social e ambiental.

O relatório Delors se esteia nas decorrências da globalização “[...] instrumentalizadas pelas novas tecnologias da informação, a interdependência planetária não cessa de aumentar” (DELORS, 2001, p. 35) Essa interdependência é

vista em diversos planos, como o econômico, científico, cultural e político, e este mundo novo é difícil de decifrar, de prever e, consequentemente, de encontrar soluções em escala mundial.

Mediante tantas incertezas, a única certeza possível é o investimento no ser humano, nas suas características básicas, fomentando os seus valores pessoais para formar um homem forte, capaz de formar laços sociais fortes e verdadeiros. Em lugar de ensiná-los a lidar com máquinas é mais importante “preparar cada individuo para se compreender a si mesmo e ao outro através de um melhor conhecimento do mundo” (DELORS, 2001, p.47).

A comunicação universal, como um grande acelerador de mundialização, ao lado de muitas vantagens, traz o domínio das grandes potências e dos interesses particulares, além de uma tendência ao monopólio das indústrias culturais. Perante isso, há que se considerar o aprofundamento da marginalização das populações carentes que vivem afastadas dessa evolução.

Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimento e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar um sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar. Facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos (DELORS, 2001, pg.47).

O relatório aponta para a solidariedade como uma das exigências no combate às grandes desigualdades. “A exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe, por outro lado, que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseados no respeito pela diversidade” (DELORS, 2001, p. 47).

As diretrizes do relatório Delors buscam uma fundamentação em valores comuns para atenderem à consecução da solidariedade intelectual e moral da humanidade preconizada pelo documento emitido pela Unesco constitutivo da comissão que o elaborou..

É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas (DELORS, 2001, p. 47).

E é esta oposição às grandes forças que vigoram no mundo atual usando a educação como arma que caracteriza a utopia que de necessária arma a ser orientadora:

Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se comprehenda melhor a si mesmo (DELORS, 2001, p. 50).

A tecnologia comunicacional dos nossos tempos, e ainda mais dos tempos em que estão por vir, permite um grande volume de informações circulando, sendo armazenadas de forma a serem facilmente recuperáveis, atributos que imprimem à educação objetivos quase contraditórios: “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 2001, p. 89).

Dessa forma, o relatório Delors faz mais do que recomendações, ele aponta para uma visão da educação, além daquela puramente instrumental, tida como indispensável para o sucesso social em que o homem é visto apenas de forma funcional. Ele assinala novos objetivos para a educação, para uma utilidade ampliada que permita que todos possam “cobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (DELORS, 2001, p. 90).

Paradoxalmente esses complexos objetivos podem ser conseguidos em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O aprender a conhecer é o pilar que mais se aproxima da prática corrente, porém vai além dos saberes codificados, isto é, vai na direção do conhecimento, da descoberta e da compreensão do mundo, a fim de permitir uma vida digna. É o despertar da curiosidade intelectual, da pesquisa, da reflexão e do incentivo ao senso crítico que permite filtrar aquilo que realmente é do seu interesse.

Portanto, esse aprender vai além do conhecer e torna-se um aprender a aprender, em que cada qual exercita a sua autonomia, habilidade especialmente útil em um mundo atulhado de informações, a maioria delas sedutoras.

Aprender a conhecer (ou aprender a aprender) é indissociável do aprender a fazer, está ligado indubitavelmente à ação, mas não a ação mecânica, pois uma vez ligado ao conhecimento adquirido é um fazer consciente, fruto de escolhas condizentes e decorrentes de suas habilidades, as quais a educação preparou, motivou, desenvolveu.

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar do fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir, não podem ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar (DELORS, 2001, p. 93).

Como saber fazer está irremediavelmente ligado à profissionalização, o relatório faz uma observação para a qualificação necessária para os novos processos de produção dependentes da tecnologia, certamente na expectativa de forçar uma reflexão no leitor e, ao mesmo tempo, para o comprometimento da Comissão e, consequentemente, da Unesco. Nesta situação, fica cada vez mais estreita a ligação entre o aprender a conhecer e o aprender a fazer, em que o fazer depende cada vez menos do corpo e cada vez mais do domínio de saberes, o que enfatiza ainda mais o papel da educação. Esta situação tem o seu lado excludente como desvantagem, porém, como vantagem, uma visão do homem como um feixe de habilidades particulares e próprias, que poderá contribuir com a erradicação da escravidão que, infelizmente, ainda assola algumas culturas e poderes.

E junto das habilidades de ação surgem outras necessidades educacionais, aquela de saber se comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos.

Mais uma vez a educação precisa se preocupar além dos ensinamentos funcionais, indo às lides do ser, em suas relações consigo e com os outros.

Compreende-se, pois, que o trabalho em questão já não possa ser feito da mesma maneira que quando se trata de trabalhar a terra ou de fabricar um tecido. A relação com a matéria e a técnica deve ser completada com a aptidão para as relações interpessoais. O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem necessariamente, e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas (DELORS, 2001, p. 95).

Pensando no século XXI, no seu imenso desenvolvimento técnico e poder mediático, há um temor de uma desumanização do mundo, o que leva a uma preocupação da sociedade, por parte dos pais, professores e todos aqueles que se sentem com uma responsabilidade na cultura em que estão inseridos, em fornecer às crianças e jovens

[...] forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportarem-se nele como atores responsáveis e justos. Mais do que nunca a educação parece ter um papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino (DELORS, 2001, p. 100).

O aprender a ser envolve também a capacidade de empreender e de criar, como pressuposto de autonomia e combate à alienação. Assim, a diversidade e até as adversidades podem se tornar uma oportunidade para o progresso.

A diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação, são os suportes da criatividade e da inovação. Para reduzir a violência ou lutar contra os diferentes flagelos que afetam a sociedade os métodos inéditos retirados de experiência no terreno já deram prova da sua eficácia (DELORS, 2001, p. 100).

Os trabalhos e conclusões da Comissão valorizam a criatividade e a imaginação ao recomendar que a educação seja repensada; ela deve oferecer atividades variadas

que levem os educandos às diversas possibilidades de expansão de saberes, atitudes e habilidades.

Convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social –, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas. Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria também revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto (DELORS, 2001, p. 95).

Assim, o próximo pilar da educação para o século XXI é o aprender a viver juntos, prender a viver com os outros.

A descoberta do outro só se dá depois da descoberta de si mesmo; a descoberta do outro significa colocar-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. A descoberta de si mesmo, o aprender a ser, é um princípio fundamental que orientou a Comissão.

Desde a sua primeira reunião, a Comissão reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS, 2001, p. 99).

Há aqui uma preocupação com o espírito violento do homem que se agrava com o aparecimento de uma coleção de aparatos com enorme potencial autodestrutivo. A valorização da posse sobre o ser acentua a concorrência e o surgimento de conflitos em uma guerra econômica implacável e uma crescente tensão entre os ricos e os menos favorecidos.

Há de se trabalhar na cultura da paz, o que não é fácil e só se pode sustentar por uma educação calcada em valores, no fortalecimento do ser e na vontade de descobrir e conviver com o outro.

Conforme já foi exposto anteriormente, Edgard Morin foi convidado para escrever uma reflexão que desse apoio ao trabalho realizado pela Comissão Jacques Delors, uma vez que sendo um pensador da cultura, da ontogênese do homem e de sua complexidade, seu olhar poderia lançar-se, de forma provocativa, na direção de dimensões inusitadas na educação.

Morin, por diversas vezes, deixou claro que a educação é cega em relação ao conhecimento do homem, valendo-se de afirmações paradigmáticas que destacam as verdadeiras necessidades do homem para habitar o planeta, conviver com seus semelhantes e, simplesmente, ser feliz na sua condição.

Surgiram, então, os sete saberes necessários à educação do futuro que, segundo o seu prefaciador Jorge Weithein, coordenador do programa Unesco/Mercosull, constituem eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação, e que estão preocupados com o futuro das crianças e dos adolescentes.

No prólogo, Morin esclarece que seu livro antecede “qualquer guia ou compêndio de ensino” (2000, p. 13), pois expõe questões anteriores, fundamentais à educação do futuro.

O primeiro saber é: as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão e está apoiado no fato de que “[...] não há conhecimento que não esteja, em algum grau ameaçado pelo erro e pela ilusão” (MORIN, 2000, p.20).

Já neste início, Morin deixa claro que a educação é comunicação já fundamentando a possibilidade do erro e da ilusão no simples fato de que qualquer transmissão de informação está sujeita a ruídos.

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelo sentido (MORIN, 2000, p. 20).

Para se entender a importância deste primeiro saber, Morin (2000) discute sobre os efeitos dos paradigmas que condicionam os indivíduos, os seus pensamentos, conhecimentos e ações.

Os paradigmas são determinismos de uma cultura, eles privilegiam determinadas operações lógicas em detrimento de outros, conferindo universalidade à lógica que elegerá, um paradigma é axiomático e pretende conter a verdade.

Ao determinismo paradigmático associam-se as convenções e crenças que “impõem a cultura a todos e a cada um a força imperativa do sagrado, a força normalizadora do dogma, a força proibitiva do tabu” (MORIN, 2000, p. 27).

Este conjunto se constitui em uma verdadeira prisão social e intelectual, um tapa-olhos que leva a uma cegueira e, o que é pior, a uma cegueira consentida e reconfortante.

O poder imperativo e proibitivo do conjunto dos paradigmas, das crenças oficiais, das doutrinas reinantes e das verdades estabelecidas determina os estereótipos cognitivos, as idéias recebidas sem exame, as crenças estúpidas não contestadas, os absurdos triunfantes, a rejeição de evidências em nome da evidência, e faz reinar em toda parte os conformismos cognitivos e intelectuais (MORIN, 2000, p. 27).

Assim o mito pode assumir o papel de agentes domesticadores que podem, porém, serem domesticados “[...] os homens poderiam domesticar as idéias, ao mesmo tempo que poderiam controlar a sociedade que os controla” (MORIN, 2000, p. 29).

Na corrente dos condicionantes, Morin ressalta a dependência e a autonomia da vida no pensamento, uma visão dicotômica que ele chama de noosfera – a esfera das coisas do espírito, da alma e da mente do homem. Essa esfera gira em volta das emoções, amores, raivas, êxtases e fúrias, que constroem fantasias através do sonho e da imaginação dando forma e consistência à realidade.

A fantasia constrói o mito desde o alvorecer da humanidade, ele é uma expressão das idéias que tomam forma através dele. Os mitos, por representarem a simbologia do pensamento do gênero humano, acabam sendo tidos como verdade e por isso

orientam as suas ações “Os humanos possuídos são capazes de morrer ou de matar por um deus, por uma idéia” (MORIN, 2000, p. 29).

Morin conclui que “devemos manter uma luta crucial contra as idéias, mas somente podemos fazê-lo com ajuda de idéias” (2000, p. 30) e, para ele, a única idéia digna de fé é que o real resiste à idéia.

Assim, a educação deve, em primeiro lugar, praticar a interrogação sobre as possibilidade de conhecer. “Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocriticas, aptas a se auto-reformar” (MORIN, 2000, p. 32).

As possibilidades de erro e de ilusão são tanto oriundas do exterior cultural e social, que condicionam e adormecem a mente, como do interior, da fertilidade da imaginação que cria mitos que passam a ter vida própria e ditadora.

Quantos sofrimentos e desorientações foram causados por erros e ilusões ao longo da história humana, e de maneira aterradora, no século XX! Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. Para que haja um progresso e base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas idéias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o controle vital para a lucidez (MORIN, 2000, p. 33).

O próximo saber necessário para a educação do futuro, segundo Morin (2000), recebeu o nome de “Os princípios do conhecimento pertinente” e se refere a uma visão do conjunto de conhecimento com foco nos problemas fundamentais, uma preponderância no todo sobre o pensamento do conhecimento fragmentado, de sorte que a visão primeira do conjunto permite uma melhor articulação entre as partes, suas relações mútuas e influências recíprocas. Há também a preocupação de primeiro pensar globalmente para poder atuar localmente.

Para o conhecimento da totalidade é preciso levar em consideração o contexto, a multidimensionalidade e a complexidade do seu conjunto.

A primeira preocupação é que os dados não sejam estudados isolados, mas dentro do seu contexto, que é um outro conceito de comunicação, no qual um mesmo signo

tem sentidos diferentes ou também, um mesmo significado tem signos diferentes para diferentes culturas.

Em uma sociedade globalizada, as diferenças de contextos culturais tornam-se uma interrogação que pode indicar para o domínio de uns sobre os outros, tendo como consequência o extermínio dos mais fracos.

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte (MORIN, 2000, p. 37).

Porém há a presença do todo no interior de suas partes, pois cada individualidade sempre tem a tendência a se comunicar com a totalidade.

Ocorre que tanto as partes como o todo têm aspectos multidimensionais, e os vínculos nascidos entre as partes do todo não são sempre nas mesmas dimensões, o que acaba gerando uma situação bastante complexa. Para Morin,

[...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e o seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes em si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2000, p. 38).

Em consequência, a educação deve considerar o complexo, o contexto, de modo multidimensional e em uma concepção global.

Para dar conta desse panorama a educação deve estimular o uso total da inteligência geral, através do livre exercício da curiosidade, da pesquisa. É a busca do desenvolvimento das plenas potencialidades do ser humano, sem preocupações iniciais utilitaristas, para que o ser possa florescer na sua plenitude, dentro de suas características, tendo mais possibilidades do exercício da especialidade que lhe convém e na qual se destaca.

O todo prepondera sobre as partes, mas não as substitui.

O enfraquecimento da percepção global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas na sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos) (MORIN, 2000, p. 41).

Morin (2000) não aconselha abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, mas sim, conjugá-las.

O combate aos paradigmas culturais e a preponderância do todo sobre as partes, que são as duas primeiras diretrizes de Morin (2000), poderiam ter consequências perigosas se não fosse a terceira diretriz que é ensinar a condição humana.

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (MORIN, 2000, p. 47).

Em outras palavras, é preciso que cada ser humano se dê conta da sua identidade complexa e, ao mesmo tempo, de sua identidade comum a todos os outros humanos.

O ser humano é ao mesmo tempo biológico e cultural.

O homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, prendido, e comporta normas e princípios de aquisição (MORIN, 2000, p. 52).

“Não há cultura sem mente que possa processá-la através da consciência e do pensamento, porém a mente se alimenta na cultura formando uma tríade “cérebro/mente/cultura, em que cada um dos termos é necessário ao outro. A mente é o surgimento do cérebro que suscita a cultura, que não existiria sem o cérebro” (MORIN, 2000, p. 53).

Essa afirmação leva a uma dependência que leva a conclusão de que “[...] todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (MORIN, 2000, p. 55).

Portanto, há uma esfera individual onde há uma diversidade genética, anatômica e fisiológica que singulariza cada ser humano. E uma esfera social constituída de uma diversidade cultural que se singulariza por diversos aspectos específicos:

A cultura é constituída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social (MORIN, 2000, p. 56).

Para assegurar a singularidade tanto individual quanto cultural há que se respeitar, mais do que isso, ensinar, motivar a expressão da diversidade.

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre o enraizamento como cidadão da Terra [...] (MORIN, 2000, p. 61).

O próximo saber é: ensinar a identidade terrena, e sua necessidade nasce da própria história da nossa civilização. O século XVI iniciou a comunicação entre todos os continentes, e os diversos povos iniciaram a troca de alimentos, animais, costumes, pessoas, musicas, histórias e, lamentavelmente, vírus... que, a princípio tão danoso e cruel, torna-se insignificante perante a opressão, a devastação e a disseminação dos semelhantes assistidas nos séculos seguintes.

O século XX deixou um triste legado:

O século XX foi o da aliança entre duas barbáries: a primeira vem das profundezas dos tempos e traz guerra, massacre, deportação, fanatismo. A segunda, gélida, anônima, vem do âmago da racionalização, que só conhece o cálculo e ignora o indivíduo, seu corpo, seus sentimentos, sua alma, e que multiplica o poderio da morte e da servidão técnico-industriais (MORIN, 2000, p. 70).

Morin (2000) ensina que para ultrapassar essa barbárie é necessário, em primeiro lugar, reconhecer a sua herança.

A primeira é a herança da morte reconhecida pelos massacres das grandes guerras e na tecnologia ao seu serviço que pode visualizar a extinção global do planeta.

A segunda é a possibilidade da morte ecológica, tanto dos recursos naturais como a do homem pelo efeito da virulência ainda não controlada e pelo poder sedutor da droga.

Morin falou: “a minha esperança está no impossível”, querendo provavelmente dizer que a esperança do homem não pode se abalar com o rumo evidente e aparentemente inexorável para o qual nossa história aponta.

Se é verdade que o gênero humano, cuja dialógica cérebro/mente não está encerrada, possui em si mesmo recursos criativos inesgotáveis, pode-se então vislumbrar para o terceiro milênio a possibilidade de nova criação cujos germes e embriões foram trazidos pelo século XX: a cidadania terrestre. E a educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne dessa nova missão (MORIN, 2000, p. 72).

Não foram poucas as vezes que a história assistiu a contracorrentes saneadoras suscitadas em reações às correntes nefastas dominantes que mudaram o curso da história.

É o caso a que assistimos hoje da contracorrente ecológica que, felizmente, não pára de crescer; o aumento da preocupação com a qualidade de vida em detrimento da busca desesperada pelo acúmulo de bens materiais, dois pensamentos que se unem à iniciativa do consumo consciente. Nossa história nunca assistiu a tanto incentivo ao apoio de causas sociais, ao combate à exclusão, à discriminação. Há uma contracorrente que percebe que o amor e uma vida apoiada em valores valem a pena, e têm mais probabilidades de levar à felicidade do que aquela caçada por bens materiais.

Pode-se igualmente pensar que todas as aspirações que nutriram as grandes esperanças revolucionárias do século XX, mas que foram frustradas, poderão renascer na forma de nova busca de solidariedade e de responsabilidade (MORIN, 2000, p. 73).

Há uma possibilidade – otimista, porém, por que não? – de que as fontes inesgotáveis do amor humano preponderem sobre a carência afetiva, a indiferença,

a dureza e a crueldade presentes no século XX, hipnotizado pelas ilusões, mitos enganosos e falsas divindades interesseiras.

Urge que a globalização construa como sub-produto humano, nas relações mais simples entre os homens, uma união planetária que conscientize a todos que “vivem os mesmos problemas fundamentais de vida e de morte e estão unidos na mesma comunidade de destino planetário”.

Por isso, é necessário aprender a “estar aqui” no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas – e por meio de – culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender. Devemos inscrever em nós:

- A consciência antropológica, que reconhece a unidade na diversidade;
- A consciência ecológica, isto é, a consciência de habitar, com todos os seres mortais, a mesma esfera viva (biosfera); reconhecer nossa união consubstancial com a biosfera conduz ao abandono do sonho prometéico do domínio do universo para nutrir a aspiração de convivibilidade sobre a Terra;
- A consciência cívica terrena, isto é, da responsabilidade e da solidariedade para com os filhos da Terra;
- A consciência espiritual da condição humana que decorre do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente e autocriticar-nos e compreender-nos mutuamente (MORIN, 2000, p. 76).

Quem poderia melhor passar estes conceitos do que a escola? E por tudo isso é que não se pode pensar mais na escola como mero receptáculo e distribuidor de conhecimento, mas como o principal meio da difusão da autonomia, da incitação à reflexão, da solidariedade, da busca pela felicidade pela natureza do homem. “A educação do futuro deverá enviar a ética da compreensão planetária” (MORIN, 2000, p. 78).

O próximo saber que Morin (2000) entende como necessário à vida do século XXI é enfrentar as incertezas, pois a marca do século XX foi a geração da incerteza irremediável da história, que rompeu a ilusão dos séculos anteriores de prever o destino humano. Perante as múltiplas possibilidades de desenvolvimento, ações, descobertas e relacionamentos do século XXI, o futuro é aberto e imprevisível. “O

surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação” (MORIN, 2000, p. 81).

Morin (2000) questiona as acepções comuns da realidade quando vista no sentido trivial, ou ela é a conformação com o imediato e, na sua negação: o irreal, é a subtração aos limites da realidade. Ele orienta para a “realidade no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real” (MORIN, 2000, p. 85). O que leva a uma necessidade de saber interpretar a realidade, aceitar que o conhecimento é incerto e que na incerteza reside a oportunidade de se chegar ao pensamento pertinente.

Outra incerteza é o curso, o impacto, resultado e retorno de uma ação, onde o meio ambiente em que ela está inserida se apossa dela, modificando, e até contrariando, a intenção inicial. É preciso considerar, então, a complexidade de uma ação na sua aleatoriedade, no inesperado e no imprevisto.

Morin (2000) chama esta situação de ecologia da ação, que comprehende três princípios: o circuito risco/precaução, em que para toda a incerteza há um risco e este leva à precaução; o circuito fins/meios: como os fins e os meios se interagem e retroagem, não é possível afirmar que a pureza dos meios conduz aos fins desejados, nem que a sua impureza seja necessariamente nefasta e, por fim, o circuito ação/contexto que é a contaminação do contexto à vontade do autor. “A ecologia da ação convida-nos, porém, não à inação, mas ao desfaio que reconhece seus riscos e à estratégia que permite modificar, até mesmo, anular, a ação empreendida” (MORIN, 2000, p. 90).

Para enfrentar a incerteza há necessidade de entender o desafio e de recorrer à estratégia.

Para entender o desafio é preciso combater a ilusão, aceitar os diversos pontos de vista e é necessário que a educação não doutrine, mas abra a visão para as diversas possibilidades. Considerando os possíveis cursos de uma ação, pode-se analisar as probabilidades e improbabilidades e, com isso, estabelecer estratégias.

Enfim, é preciso considerar as dificuldades de uma estratégia a serviço de uma finalidade complexa, como aquela indicada pela divisa “liberdade, igualdade, fraternidade”. Estes três termos complementares são ao mesmo tempo antagonistas; a liberdade tende a destruir a igualdade; esta, se for imposta, tende a destruir a liberdade; enfim, a fraternidade não pode ser nem decretada, nem imposta, mas incitada. Conforme as condições históricas, uma estratégia deverá favorecer seja a liberdade, seja a igualdade, seja a fraternidade, porém, sem jamais se opor verdadeiramente aos dois outros termos (MORIN, 2000, p. 91).

Morin fala que “é preciso esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável” (2000, p. 92). Esta frase poderá ser contida em uma só palavra: esperança!

“O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por esse motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro” (MORIN, 2000, p. 93), são as palavras de Morin ao estabelecer como sexto saber: ensinar a compreensão.

Ao lado da proliferação das formas de comunicação pode-se afirmar que os cidadãos estão muito mais ligados; não há limites geográficos ou temporais para a comunicação, mas o fato de estarem trocando grandes quantidades de informações não quer dizer que estejam se entendendo. Aí “encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2000, p. 93).

A incompreensão é acentuada pelo caráter planetário das relações que entrelaça as diversas culturas.

Morin (2000) apresenta duas formas de compreensão: a intelectual e a humana. Para que uma comunicação leve à compreensão intelectual, é necessário inteligibilidade e qualidade na explicação, que pressupõe conhecimento. A compreensão intelectual é objetiva. A compreensão humana vai além da explicação, pois ela é intersubjetiva. O outro é percebido através da identificação que o sujeito faz da sua pessoa. “Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (MORIN, 2000, p. 95).

Uma das causas da incompreensão é o desconhecimento de si mesmo, geralmente proveniente do egocentrismo que, em nível mais amplo, pode se expressar pela xenofobia e pelo racismo.

As idéias preconcebidas, as rationalizações com base em premissas arbitrárias, a autojustificação frenética, a incapacidade de se autocriticar, os raciocínios paranóicos, a arrogância, a recusa, o desprezo, a fabricação e a condenação de culpados, são as causas e as consequências das piores incompreensões. Oriundas tanto do egocentrismo quanto do etnocentrismo (MORIN, 2000, p. 98).

A ética da compreensão necessita em primeiro lugar ser desinteressada; a “ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão” (MORIN, 2000, p. 99), e prevê um eterno argumentar em lugar da condenação “se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas” (MORIN, 2000, p. 100).

A compreensão é favorecida pela visão de conjunto, sendo este formado pelo ser e o seu meio ambiente, o local e o global. A complexidade que envolve o comportamento humano. Outra forma é a constante motivação a auto-reflexão, o conhecimento de suas próprias fragilidades que levam à constatação da necessidade que cada um tem, independente de qualquer coisa, da compreensão do outro.

A compreensão é favorecida pelo conhecimento da situação e comportamentos estranhos a cada um, o que pode ser conseguido através da ficção, onde Morin chama atenção ao papel do cinema na construção de contextos não vividos por determinada pessoa:

Aquele que sente repugnância pelo vagabundo encontrado na rua simpatiza de todo o coração, no cinema, com o vagabundo Carlitos. Enquanto na vida cotidiana ficamos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos compaixão e comiseração na leitura de um romance ou na projeção de um filme (MORIN, 2000, p. 101).

A compreensão é irmã da tolerância que precisa ser desenvolvida, mesmo que, às vezes, pressuponha o sofrimento em aceitar idéias e comportamentos contrários às próprias crenças.

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita de reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro (MORIN, 2000, p. 104).

Compreender é refletir, tolerar, oferecer; é aprender, mas também, reaprender.

É o último saber, mas nem por isso menos importante, ao contrário, talvez, o mais importante: é a ética do gênero humano.

Para Morin (2000), a concepção do gênero humano comporta uma tríade inseparável: indivíduo/sociedade/espécie, em que seus elementos são co-produtores um do outro, cada um se destinando ao outro, usando, porém, o outro como meio.

Estes elementos não poderiam, por consequência, ser entendidos como dissociados: qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio desta tríade complexa emerge a consciência (MORIN, 2000, p. 106).

Para a ética plena, é preciso atingir os três termos, ou seja, primeiramente assumir a condição humana na sua complexidade. Assumir a consciência da própria humanidade e, por último, assumir a missão antropológica do milênio por meio da humanização, aceitação da diversidade, da solidariedade, da compreensão e da ética.

Na relação indivíduo/sociedade, a resposta é a democracia baseada na autonomia dos indivíduos, na liberdade de opinião e de expressão, mas ao mesmo tempo a aceitação consciente da delimitação da própria autonomia pela obediência às leis elaboradas por aqueles a quem se atribuiu poder.

Na relação indivíduo/espécie, cada qual reconhece no outro a identidade de si mesmo, ao mesmo tempo em que comprehende e valoriza as diferenças.

Em uma reflexão tão simples, reconhecer a ética humana é pertencer a uma comunidade planetária, que habita um pequeno planeta “terceiro satélite de um sol destronado seu posto central, convertido em astro pigmeu errante em ter bilhões de

estrelas em uma galáxia periférica de um universo em expansão." (MORIN, 2000, p. 50) e, ao mesmo tempo, dependente vitalmente da biosfera terrestre, onde o mínimo que se pode fazer pelo seu bem-estar é pensar no bem-estar do outro, porque estamos irremediavelmente ligados...

O trabalho de Morin (2000) é primoroso; ele cumpre com muita propriedade sua missão de reflexão sobre os *Quatro pilares da educação – Relatório Delors*, e vai muito mais além, encontrando justificativas lúcidas e apoiadas em uma incrível sensibilidade de leitura da realidade que, ele mesmo decanta, ser bem maior do que a comumente percebida.

Na leitura desses dois documentos a escola não pode ser a mesma e, também, na mesma leitura, a educação vai muito além da escola: é uma postura cultural, de uma cultura planetária que permeia todos os contatos com crianças, jovens e, também, com adultos; é mais do que um ensinar e aprender, é um modo de vida. A educação toma como tarefa, na visão de Morin (2000), a missão articuladora, dentro da cultura e nas relações com as diversas culturas, de tornar o mundo possível de ser habitado frente às poderosas ameaças que pairam sobre ele. Os sete saberes de Morin (2000) são um manual de como o homem precisa se comunicar para, não só sobreviver no século XXI, mas para usufruí-lo com proveito e prazer.

E qual a importância das histórias neste contexto? Que lugar terão as ingênuas histórias em um contexto de incertezas e complexidade descrito por Morin (2000), atulhado de tecnologia que inovam as relações e banalizam a vida?

As histórias que serviram a crianças de todos os povos há séculos podem ser um meio de comunicação no século XXI? A situação é paradoxal: a simplicidade das histórias pode servir de suporte à complexidade existente e, pela sua própria natureza cada vez mais crescente, da sociedade atual e da que está por vir?

Embora se espere, e já se assista a uma complexificação nos meios de relação entre os homens, suas relações mais próximas permanecem iguais, àquelas do amor, da família, da amizade. Isto também é válido para a relação consigo mesmo, que se dá através das suas experiências com o mundo e com as lides do imaginário.

A relação consigo mesmo e com o seu entorno mais próximo que garante a continuidade da espécie pertence à natureza e mantém uma homogeneidade e uma regularidade de procedimentos independentes da época.

As histórias tratam de sentimentos, de situações que fornecem diretrizes basilares para a vida, elas forçam uma reflexão sobre as origens, atuando no consciente, em um contexto do íntimo do ser, das suas relações naturais com os outros seres, não atingindo o homem em uma situação específica de sua vida, não em um círculo limitado da vivência humana, e sim em algo mais profundo: nas vivências da alma humana que passam a ser comuns a toda a humanidade.

E não é mais do que isso que o *Relatório Delors* e *Os sete saberes* clamam. De forma muito clara, eles sugerem que para enfrentar a grande complexidade é preciso voltar a aprender a ser, a conviver. Assim, mais do que esperar por robôs professores há que se招ocarem fadas, duendes, bruxas, seres alados, magos, rainhas, príncipes e cavaleiros do reino encantado que falem do amor verdadeiro, da justiça, da coragem, da lealdade, que incitem para a maravilha que é a aventura de viver!

A história de fadas comunica à criança uma compreensão intuitiva e subconsciente de sua própria natureza e do que o futuro lhe reserva se ela desenvolver seus potenciais positivos. Ela sente com os contos de fadas que ser um ser humano neste mundo significa ter de aceitar desafios difíceis, mas também encontrar aventuras maravilhosas (BETTELHEIM, 2007, p. 189).

Os contos de fadas dão esperanças. Aquela esperança não lapidada, primária de que todos precisam para se orientar na vida, para ter força e desconsiderar o improvável...

A criança intuitivamente comprehende que, embora estas estórias sejam irreais, não são falsas; que ao mesmo tempo em que os fatos narrados não acontecem na vida real, podem ocorrer como uma experiência interna e de desenvolvimento pessoal; que os contos de fadas retratam de forma imaginária e simbólica os passos essenciais do crescimento e da aquisição de uma existência independente (BETTELHEIM, 2007, p. 90).

Os valores são inerentes à condição humana. A Organização Mundial Brahma Kumaris é uma organização não-governamental com *status consultivo* no Conselho

Econômico e Social das Nações Unidas e da UNICEF, é uma organização internacional presente em 110 países. Para dar conta de sua missão ela desenvolve ao redor do mundo ações voltadas para o desenvolvimento nas pessoas de atitudes e comportamentos fundamentais em valores essenciais que sejam capazes de permitir a construção de um mundo onde as pessoas vivam em harmonia. Um de seus projetos é o “Compartilhando valores”; lançado em 1994, tem o objetivo de despertar a consciência dos valores essenciais e desenvolvê-los, tanto individual como coletivamente, adotando como foco central o preâmbulo da Carta das Nações Unidas: “Reafirmar a fé nos direitos e no valor do ser humano”. O programa tem como suporte o livro *Vivendo valores – um manual*; ele versa sobre uma declaração de valores, que consiste em doze valores centrais considerados como básicos para preservar a dignidade própria e do mundo. A esse respeito encontramos na sua introdução:

Dignidade humana é a expressão externa de um estado interno de autovalorização. Uma pessoa que realmente entende o seu próprio valor inerente e respeita o dos outros saberá que valor não é algo concedido por fontes externas, mas, antes, oriundo de uma fonte universal e eterna. *Vivendo Valores* ajudará a tocar esta fonte, guiando o leitor em direção a um entendimento mais profundo da verdadeira natureza do eu. Essa noção, é claro, tem sido objeto de muita contemplação e discussão, porém, em essência, é a dignidade e o valor do indivíduo e o caráter sagrado ou natureza divina da vida humana. Com isso no cerne de *Vivendo Valores*, a mensagem em todo o livro é que o indivíduo e a coletividade encontrem o caminho de volta às suas raízes divinas originais através de um processo de aprendizagem e do exercício consciente de escolhas (KIRPALANI, 1995, p. XII). (Obs.: É uma citação? Então é preciso recuar).

Os doze valores são: amor, cooperação, felicidade, honestidade, humildade, liberdade, paz, respeito, responsabilidade, simplicidade, tolerância e unidade, considerados fundamentais para o bem-estar da humanidade como um todo e que devem tocar o cerne do indivíduo, única forma de se conseguir a transformação do mundo. “O mundo se tornará um lugar melhor se cada indivíduo tornar-se uma pessoa melhor” (KIRPALANI, 1995, p. XIII).

Palavras que se harmonizam muito bem com as de Morin (2000):

O mundo torna-se cada vez mais um todo. Cada parte do mundo faz, mais e mais, parte do mundo e o mundo, como um todo, está cada vez mais presente em cada uma de suas partes. Isto se verifica não apenas para as nações e povos, mas para os indivíduos. Assim como cada ponto de um holograma contém a informação do todo o qual faz parte, também, doravante, cada indivíduo recebe e consome informações e substância oriundas de todo o universo (MORIN, 2000, p. 67)

Outra organização de menor porte e circunscrita apenas ao Brasil, e que também se dedica aos valores humanos, é a Fundação Peirópolis, instituída em 1995, que realiza programas centrados na proposta de formar pessoas de caráter, ensinando a reconhecer e viver os valores universais, visando ao desenvolvimento do ser humano e a criação de uma cultura de paz.

A atuação da Fundação Peirópolis contribui de forma efetiva para resgatar a cooperação, a solidariedade e o respeito ao diferente, considerando todas as culturas e tradições por meio de cursos e da edição de livros voltados para o assunto. Um desses livros é o *Conversando sobre educação em Valores Humanos* de Marilu Martinelli, em que se encontram descritos os valores fundamentais sobre a ótica deste grupo de estudiosos. São eles: o amor, a verdade, a paz, a ação correta e a não-violência. A paz entendida como “a harmonia entre os níveis racional, emocional, intelectual e espiritual” (MARTINELLI, 1999, p. 20). Para a autora, todos os demais valores, aqueles além do amor, da verdade, da paz e da ação correta, estão inscritos no valor da não-violência, pois “a violência humana contra os semelhantes, os animais e os recursos naturais é o resultado de uma civilização desprovida de respeito e amor” (MARTINELLI, 1999, p. 21).

Palavras que podem ser completadas com as de Morin (2000):

A Humanidade deixou de constituir uma noção apenas biológica e deve ser, ao mesmo tempo, plenamente reconhecida em sua inclusão indissociável na biosfera; a Humanidade deixou de constituir uma noção sem raízes: está enraizada em uma “Pátria”, a Terra, e a Terra é uma Pátria em perigo. A Humanidade deixou de constituir uma noção abstrata: é realidade vital, pois está, doravante, pela primeira vez ameaçada de morte; a Humanidade deixou de constituir uma noção somente ideal, tornou-se uma comunidade de destino, e somente a consciência desta comunidade pode conduzi-la a uma comunidade de vida; a Humanidade é, daqui em diante, sobretudo, uma noção ética: é o que deve ser realizado por todos e em cada um. (MORIN, 2000, p. 114).

Marilu Martinelli entende que as narrativas de contos, mitos, fábulas, lendas e parábolas são capazes de “acender a imaginação”. (Obs.: É aqui mesmo que se fecham as aspas?) Emocionar e inspirar mediante a identificação com os personagens. Elas propiciam a oportunidade de ultrapassar as fronteiras do mundo pessoal e descobrir a unidade na diversidade humana. Sob a ótica de Martinelli (1999), as histórias são um veículo para atender ao ensinamento de Morin onde todos “devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (MORIN, 2000, p. 47).

Os ensinamentos através das narrativas são atemporais e, se encantaram as crianças dos primeiros séculos, também encantarão as crianças dos próximos séculos; se ensinaram as crianças dos primeiros séculos, certamente ensinarão as crianças dos próximos, talvez mais, porque as crianças estão mais próximas da natureza, do elementar do ser que poderá ficar espremido perante a exuberância pirotécnica da tecnologia que está por vir.

Há também que se considerar o que Morin (2000) chama de noosfera, a esfera das coisas do espírito, que dá forças aos elementos criados na imaginação, que dão formas e consistência às idéias, de maneira tão poderosa que são capazes de domesticarem os indivíduos. Se os mitos têm tanto poder, e o mundo necessita tanto de compreensão e de solidariedade, por que não nomear seus embaixadores os seres fantásticos das histórias de fadas e das fábulas, que são tão amados pelas crianças? Haveria melhor “fazedor de opinião” para tal público alvo?

Cabem neste ponto algumas considerações sobre as histórias criadas atualmente. As histórias consideradas modernas são aquelas que não vieram das compilações do imaginário popular, erigidas através da tradição oral de contar histórias. Aqui é interessante voltar a Rodari neste comentário:

Andersen pode ser considerado o criador de fábulas contemporâneo: aquelas em que temas e figuras do passado abandonam o seu limbo para agir no purgatório, ou no inferno, do presente. Collodi ousou mais quando atribuiu à criança – à criança como ela é, não como o seu professor gostaria

que fosse – um papel de protagonista e mesmo quando garantiu novos papéis a certos personagens da fábula clássica (RODARI, 1982, p. 50).

A opinião é contraditória a Bettelheim e, também ao ensino antroposófico que utiliza apenas os contos advindos da tradição oral. É interessante ver a opinião do casal Corso, psicanalistas que escreveram o livro *Fadas no divã – Psicanálise nas histórias infantis*:

[...] coube ao conto de fadas a função de ser representante da tradição em termos de fantasia, e Bettelheim lhe atribuiu tanta (merecida) nobreza. Porém, isso não deve obscurecer nossa atenção para as novas formas e tramas que foram se desenvolvendo para uso dos pequenos (CORSO, 2006, p. 169).

E o que é possível dizer dos criadores e contadores de histórias contemporâneos? Gillig tem a seguinte opinião: “Ainda que idolatremos Walt Disney ou, ao contrário, que o abominemos, seus *cartoons* fazem parte da história do conto maravilhoso e contribuíram, de uma forma especial, para a renovação desse gênero junto às crianças” (GILLIG, 1999, p. 39).

E o casal Corso também vai nesta direção:

E ainda, para desespero dos puristas, constatamos que algumas obras da literatura infantil e infanto-juvenil dos séculos XIX e XX, e até os produtos da mal-afamada indústria cultural, poderão suprir com a mesma intensidade a função que os contos de fadas desempenham (CORSO, 2006, p. 170).

Perante tudo o que foi exposto neste trabalho, seria absolutamente incoerente não aceitar que os escritores pós Grimm sejam incapazes de produzir mitos que possuam personalidades valorosas e tenham uma trajetória que serve de exemplo para a adoção de uma atitude salutar, otimista, que aponta para o autodesenvolvimento e para uma atitude colaborativa. Corso afirma com bastante razão: “[...] nem tudo o que é veiculado nos meios massivos, misturado com alguma forma de geração de lucros, é necessariamente alienante ou indigno de atenção e respeito” (2006, p. 168).

Se isso não fosse verdade como seria possível não reconhecer o valor da história de *O Mágico de Oz*, de Franz L. Baum? Este autor foi considerado o verdadeiro contador de histórias moderno, pois conseguiu com tanta magia trazer visões do

interior de cada um, mais do que isso, mostrar as soluções para esses problemas. A viagem a Oz é mais do que a viagem para um outro mundo, é a viagem para o interior de cada um, viagem esta que maravilha o viajante ao encontrar dentro de si a potencialidade que julgava não possuir, por uma visão ofuscada pelo medo, pela inércia, pela falta de motivação. Nesta viagem, o espantalho percebe que sempre teve um cérebro, mas não sabia, o Leão, a coragem e o Homem de Lata, o amor e a Dorothy cabe a doce descoberta de que “não existe lugar melhor do que a nossa casa!”. Uma casa, provavelmente, bem além daquela que é fisicamente chamada de lar.

Dessas viagens fantásticas nunca voltamos exatamente iguais, pois nela tivemos uma visão: a de nossos mais prezados desejos. Dorothy começa querendo voltar atrás, para um tempo onde não era necessário dizer quem era nem o que queria, em que era insignificante como uma criança, mas num tempo em que os protagonistas são sempre os outros e a nós cabe apenas observar. No final, sua aterrissagem certamente se dará mais adiante, numa realidade na qual nos entregam as tintas, com as quais fazemos a pintura que dará brilho, formas e cores à vida que passaremos a ter. Isso é crescer, mas tal como Dorothy, só nos entregamos a essa tarefa quando todas as resistências forem vencidas (CORSO, 2006, p. 252).

Igual teor de qualidade é encontrado nas *Crônicas de Narnia*, uma das obras da imensa produção de C.S. Lewis. É uma obra profundamente enraizada numa visão de mundo e numa teologia coerente com ela, que se presta para uma educação moral, mas, principalmente, para uma educação cristã.

Gabriele Grengersen, uma estudiosa do pensamento de autores clássicos de ficção, e autora do livro *A antropologia filosófica de C. S. Lewis* fala o seguinte sobre a obra deste autor “O leão, a feiticeira e o Guarda Roupa”, o mais famoso dos livros das *Crônicas de Narnia*:

Tudo começa com uma parábola: as crianças vão parar no mundo dos mitos e dos contos de fadas, e tudo termina novamente na casa do professor, que abriga os meninos e explicá-lhes o sentido da história. Assim, quer seja lido como mito, conto da carochinha ou parábola, há de se admitir que ao menos há uma diferença intencional do autor: A parábola do leão Aslam em Nárnia é um mito arquetípico constante em todas as culturas e se tornou realidade no mundo. Se tomarmos “O leão a feiticeira e o guarda-roupa” como um todo, trata-se, portanto, de uma parábola.

Alem disso, “O leão a feiticeira e o guarda-roupa” não se contenta em lidar com o preternatural, mas provoca a reflexão (não necessária, mas fortemente sugerida) a respeito do sobrenatural (GREGGERSEN, 2001, p.137).

Lembrando de C.S.Lewis, é impossível esquecer de J.R.R. Tolkien e do *Senhor dos Anéis*, que, se destina a um público mais velho, mas que, igualmente, usa elementos metafóricos para ensinar valores e modos de vida. A história versa sobre a busca e a destruição de um anel com incrível poder, que é capaz de corromper todos os seres. Esta história também é comentada por Gabriele Greggerson no livro *O senhor dos Anéis: da fantasia à ética*, em especial no trecho abaixo, quando relata que os fantásticos dotes de coragem, astúcia e elevada moral são encontrados nos heróis da história, um tanto atípicos, o que, por si só, já encerra um ensinamento:

E essa moral não é veiculada por um bel e musculoso herói, mas por seres bastante rudimentares, bizarros e “vulgares”, sem qualquer importância política naquele mundo, os chamados *hobbits*. São esses seres aparentemente insignificantes que fornecerão os exemplos de paradigmas de comportamento por toda a história (GREGGERSEN, 2003, p. 35).

C.S. Lewis e J.R.R. Tolkien foram amigos e, portanto, interlocutores de suas filosofias e suas exteriorizações através da ficção. Como especialista nos dois autores, Greggerson comenta o seguinte:

Tanto Tolkien quanto Lewis, portanto, viam a mitologia como a modalidade de ficção surgida na literatura mundial, que nada mais é do que uma tentativa de expressar a experiência humana e a própria realidade pela via da imaginação. Dessa maneira, a mitologia e os contos de fadas proporcionam um resgate de valores esquecidos, perfeitamente compatíveis com sua perspectiva cristã. Assim, acabam gerando uma passagem também para o consolo ou a esperança de que, afinal de contas, as coisas e a própria vida, mesmo nos aspectos de sofrimento e injustiça, têm sentido (GREGGERSEN, 2003, p. 35).

A estudiosa vê nos dois autores um entendimento concorde com o pensamento de Bruno Bettelheim que expressamente destaca em seu livro:

Um dos pontos fortes do pensamento de Tolkien presente em *O Senhor dos Anéis* é precisamente a concepção de que, se todos os mitos remetem a valores humanos insistentemente presentes na literatura clássica mundial, é inconcebível que não haja alguma convergência deles com a realidade. Nenhuma sociedade pode “inventar” a mesma história milhares de vezes em milhares de lugares e tempos diferentes, da mesma forma que não pode, a rigor, “inventar” novos valores (GREGGERSEN, 2003, p. 101).

E prossegue:

Assim, o que ocorre nos mitos, tanto para Lewis quanto para Tolkien, é um tipo de “transposição” desses valores ao longo do tempo e das civilizações. Para Lewis, o mito pode até revelar uma espiritualidade mais consistente do que aquela simplesmente “professa” ou “igrejeira”. Ele nos remete, em última instância, à noção de encarnação e de redenção por meio da divindade (GREGGERSEN, 2003, p. 101).

Impossível não mencionar o fabuloso brasileiro Monteiro Lobato, de forma alguma menos competente que os citados anteriormente, seja no tocante à objetividade e utilidade do seu conteúdo, seja na riqueza de sua poesia e fantasia.

Lobato tem o mérito de anular as fronteiras entre o real e o maravilhoso em uma, até então, inusitada solução criativa.

O autor de *Os filhos de Lobato*, J. Roberto Whitaker Penteado, fala com entusiasmo e propriedade, sobre o *Sítio do pica-pau amarelo*:

Essa obra extraordinária, sem par em qualquer outra literatura, alonga-se por quase cinco mil páginas de texto, parcimoniosas de ilustrações, e abrange quase a totalidade de gêneros que os especialistas desenvolvem como instrumento classificatório para a ficção infantil: contos literários, fantasia épica, realismo encantado, história de magia, fantasias de animais, fantasias sobre fantasias, história de bonecas, fantasia baseada em folclore, fantasia baseada em lendas e mitos e possivelmente em outros mais, como a sátira política ou a crítica social (PENTEADO, 1997, p. 181).

Finalmente cabe encontrar valor na história de Winnie-the-Pooh que, embora escrita em 1926, por Alan Alexander Milne, é um dos personagens mais rentáveis do império Disney, fartamente explorado pelo *marketing* que, de forma epidêmica, tem seus personagens estampados nos mais diversos objetos destinados às crianças de todo o mundo.

Pooh não é apenas uma criança, ele funciona como um tradutor e divulgador da lógica infantil. Ele pensa como uma criança pequena, e suas histórias explicam o seu modo de raciocínio. Além disso, está sempre cantando, contando para si mesmo o que está acontecendo e encontrando nas músicas conforto e soluções para os seus problemas (CORSO, 2006, p. 188).

As histórias do ursinho Pooh não abrigam grandes aventuras, seus objetivos são simples: comer muito mel, cantarolar e estar perto dos amigos de que mais gosta, a quem está sempre pronto para ajudar, nem que seja somente com um carinho.

Pooh é o amigo imaginário do menino Christopher Robin, que habita o quarto ou a casa de qualquer criança, que fala, se movimenta em um eterno companheirismo ao seu criador.

Através deste tipo de animal de pelúcia ou boneco (embora bichinhos de verdade, como um cão, possam desempenhar em parte esse papel), a criança pode lidar com aspectos mais antigos de sua personalidade – mais regressivos, diríamos em termos psicológicos. Geralmente, o bichinho é mais inocente do que seu dono, de modo que este pode colocar como se fosse seu adulto, cuidando-o, protegendo-o, sabendo mais do que ele, dando-lhes ordens (CORSO, 2006, p. 197).

O segredo de Pooh é que ele fala a língua da criança, mais do que isso, é um mundo da fantasia que se assemelha à realidade da criança.

Após aprenderem a falar de acordo com o código de sua língua, as crianças terão que aprender que algumas palavras mudam o significado conforme o contexto: as malditas metáforas. Afinal é preciso aguçar o ouvido e espichar o cérebro para compreender que, apesar de mamãe dizer que está morrendo de fome, ela não irá para o céu. Deve ser por isso que o ursinho Pooh se queixa de tanta dificuldade de pensar, lutando contra a necessidade imperiosa de se distrair com qualquer borboleta ou folhinha que passe voando. Já que são problemas tão difíceis de solucionar, melhor se ocupar de outra coisa mais compreensível (CORSO, 2006, p. 197).

Algumas vezes, então, a fantasia pode ser mais compreensível do que a realidade:

A criança realmente se encontra no seu ser psicológico e emocional. Falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente comprehende e – sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe – oferecem exemplo tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes (BETTELHEIM, 2006, p. 14).

Enfim, as histórias estão acima do bem e do mal, das intencionalidades, dos interesses econômicos. Elas simplesmente existem na busca que pertence a qualquer cultura e, por isso, podem ser objeto da tão falada cultura planetária, pois todos, absolutamente todos estão somente desejosos de poder dizer:

E foram felizes para sempre!

# Conclusão

Este trabalho reiterou a crença nas histórias de fadas como meio privilegiado na comunicação com crianças. É uma mídia adequada.

Em primeiro lugar, porque é um ato prazeroso para os adultos contar histórias, e as crianças gostam de ouvi-las, e isso faz com que haja um vínculo entre ambos, de encantamento, um maravilhoso estar-com o outro, um verdadeiro enfeitiçamento.

Nos dias de hoje, as pessoas encontram-se ameaçadas pelo fenômeno da incomunicação que ocorre, ironicamente, por força da proliferação incontida das mais diversas comunicações. Então, este vínculo de afeto, em que circulam mensagens importantes e sinceras, é um benefício de grandes dimensões. E, ao se pensar nesta relação adulto – criança, como a relação entre pais e filhos, onde os adultos encontram-se atribulados por tantas obrigações, onde o tempo parece escoar das mãos, a qualidade torna-se mais importante que a quantidade; assim, se o momento de contação de histórias além de aproximar, comunicar experiências de vida, valores que se julgam importantes na construção da autonomia e da felicidade, está-se diante de uma regalia, um verdadeiro sortilégio.

As histórias fornecem um repertório variado para se trabalhar com os mais diversos aspectos, em que é difícil não encontrar uma história que seja adequada à mensagem que se deseja transmitir.

Não restam dúvidas quanto ao desequilíbrio que há entre os conhecimentos do adulto e da criança; assim, as histórias funcionam como um decodificador de mensagens entre a criança e o adulto. Porém, isto não é certo que ocorra, porque neste processo de comunicação existem três atores: o autor da história, que incutiu uma mensagem na mesma, o contador que transmite esse conteúdo à criança e a própria criança. Uma vez que se está falando em história contada, e não lida, o contador deverá primeiro se apropriar do conteúdo escrito pelo autor para, depois,

transmiti-la para seus ouvintes; assim é mister que ele tenha esta preocupação. É comum existirem adultos que, no alto de sua maturidade, o que tem como algo definitivo, achem que “coisas de crianças” não têm muita importância, são afirmações passageiras, feitas mais para distração. Assim, estes adultos, mesmo que gostem de contar histórias, não se apropriam do texto, lêem-no de forma mecânica, o que pode acarretar alguns desvios de comunicação.

O primeiro é que a história é boa, tem mensagens importantes e o contador a transmitiu de forma mecânica, porém, completa, e a criança entendeu o seu conteúdo. Mas, nesse caso, tem-se um fenômeno de incomunicação, pois a mensagem foi do autor para a criança, sem que o contador tivesse parte do processo.

Um outro caso é o adulto que leu a história do autor, mas não compreendeu a sua mensagem, não apreendeu os detalhes suficientes para gerar o raciocínio que levaria à compreensão da história. Neste caso, está-se diante de um infortúnio duplo, pois nem o autor e nem o contador se comunicaram. Nem por isso, o ato de contar histórias deixa de ter importância, pois sempre se constitui em uma proximidade, mas não vai além de uma troca de afetividade, a cabeça no colo do contador, a tranquilidade de ouvir a voz doce e calma da mãe ou do pai, a graça de ver como esta voz se torna esganiçada ao interpretar uma bruxa, ou grossa, ao interpretar um urso. Porém, não se está falando em transmissão de mensagem.

Mesmo nos casos em que há uma boa vontade em entender o conteúdo de uma história escrita por determinado autor, onde o contador valoriza a obra e sabe que ela usa de artifícios adequados para a comunicação com crianças, é impossível se afirmar que este leitor irá compreender a totalidade do seu conteúdo. Pois seria ingênuo acreditar que a linguagem verbal tem exatamente o mesmo significado para ambos, autor e leitor, além de existirem outros elementos comunicacionais, como as ilustrações do livro, a imagem arquetípica que cada um tem dos seus protagonistas, dentre outras. Por isso, é perfeitamente possível de se conceber que o leitor encontre outros significados na história, não percebidos pelo autor, podendo até, às vezes, torná-la mais interessante.

Outra distorção pode haver quando o adulto contador de histórias entendeu o seu conteúdo, mas não se valeu de recursos suficientes para levar à criança a mesma percepção.

No primeiro caso, está-se falando em apreensão do conteúdo, que requer uma prática de leitura e de reflexão; no segundo, está-se falando de técnicas de representação, ou seja, uma vez que as imagens mentais foram formadas na mente do contador de histórias, a partir de um determinado enredo, ele deverá encontrar formas para exteriorizar essas impressões, que acontecerão através de palavras, gestos, expressão corporal, uso de adereços, de som, de odores e tantos outros que a sua imaginação lhe sugerir.

Estas considerações levam a uma conclusão incontestável: contar histórias é um processo simples, que requer um esforço moderado, mas usar as histórias como meio de comunicação é um processo delicado, trabalhoso, que exige reflexão e aquisição de habilidades, porém seus benefícios fazem valer muito a pena qualquer esforço.

Cabe uma consideração sobre a pertinência de se ler uma história ou contá-la a partir de suas próprias memórias; embora a leitura de uma história tenha um forte componente afetivo, o contador não toma parte da construção da mensagem, já na contação de história, o contador é parte integrante desta mensagem, uma vez que enfatiza um ponto que julga mais importante, omite um ponto que julga vir de encontro à mensagem que deseja transmitir, ou mesmo acresce pequenos detalhes que transmitem mensagens complementares que estão de acordo com seus valores e com suas experiências.

É de considerar que a contação de histórias está presente na segunda realidade de Bystrina ou na bolha lúdica de Huizinga, sendo indiscutível a força que as impressões geradas dentro desta realidade têm para cada indivíduo. Porém, há que estar nesta bolha tanto contador como ouvinte, as crianças entram, sem dúvida, com muita facilidade nesta situação, porém, o contador há que ser um pouco criança, um pouco feiticeiro, para navegar à vontade dentro desta realidade.

As histórias para crianças são um universo simbólico com todo um sistema de códigos que navega na zona limítrofe entre o consciente e o inconsciente, ou entre a realidade e a fantasia.

Não causa qualquer espanto que, neste universo simbólico, os portadores das mensagens sejam fadas e ogros, pois desde os primórdios da história do homem, ele cria o mito para superar a sua finitude e para explicar o inexplicável. Os sonhos e as histórias são abrigos para os arquétipos, e o homem busca representações mais diversas para dar forma aos seus anseios, encontrar respostas para os mistérios que o intrigam, como o do nascimento e da morte, as contradições da criação e da destruição, tentando reconciliar esses pólos opostos e atenuar os temores.

Os seres fantásticos têm importância ímpar no desenvolvimento emocional das crianças. As histórias de fadas falam de maneira simbólica a linguagem da criança, elas dão explicações simples para fatos que ela não conseguiria entender.

As características dos contos de fadas apontam nesta direção. Elas acontecem num tempo e espaço indeterminados, o que irá repercutir que estes fatos poderão acontecer em qualquer momento, aqui e agora. Esta é a maior diferença das histórias de fadas com os relatos tidos como verídicos, mesmo que não o sejam. Uma história, por exemplo de *Tom Sawyer* de Mark Twain, que se passa no século XIX em um pequeno povoado no Sul dos Estados Unidos, torna a criança que a ouve em mera expectadora, pois ela, por não ter vivido nessa época e nem nesse lugar, não consegue se projetar nele. Já o “Era uma vez...” e “Em um país distante...”, por serem indeterminados, habita um espaço indefinido, bem de acordo com o espaço delimitado pela bolha lúdica em que ela se encontra.

As histórias de fadas são maniqueístas e, por isso, ensejam arquétipos bem definidos, facilmente detectados pelas crianças.

Outra característica é que as histórias de fadas não exigem nenhuma justificativa; há um acordo tácito entre o contador e o ouvinte que aquilo que foi contado realmente existiu, e o seu questionamento somente romperia esta bolha lúdica. É um

verdadeiro faz de conta que, embora a criança saiba que não existe na realidade cotidiana, existe em uma segunda realidade, pois está ali a prova: a história está lhe dando emoções, fazendo-lhe pensar, mostrando respostas que ela procura.

Isto leva a uma distinção importante entre as histórias de fadas e as fábulas, pois as segundas têm características bem diversas, já não são mais maniqueístas, trazem nuances na personalidade de seus protagonistas, o que imprime um forte significado nas relações entre eles, portanto este tipo de história é mais instrumental, fala de formas de relacionamentos sociais, ensina às crianças a viverem na primeira realidade, no seu relacionamento com o contexto.

Postos estes fatos, que as histórias vêm auxiliando a estabilidade emocional das crianças, dando respostas a questões que lhes intrigam, que as fábulas ensinam modos de vida, desde todos os tempos, a dúvida paira se elas resistirão ao século XXI e os outros que hão de vir, atulhados de informação.

Essa preocupação não é isolada, pois o curso dos fatos não é alentador: a indústria da cultura de massa produzindo cada mais produtos com curtíssimo ciclo de vida e pouquíssima preocupação com o conteúdo; as novas tecnologias que apontam para um distanciamento do relacionamento presencial dos seres humanos e uma profusão de informações que precisam ser decifradas em suas intenções, na maioria das vezes direcionadas para ações consumistas e ideologicamente interesseiras.

Há que se temer que a criança perca a sua ingenuidade, sua espontaneidade na abertura para o novo, sua crença na improbabilidade, enfim sua capacidade de sonhar.

Por mais interessantes que possam ser os videogames do futuro, que a interatividade permita a ilusão da presença física no cenário das histórias, isto sempre será um limite à imaginação, pois embora uma projeção desse tipo seja virtual, ela é externa ao indivíduo e, portanto, obedece à ditadura de quem a criou. Muito diferente das construções que o imaginário pode fazer, que constrói o seu próprio castelo, dá as feições que desejar à princesinha, corre livremente ou se senta debaixo de uma das árvores da floresta encantada. Essas sensações se

processam interiormente e não podem ser comandadas, somente sugeridas e isso o contador de histórias pode fazer muito bem, o que leva à conclusão de que se precisa de muitos contadores de histórias nos próximos séculos, como garantia da autonomia do ser.

Resta a preocupação com o conteúdo: que informações serão necessárias para o enfrentamento da complexidade do século XXI? A busca desta resposta levou a Unesco a constituir uma comissão internacional de educadores que elaboraram o relatório que teve o nome do seu presidente Jacques Delors. As conclusões deste relatório não se direcionaram à aquisição de habilidades cibernéticas, mas para uma retomada da essência do ser. Certamente preocupados com a perda da autonomia, o relatório recomenda: aprender a ser.

Também por iniciativa da Unesco, Edgard Morin foi convidado a escrever uma reflexão que desse apoio ao conteúdo do relatório, e o aprender a ser se desenvolve para o ensinar a condição humana, e o ensinar a identidade terrena. O que se encontra diretamente articulado com o aprender a conviver constante do relatório Delors.

Ambos os documentos reconhecem a complexidade da sociedade atual e a que está por vir, e indicam a tolerância, a compreensão, a solidariedade e a ética para o seu enfrentamento. São posturas básicas necessárias para a existência, a convivência em harmonia, eqüidade e paz. As ações que levam nesta direção precisam estar apoiadas em valores fundamentais.

Os valores humanos são a força motriz fundamental dos seres humanos, e estão presentes em todos eles; assumir uma escala de valores próprios é um caminho para a liberdade e para a felicidade.

A adoção de valores não pode ser impositiva; ela exige reflexão, aceitação autônoma e também conhecimento. A aquisição destes conhecimentos pela criança se dará através da observação, dos exemplos dos pais e professores, mas se dará principalmente pelo acompanhamento de uma história que os contextualize.

Que afortunados serão então aquele pai e aquela mãe que pesquisam uma história que exemplifique aquilo que eles gostariam de transmitir ao seu filho, estudam-na com cuidado, preparam-se com trejeitos e entonações e, no meio de sorrisos e afagos, em um momento de verdadeira comunhão fazem a sua mais importante missão: formar um cidadão de caráter.

E, por último, resta contrariar o maior dos mestres na lide de contar histórias: Bruno Bettelheim! Em que pese suas argumentações veementes, não é possível acreditar que somente as histórias recontadas dos séculos XVII e XVIII são aquelas capazes de contribuir com o desenvolvimento emocional das crianças, de ensinar-lhes modos de vida.

Não fosse assim, perder-se-ia a maravilhosa história do Mágico de Oz e a motivação para buscar dentro de cada um talentos escondidos.

Perder-se-ia o incentivo à coragem, à luta pelos verdadeiros valores dos pequenos Hobbits de Tolkien, de Aslam, o Leão redentor, da Nárnia de C. S. Lewis.

Perder-se-ia a sabedoria da vovó Benta, o bom senso de Narizinho, a astúcia de Pedrinho, o senso crítico da boneca Emília.

Mais do que isso, perder-se-ia a vontade de ser autor, posto que, por ser moderno se é incapaz de comunicar. Perder-se-ia a mais doce missão de construir castelos, esconder enormes dragões em pequenas cavernas, desafiar bruxas a serem malévolas, porém, com docilidade; perder-se-ia a possibilidade de dar vida à mais linda das princesas, à encantadora fada, de viajar nas asas de um pegassus e se apaixonar pelo valoroso príncipe. Perder-se-ia a capacidade de sonhar, a crença inabalável da veracidade do mundo da magia que existe e sempre existirá desde que uma criança, apenas uma criança, acredite nele.

# Bibliografia

- ADLER, S. Técnica de representação teatral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: EDIPRO, 2002.
- AZEVEDO, S. M. O papel do corpo no corpo do ator. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.
- BAITELLO Jr., N. O animal que parou os relógios. São Paulo: Annablume, 1999.
- BAITELLO Jr., N. A era da iconofragia. Ensaios de Comunicação e Cultura. São Paulo: Hacker Editores, 2005.
- BAITELLO Jr., N. Os meios da incomunicação. São Paulo: Annablume,CISC, 2005.
- BARTHES, R. Elementos de Semiologia. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.
- BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, Summus, 1984.
- BETTELHEIM, B. A Psicanalise dos contos de fada. 12 ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.
- BOUGNOUX, D. Introdução às ciências da comunicação. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- BUSATTO, C. Contar & Encantar. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003
- BYSTRINA, I. Lições de Semiótica da Cultura. Pré-Print do CISC Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura, PUC/SP, 1995.
- CAILLOIS, R.; VON GRUNEBAUM, G.E. O sonho e as sociedades humanas. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1978.
- CAILLOIS, R. Los juegos y los Hombres: la máscara y el vértigo. México: Fondo de Cultura Econômica, 1994.
- CALVINO, I. Fábulas Italianas. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CAMPBELL, J. O poder do mito. São Paulo, Palas Athena, 1990.
- CHARTIER, R. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP/Imprensa oficial do estado de São Paulo 1999.
- COELHO, B. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- COMPARATO, D. Da criação ao roteiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- CORSO, D. L; CORSO, M. Fadas no divã. Psicanálise nas histórias infantis. Porto

- Alegre: Artmed, 2006.
- CYRULNIK, B. Do sexto sentido: do homem ao encantamento. Portugal, Lisboa: Instituto Piaget, 1999
- CYRULNIK, B. Os alimentos do afeto. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir, São Paulo: Cortez; . Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DOHME, V. Técnicas de contar histórias para os pais contarem aos filhos. São Paulo: Editora Informal, 2003.
- ECO, B. Lector in Fabula. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.
- ELIADE, M. Mito e realidade. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.
- FIELD, S. Manual do roteiro. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- FLUSSER, V. O mundo codificado – Por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- FRANZ, M. L. von. A Interpretação dos Contos de Fada. São Paulo: Edições Paulus, 2003.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 1999.
- FROUD, B. Fadas e o mundo dos seres encantados. São Paulo: Siciliano, 1992.
- GARDNER, H. Inteligências Múltiplas – A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GILLES, B. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GILLIG, J.-M. O conto na psicopedagogia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999
- GREGGERSEN, G. A antropologia filosófica de C. S. Lewis. São Paulo: Editora Mackenzie, 2001.
- GREGGERSEN, G. O senhor dos anéis: da fantasia à ética. Viçosa, MG: Ultimato, 2003.
- GREIMAS, A. J. Semântica estrutural. São Paulo: Cultrix, Ed da Universidade de São Paulo, 1973.
- HOUAISS, A. VILLAR, M. S. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HOWARD, D. Teoria e prática do roteiro. São Paulo: Globo, 2002.
- HUIZINGA, J. Homo Ludens. São Paulo: Editora Perspectiva: 2000.

- JOHNSON, S. Surpreendentemente! A televisão e o videogame nos tornam mais inteligentes. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- JUNG, C. G. Os arquétipos e o inconsciente coletivo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KAMII, C.; DEVRIES, R. Jogos em grupo. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KIPLING, R. O livro da selva. São Paulo: Editora Princípio, 1997.
- KIRPALANI, J; PANJABI, M. Vivendo valores – um manual. São Paulo: Universidade Espiritual Brahma Kumaris, 1995.
- LOPES, E. P. O conceito de teologia na Didática Magna de Comenius. São Paulo: Editora Mackenzie, 2003.
- MACHADO, I. Escola de semiótica. A experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.
- MARTINELLI, M. Conversando sobre educação em valores humanos. São Paulo: Peirópolis, 1999.
- MORIN, E. O Paradigma Perdido - A Natureza Humana. Lisboa: Publicações Europa-América, Lisboa, ?
- MORIN, E. Os sete saberes necessário à educação do futuro. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- OKAMOTO, J. Percepção ambiental e comportamento. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.
- PASSERINI, S. P. O fio de Ariadne. São Paulo: Antroposófica, 1998.
- PEASE, A.; PEASE, B. Desvendando os segredos da linguagem corporal. 3. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.
- PENTEADO, J. R. W. Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto. Rio de Janeiro: Qualitymark/ Dunya Ed., 1997.
- PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978
- PIAGET, J. A linguagem e o pensamento da crianças. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- PIAGET, J. O juízo moral da criança. 2.ed. São Paulo: Summus, 1994
- PIETRO, H. Quer ouvir uma história? São Paulo: Editora Angra, 1999.
- PROPP, V. I. As raízes históricas do conto maravilhoso. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PROPP, V. I. Morfologia do conto maravilhoso. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- QUINTEIRO, E. A. Estética da voz: uma voz para o ator. São Paulo: Summus

- Editorial, 1989.
- RIBEIRO, J. Ouvidos dourados. São Paulo, Editora Ave-Maria, 2001.
- RODARI, G. Gramática da fantasia. São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- RONDINA, A. G. Atuação fonoaudiologica na preparação vocal do ator: trabalhando a função poética da voz. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005. Dissertação de mestrado, Instituto de Artes, Campinas, 2005.
- RUTHVEN, K.K. O mito. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- SPRINGER, S. P. Cérebro esquerdo, cérebro direito. São Paulo: Summus editorial, 1998.
- STANISLAVSKI, C. A preparação do ator. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- STEINER, R. Educação na puberdade: A atuação artística no ensino, São Paulo: Antróposófica, 1990 .
- TAHAN, M. A arte de ler e contar histórias. Rio de Janeiro: Editora Conquista, 1961.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. JACKSON, D. Pragmática da Comunicação Humana. São Paulo: Cultrix, 1996.
- WEIL, P.; TOMPAKOW, R. O Corpo Fala. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986.
- WINNICOTT. D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.



# O gomo Grunsphy e a poção mágica

Há muito tempo, existia um vilarejo onde todas as pessoas gostavam muito de conversar, e elas tinham sempre muito assunto, falavam, contavam casos, comentavam fatos e se, por acaso, faltasse assunto, elas ficavam quietinhas, imaginando coisas, seus pensamentos adquiriam asas e visitavam os povoados mais distantes. Quando elas voltavam, umas contavam às outras o que tinham visto e, assim, elas tinham muito sempre o que conversar. E isso fazia com que o povoado fosse feito de gente sempre feliz.

Mas, de repente, as pessoas começaram a não saber mais o que falar, perderam o assunto. Elas se olhavam, pensavam, e nada de idéia para animar a conversa. Por isso, a felicidade das pessoas começou a ficar abalada, e o povoado, que era alegre, começou a ficar triste. Isso porque elas souberam que a sua princesinha estava doente.

Muitos médicos foram consultá-la, mas nada de descobrirem qual o mal que acometia a princesa, e as pessoas começaram a ficar tristes. Depois dos médicos, foi a vez dos magos, que tentaram várias poções e nada. Cada vez, ela ficava pior. E, depois dos magos, o rei mandou chamar as bruxas, mas nem elas conseguiram fazer algo para a princesinha melhorar. E, assim, a alegria abandonou de vez o povoado, pois todos temiam que a princesinha viesse a morrer.

No castelo, então, nem se fala, o clima era de melancolia. A rainha, trancada em seu quarto, só chorava; o rei não recebia mais ninguém; os cozinheiros, de péssimo humor, só preparavam pratos azedos e sem graça. Se o palácio estava triste, pior estavam os jardins. Os jardineiros, de tristeza, esqueceram-se de cuidar dos canteiros, a grama estava alta e sem graça, as árvores sem frutos e as roseiras, solidárias à princesinha, negavam-se a dar flores.

E é nesse jardim triste que morava o nosso herói: o gnomo Grunsphy. Sua família morava lá há alguns milênios, e Grunsphy, o filho mais novo, embora tivesse apenas 85 anos, sabia muita coisa a respeito de pessoas do povo e de pessoas reais, as coisas de que eles gostavam e também as coisas de que não gostavam. Na verdade, Grumphy sabia muito mais das pessoas comuns do que elas mesmas. Isso porque vivia a bisbilhotar suas vidas. Por ser muito pequeno, ele passava despercebido escondido debaixo de uma folha, entre os vãos dos tijolos das casas ou mesmo atrás dos utensílios de cozinha, espiando atrás de uma tampa de bule. Sua esperança era que essa experiência o auxiliasse a encontrar uma pessoa capaz de ajudar a princesinha.

Armou-se de uma lanterna, colocou alguns pãezinhos em sua sacolinha e saiu em direção ao povoado. Depois de farejar em diversas casas, ele encontrou a pessoa ideal, era um jovem simples, mas de muito bom coração, e pensou:

- Com alguma ajuda, tudo irá dar certo!

Com muita cautela, ele começou a puxar a barra da calça do moço, até que ele percebesse a sua presença.

- Opa, quem é você! - perguntou o moço cujo nome era Zito.
- Sou Grunsphy e vim procurar você para juntos ajudarmos a princesinha que está morrendo.
- Mas, como poderemos ajudar? Eu sou um homem simples, do povo, e você é um minúsculo gnomo.
- Vou contra uma coisa. Quando eu era pequeno, eu aprendi muitas coisas com o meu avô, segredos da natureza, da magia e do encantamento, sei de muitas coisas que podemos fazer. Mas, essas coisas precisam ser feitas pela pessoa certa, e meu faro aguçado indica que esta pessoa é você.
- Bem, se você acha que é assim, posso até tentar, mas o que devo fazer? - perguntou Zito.
- Você irá preparar a poção do encantamento final e depois levá-la à princesinha. Tenho certeza de que dará resultado.
- E como se prepara a tal poção encantada?

- Uma boa forma para começar é pelo frasco, e este eu vou lhe dar. Falando assim, o pequeno Grunsphy tirou de sua bolsinha um frasco redondo que, embora estivesse fechado com uma rolha, estava vazio. Virando-se para Zito falou:
  - O que você precisa fazer é enchê-lo com a poção e levá-lo para a princesinha.
  - Mas, como irei fazer, não tenho a menor idéia de como é essa poção e de como encontrá-la - disse Zito, com os olhos esbugalhados de desespero.
  - A primeira dica eu vou lhe dar. Vá até a cachoeira e encha este frasco com um pouco da água que cai por entre as pedras, o resto você irá conseguir sendo você mesmo.
  - Olha, seu Grunsphy, eu quero muito ajudar a princesa, mas não creio que será dessa forma.
  - Zito, a única coisa que você precisa fazer é confiar em mim e ser você mesmo. Quando você estiver com a poção pronta, leve-a para a princesinha.

Zito achou tudo aquilo uma loucura, mas, como não era pessoa de desistir, resolveu ir em frente, não iria ficar com o remorso de não ter tentado.

Assim, saiu em direção à cachoeira, e, de repente, percebeu que caminhava cantarolando, o que o deixou preocupado porque, desde que a princesa adoecera, nunca mais ninguém havia dado um sorriso, quanto mais cantar. Será que o pequenino tinha alguma razão? - pensou.

Quando chegou à cachoeira, limpou cuidadosamente a boca do frasco e deixou que a água límpida o enchesse lentamente. Olhando desconfiado para o frasco, porém esperançoso. Viu que nada acontecia, a água continuava límpida e em nada parecia com o que poderia ser uma poção mágica.

Enquanto observava, ele começou a escutar alguns resmungos irritados vindo detrás de um arbusto próximo. Curioso, foi até lá e viu uma menina muito bonitinha sentada em uma pedra.

- O que foi menininha, por que está tão brava? – perguntou Grunsphy.
- Não gosto de minha mãe! - falou a menina muito brava.
- Ah! - exclamou Zito. - Isso não deve ser verdade, todas as meninhas gostam muito de suas mães, elas duvidam disso quando estão nervosas por alguma

razão, mas, quando a raiva passa, e sempre passa logo, sempre voltam para casa para encher as mamães de beijinhos.

- É, mas hoje não vai ser assim não. Minha mãe é mandona e sempre quer que eu faça tudo para ela. Veja isto, eu queria brincar e ela me mandou ir até a casa de minha avó. Eu não vou!

- Você não deveria agir assim - falou Zito. - Você sempre terá muito tempo para brincar, se sua mãe mandou você ir até a casa de sua avó, é porque é preciso. Quem sabe se a velhinha não está doente?

- É, vovó está doente, como você sabe?

- Eu imaginei. E agora veja só você querendo brincar quando alguém está precisando tanto de você. Por que não vai visitar a vovó e aproveita para brincar um pouco com ela, certamente ela irá adorar.

E os dois ficaram conversando por um bom tempo, até que as palavras cuidadosamente escolhidas por Zito encontraram eco:

- Você tem razão, vou fazer isso. Pensando bem, a mamãe é tão boa para mim... Tenho que me apressar para visitar a vovó e depois correr para casa para encher mamãe de beij... Quer dizer, tchau, "seu moço", que eu já vou!

E, falando assim, a menininha saiu correndo. Antes que sumisse, Zito pode ver que ela colocava na cabeça o capuz de sua capinha vermelha, certamente para se proteger da umidade da floresta.

Nesse exato momento, Zito começou a ouvir um som fininho, que parecia de uma flauta encantada, e sentiu uma bolha brilhante cair em seu nariz e se estourar, outra caiu em sua cabeça, e muitas outras flutuavam em sua volta. Olhando melhor, acontecia uma chuva de bolhas brilhantes que pareciam fazer um bailado ensaiado. Como, com todo o ocorrido, esquecera-se de fechar o frasco, algumas bolhas estouravam e caíam no seu interior, fazendo, a cada queda, um tilintar suave. Olhando melhor, ele percebeu que cada bolha se transformara em uma minúscula estrela colorida que boiava no líquido que preenchia o interior do frasco.

- Estava funcionando! - Exclamou. - Não é que o gnomo Grunsphy tinha razão! Zito colocou a rolha no frasco e saiu andando sem rumo, já que, como o gnomo o havia orientado, deveria agir como ele sempre fora.

E ele andou, andou tanto que até saiu do seu povoado e a noite caiu. Encantado, ele avistou em cima de uma montanha um lindo castelo real. Deveria haver uma festa, pois o castelo estava todo iluminado. Resolveu ir até lá para ver o que estava acontecendo.

Como era um homem simples, do povo, não teve coragem de ir pela frente e foi dar uma espiada pela porta dos fundos do castelo. E ficou maravilhado, lá dentro, no salão principal, lustres de muitas velas iluminavam o local; em cima das mesas, havia toalhas bordadas de ouro, que brilhavam muito, e cada uma delas estava adornada com vasos de jade com rosas muito coloridas. E havia muitas moças nesta festa, loiras, morenas, altas e baixas, mas todas muito bonitas.

Zito queria ver mais. Como seriam as paredes? E, agachado, foi se dirigindo ao canto da porta para ver se, de forma oblíqua, poderia olhar mais. E, nesse momento, ele deu de encontro com um moço bonito e bem vestido, mas tão encolhido, com uma cara amarela e muito assustado. Colocou o dedo indicador nos lábios e falou:

- Psiu, não diga a ninguém que me viu aqui!
- Mas, por que uma festa tão bonita lá dentro e você, aqui, todo encolhido? - perguntou Zito.
- É, vou ficar aqui e daqui não saio, e você fique quieto!
- Eu posso até ficar, mas penso que é você que está perdendo, não comparecendo a uma festa tão elegante assim - falou Zito.
- É, esta festa é para mim. Minha mãe, a rainha, preparou-a para que eu pudesse encontrar a minha futura esposa - falou o moço, assustado.
- Pior ainda! E você aqui, por que não vai à festa, já que ela é sua?
- Eu estou com medo, muito medo! - falou o moço que Zito agora sabia que era um príncipe.
- Mas, faça-me o favor, que coisa! A festa será muito divertida, vença este medo e vá até lá - disse Zito.

Mas, de nada adiantava, o moço continuava encolhido e não ouvia nenhuma razão que Zito lhe dava. Finalmente, com uma cara muito sem graça, falou:

- É que eu não posso... eu... eu... eu rasguei as calças! E bem no bumbum!
- Se isso era o problema, não haveria de ser para o Zito, que sempre trazia em sua bolsinha agulha e linha. Pegando estes utensílios, rapidamente costurou as calças do príncipe, e não fez só isso, conversou com ele, deu-lhe coragem e, finalmente, convenceu-o a entrar no salão. Este ergueu a cabeça e cruzou a porta triunfante, peito erguido, cabeça alta. Todas as moças suspiravam ao vê-lo passar, mas de nada adiantava, pois ele só tinha olhos para uma carruagem em formato de abóbora que havia estacionado na porta principal, de onde saía uma linda moça, vestindo esquisitos sapatinhos que pareciam ser de cristal.
- E, nesse momento, Zito começou a ouvir aquelas lindas notas da flauta mágica e o ar se encheu novamente de lindas bolhas brilhantes. Zito não perdeu tempo, abriu o seu frasco, e muitas delas estouraram e foram cair no seu interior, fazendo o mesmo tilintar e enchendo o frasco com mais estrelinhas. Será que a poção estava pronta? Zito não sabia e resolveu voltar para o seu povoado e procurar a princesa.
- De volta ao vilarejo, Zito cruzou com um homem, já idoso, que carregava uma mala e que parecia decidido:
- Eu vou embora!
- Zito ficou apavorado! Aquele homem era o melhor relojoeiro do povoado, suas mãos habilidosas consertavam quase tudo e, se ele fosse embora, certamente faria muita falta. Embora estivesse com pressa para levar a poção mágica para a princesinha, pensou que não faria mal se dedicasse algum tempinho para convencer o homem a não ir embora. Mas, estava difícil. Com seu sotaque italiano, ele falou:
- Eu vou embora, não fico mais aqui, estou cansado! Não tenho amigos, nem parentes e nem família, estou cansado desta vida de solidão.
- Estava difícil para Grunsphy, pois o pobre homem tinha razão, a vida sozinho não era fácil. Pensou, pensou e, finalmente, teve uma idéia:
- Não vá embora, fique. Por que, com suas mãos habilidosas, você não faz um boneco? Um boneco de madeira para ser seu companheiro!

- Boa idéia - falou o homem.- Vou fazer um boneco de madeira e tratá-lo como meu filho! E, animado, vou lhe dar o nome de PINOCHIO!

E, nesse momento, então, Zito começou a ver vários raios de luzes multicoloridas cruzarem os céus e provocarem uma chuva de bolhas muito mais intensa que das outras vezes. Rapidamente, tirou a rolha do frasco, e este ficou lotado de estrelinhas pequenas e brilhantes.

- Pronto, não há mais o que pensar. Desta vez, tenho a poção pronta, creio que posso procurar a princesinha, e, se Grunsphy estiver com a razão, irá funcionar e a princesinha estará salva.

Ao entrar no quarto da princesinha, o coração de Zito ficou muito apertado, a pobreza estava muito branca e tão fraquinha que mal percebeu a sua presença.

- Princesa, vim aqui para ajudá-la - falou Zito em um sussurro, mas a pobreza nem sequer percebeu.

- Princesa, princesa, eu lhe trouxe a poção do encantamento final, olhe para mim.

Embora Zito insistisse muito, a princesa estava adormecida, com os olhos fechados, e parecia não poder ouvir.

Zito pensou e começou a duvidar do gnomo, mas, em todo o caso, resolveu abrir o frasco, indeciso sem saber se a poção era de beber, de cheirar ou de esfregar. Mas, foi só começar a fazer este movimento que a princesa começou a mover os lábios e a olhar para o frasco.

Muito emocionado, ele destampou o frasco, imediatamente um perfume suave se espalhou e ele pôde perceber que a princesa o inspirou delicadamente. Como em um passe de mágica, seus olhos se tornaram vivos e ela começou a esboçar um sorriso na direção de Zito, que a olhava muito espantado.

Logo depois, a face da princesa, antes pálida, começou a ficar rosada, e ela, praticamente em um pulo, sentou-se em seu leito.

Zito pensou:

-É agora que, como em toda a história, ele me dará um beijo! Mas, isso não aconteceu, em um grito, que se fez ouvir por todo o castelo, ela pediu:

- COMIDA! Estou com muita fome!

A camareira entrou apressada, quase desmaiando de tanta alegria ao ver a princesinha tão bem. Em seguida, entrou a sua mãe, depois o rei e, não demorou muito, todas as pessoas do castelo estavam em volta da princesinha, que se deleitava com frutas, com tortas e com bolos.

Sem saber o que fazer e percebendo que estava sobrando naquele cenário, Zito foi ao jardim, cansado de tantas emoções. Naquele momento, ele sentiu aquela puxadinha na barra de sua calça e olhou para baixo, já sabendo de quem se tratava.

- Não falei que iria funcionar - falou o pequeno gnomo com a cara rosada de emoção.

- É, funcionou, a princesinha está curada, feliz da vida a se deliciar com bolos e com tortas!

- E você! Você não acreditou em mim, não é? – falou Grunsphy com ar de censura.

- Por favor, Grunsphy, não pense assim, não foi você a pessoa em quem eu não acreditei, foi em mim. Sou um rapaz do povo, simples, que pouco sei. Como haveria de ter poderes de curar uma princesa?

- Zito, você não sabe os poderes que tem!

- Poderes? Eu sou um simples homem do povo, como haveria de conseguir algo que tantos outros tentaram sem sucesso?

- Mas você não é tão simples assim, conte para mim: qual é a sua profissão, o que você faz de sua vida?

- Eu? Eu? Sou apenas um... um....

Envergonhado, parecia que Zito não queria mais falar.

- Eu vivo por aí sentado nas calçadas e, em volta de mim, sentam-se crianças. Elas gostam de minhas histórias, eu sou apenas um simples contador de histórias!

- Contador de histórias! Contador de histórias! E você sabe qual é o nome da princesinha que estava morrendo?

- Não, não sei não!

- O nome dela é Fantasia, Zito. E a fantasia sempre existirá enquanto houver contadores de histórias como você. Aqueles que acreditam nelas, nas coisas simples e ingênuas, que se encantam com a magia, têm o poder de encantar os outros também. Enquanto houver contadores de história, a Fantasia estará salva e viverá para fazer nosso mundo mais otimista e mais doce.

E, assim, Zito, o contador de histórias, casou-se com a Princesa Fantasia e, até hoje, vivem felizes no castelo. Ele vive a lhe contar histórias e ela, a alimentá-lo de amor e de esperança. De vez em quando, eles abrem o pequeno frasco e sentem o seu aroma, sentem que isso renova as suas forças.

Tiveram filhos, e muitos se espalharam pelo mundo e vivem à procura de crianças para contar-lhes histórias. E são as crianças, somente elas que sabem que esta história é uma história verdadeira...