

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Jeferson de Souza Tenório

**A POÉTICA DO DIZER:
REFLEXÕES E ANOTAÇÕES DE UM PROFESSOR CONTADOR DE
HISTÓRIAS**

Orientadora: Profª Drª Ana Lúcia Tettamanzy

Porto Alegre
2010

JEFERSON DE SOUZA TENÓRIO

**A POÉTICA DO DIZER:
REFLEXÕES E ANOTAÇÕES DE UM PROFESSOR CONTADOR DE
HISTÓRIAS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à banca examinadora da
Universidade Federal do Rio Grande do
Sul, como exigência parcial para obtenção
de grau de Licenciado em Letras, sob a
orientação da Prof^a Dr^a Ana Lúcia
Tettamanzy

PORTO ALEGRE

2010

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: POR QUE CONTAR?	04
1 REFLEXÕES SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA SALA DE AULA	08
1.1 Letramento e oralidade: desescolarizando a vida na escola	08
1.2 Contação de histórias na sala de aula: contar história é matéria, professor?	10
1.3 <i>Performance</i> : a voz como palavra viva na sala de aula	12
1.4 Por dentro da contação.....	16
1.5 A avaliação dos contadores: E agora, professor?	19
1.6 Conclusão.....	21
2 ANOTAÇÕES SOBRE O PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS	23
2.1 O homem que contava histórias	23
2.2 Uma lupa na contação de histórias	26
2.3 A minha história como “matéria”	28
2.4 Um pequeno golpe na minha história	32
2.5 Um mergulho nos textos.....	33
2.6 Dia de ensaio	33
2.7 E agora, José?	37
2.8 Contar histórias não é matéria, professor.....	39
2.9 Por que ler os clássicos.....	40
2.10 Outro dia de ensaio	42
2.11 Apresentação na UFRGS.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	46
ANEXOS	47

INTRODUÇÃO: POR QUE CONTAR?

Este trabalho é fruto de minha experiência de seis anos como professor em escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul. A apresentação deste trabalho de conclusão não cumpre, em certa medida, com um modelo canonicamente acadêmico, pois optei por uma narrativa calcada em anotações e cadernos de minha prática. O que o leitor irá encontrar nestas páginas são descrições, reflexões acerca de minha prática e da influência da academia em meu trabalho.

O que pretendo fazer é partilhar minha trajetória docente com meus colegas de curso, me proponho a contar como me constituí um professor de Língua Portuguesa e Literatura em meio às adversidades que a escola pública me impôs, de como não sucumbi à minha pesada jornada de 36h semanais, com uma média de 12 turmas, 300 alunos e de séries diferentes. Trata-se de um relato sobre minha formação como professor e como pessoa. Nos meus primeiros manejos com as turmas, aprendi que a melhor coisa que pode acontecer a um professor se dá no momento em que seus alunos passam a acreditar nele. E a melhor coisa que pode acontecer a um aluno é quando um professor acredita em sua turma. E essa foi a minha primeira lição como docente.

Ainda palpitam em minhas lembranças alguns poucos professores que me deram a chance de acreditar neles, alguns poucos que acreditaram em mim. Alguns poucos professores que estenderam a mão e me resgataram de minha inércia, de minha letargia, da minha profunda falta de interesse. Este relato é também uma homenagem a esses poucos professores que decidiram pairar um olhar mais atento sobre mim. Pretendo contar como fiz os alunos acreditarem neste professor, e depois como fiz com que acreditassem nos livros. Nas suas histórias, nas suas vidas. Sendo oriundo de escolas públicas, posso dizer que minha prática docente foi uma espécie de vingança ao mau ensino que recebi. E a única forma de fazer isso era trabalhar na direção de uma boa prática. Entrei em sala de aula imbuído de literatura, de teorias, de discussões acerca do ensino.

Mas minha única obrigação com aqueles alunos era o de tornar minhas aulas interessantes. Sei que muitas vezes não fui um bom professor, que dei aulas ruins, mas tive de me habituar a manter minha sanidade suficiente bem para não culpar os alunos por isso.

Minha formação acadêmica se deu de forma bastante acidentada. No início do ano 1999 não havia em mim nenhuma perspectiva de futuro quanto ao estudo. A idéia de entrar em uma universidade era algo muito distante. Neste mesmo ano, entrei em um cursinho popular. Ali recebi boas orientações. Fui acolhido como um cidadão, como alguém que poderia, sim, fazer parte de uma universidade. A partir de então, entrar num curso superior passou a fazer parte do meu horizonte. Em 2000, entrei no curso de Letras das Faculdades Porto-Alegrenses, a FAPA. Entrei no curso sem fazer muita idéia do que ia estudar, apenas tinha uma vaga informação de que era um curso onde se lia bastante. Era só. Dois anos depois, eu já estava inserido na academia, ganhei meu primeiro prêmio literário promovido pela instituição.

Assim, passei a ter contato diário com os livros, de modo que passei a dar aulas, em 2002, sobre literatura, no mesmo cursinho popular em que havia estado. Minha experiência com alunos começava aí. No ano de 2004, fui nomeado para o cargo de professor, pelo Estado, no regime de contrato emergencial. Depois de enfrentar problemas financeiros neste mesmo ano, me vi obrigado a deixar de pagar a faculdade. Tinha de resolver em pouco tempo o que fazer. Decidi fazer o concurso extravestibular da UFRGS. Fui aprovado no curso de Bacharelado em Letras – Inglês.

Desde então, exerci minha prática docente em concomitância com as minhas atividades acadêmicas. No ano de 2008, me vi forçado a fazer o vestibular da UFRGS novamente, pois o curso de Bacharelado começava a se distanciar cada vez mais do meu objetivo: a sala de aula. Neste sentido, as políticas afirmativas da UFRGS foram decisivas em minha formação, já que prestei o vestibular dentro do sistema de cotas. Em outras situações, eu não teria tempo hábil para estudar a fundo todas as disciplinas exigidas no vestibular. Sem as

cotas eu teria desistido do curso de bacharelado. Talvez tivesse voltado para alguma faculdade paga. Talvez eu tivesse desistido de ser professor.

Ser estudante e ao mesmo tempo professor me colocou numa situação um tanto difícil devido à grande dificuldade de conciliar horários. A UFRGS não foi estruturada para trabalhadores. Por outro lado, eu também me via numa posição privilegiada, já que tinha acesso às teorias, às discussões, aos textos.

Não raro tive colegas que ao final de sua graduação eram assaltados pela idéia de serem efetivamente professores. Minha trajetória nesta universidade mostrou-me que ser professor, para a maioria dos estudantes de licenciatura, é quase sempre a última alternativa. Quando nada mais é possível, quando todas as possibilidades de ser um escritor de sucesso, um pesquisador, crítico literário, revisor ou tradutor fossem esgotadas, quando não houvesse “jeito”, a prática docente era empurrada goela abaixo com um certo gosto de frustração. Por outro lado, encontrei alunos de Letras que assumiam a docência como profissão, mas mostravam-se bastante receosos ao pensarem em entrar numa sala de aula.

Nos últimos semestres, recebi alguns de meus colegas de curso em minha sala de aula, o que resultou numa troca muito rica de conhecimento. Sempre recebi estagiários bastante entusiasmados, pessoas com vontade de realizar o melhor trabalho possível. Entretanto, a experiência do estágio é sempre tensa e angustiante, pois os acadêmicos são submetidos à realização do projeto em pouco mais de dois meses. Relatos de outros colegas de curso revelavam as dificuldades em conciliar o projeto com as encomendas do professor titular. Além disso, estagiários têm de lidar com a precariedade das escolas, com o contato nem sempre pacífico com os alunos e com o sentimento de frustração (mesmo aqueles que realizaram um bom trabalho).

A frustração no estágio tem a ver com a sensação de não conseguir atingir os objetivos plenamente, ou pelo fato de ter de encerrar, abruptamente, um trabalho que rendeu ótimos frutos. Os estagiários saem da escola e não vêem o reflexo de suas aulas nos meses posteriores. Neste sentido, o que posso dizer é que um trabalho bem realizado no estágio promove mudanças, por vezes,

profundas nos alunos. Muitas vezes, percebo alunos que mudaram suas posturas em relação à timidez de ler um texto, de expor suas idéias, de refletir e questionar. O que quero dizer e que esse “depois” não cabe nos relatórios de estágio.

Portanto, meu trabalho se propõe a dialogar com meus colegas de curso que pretendem fazer uma incursão na prática docente. Meu recorte está centrado na formação de contadores de histórias. Entretanto, este trabalho não tem a pretensão de ser um manual, nem tampouco transformar minhas anotações em histórias de “superação”. Minha intenção é convidar meus colegas de curso a pensar sobre a própria prática docente. Portanto, não há receitas, há experiências, situações cotidianas que demonstram que o dia-a-dia na sala de aula é árduo, mas extremamente recompensador no sentido do crescimento humano de alunos e professores.

O segundo capítulo deste trabalho está composto de uma série de anotações que fiz ao longo dos anos como professor. Optei por uma organização caleidoscópica desses dispersos, ou seja, trata-se de um mosaico de situações metodológicas e afetivas, que também vão exigir do leitor um olhar caleidoscópico. A escolha do que contar foi bastante difícil, já que pretendi colocar episódios que, de alguma forma, dialogassem com as reflexões teóricas do primeiro capítulo.

1 REFLEXÕES SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA SALA DE AULA

1.1 Letramento e oralidade: desescolarizando a vida na escola

O primeiro capítulo deste trabalho não tem a intenção de entrar na discussão sobre qual seria o melhor conceito ou a melhor definição sobre letramento. Embora haja inúmeros estudos sobre o assunto, quero deter-me nas asserções feitas por Ângela Kleiman (1995), que contribuiu para que eu pudesse refletir melhor sobre minha prática nestes últimos anos de sala de aula.

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos [...] As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática - de fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (1995, p. 15 e 19).

O que talvez possa ser dito é que há um certo entendimento, entre os autores, de que o letramento, desde a sua origem até as suas mais variadas concepções, está relacionado com a escrita, justamente porque não faz sentido compreender o termo letramento dissociado da escrita. Quero dizer com isso que especificamente na formação de contadores de histórias, meus alunos tiveram acesso às letras, foram à biblioteca, lidaram com livros, portanto trabalharam com a escrita marcada pela oralidade. Mas não quero cair no risco de separar a escrita da oralidade. Pois oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não são dicotômicas.

Poderíamos lançar um paralelo entre meus alunos e os antigos contadores de histórias, que usavam uma língua oral para contar as histórias sem,

necessariamente, tomar contato com a escrita diretamente naquele momento. Neste sentido, é preciso esclarecer que, se, por um lado, os alunos tiveram acesso à oralidade pela escrita, é verdade, também, que a contação de história na sala de aula também se deu fora da escrita. Ou seja, é preciso levar em consideração que muitas histórias que faziam parte de um imaginário popular, ou do imaginário daquelas crianças não haviam passado necessariamente pela grafia enquanto tecnologia, como os contos infantis, por exemplo. Ou então as histórias que eles contavam de suas famílias, ou ainda a contação de uma história engraçada que havia acontecido com eles. Isso significa que o evento de letramento extrapola o mundo da escrita, assim como afirma Kleiman:

O letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionado ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou escrever. (1995, p.34)

Assim, a fala enquanto manifestação da prática oral é adquirida naturalmente no contexto social do dia-a-dia, e nas relações sociais e dialógicas que se instalam desde as primeiras comunicações da mãe com o bebê. Deste modo, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural, e de socialização. Por outro lado, a escrita em sua faceta institucional é adquirida em certos contextos formais: na escola, por exemplo. Portanto, tornando seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável.

O problema é que a escola como “a mais importante agência de letramento preocupa-se não com o letramento, como prática social, mas como apenas um tipo de letramento: a alfabetização” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Isso faz com que ocorra o equívoco da supervalorização da escrita gráfica, estabelecendo uma hierarquia que condiciona o sucesso escolar apenas à aquisição da escrita enquanto tecnologia. A oralidade, neste contexto, é vista como algo informal, sem regras e menos complexa. Mas como afirma Kleiman “nem toda a escrita é formal e planejada, e nem toda oralidade é informal e sem planejamento” (1995, p. 28).

Portanto, em minha prática sempre procurei mostrar aos meus alunos que não havia hierarquia entre o oral e o escrito. O que há é uma coexistência que compõe as práticas de letramento. Tinha de levar meus alunos a pensar a oralidade como uma prática social interativa para fins comunicativos. Uma prática para “fazer coisas” com as outras pessoas. E que este “fazer” vai desde uma realização informal à mais formal, do mais simples ao mais complexo.

Percebo que a maioria de meus colegas de trabalho (professores) vêem a escrita como desenvolvimento, como progresso. Certa vez, uma de minhas supervisoras pedagógicas questionou minha prática de formação de leitores e a contação de histórias afirmando que aquilo não seria usado “lá fora”, não lhes daria um emprego, não os faria passar em um concurso público. O que, talvez, deva ser dito nesta situação é que a escola enquanto instituição tende a escolarizar não só o mundo, mas as pessoas.

Essa supervisora não conseguia perceber que o raciocínio estava invertido, porque a oralidade e a escrita estão no mundo. E que são os ditados, as leituras em voz alta sem nenhum objetivo específico que tornam a vida dentro do ambiente escolar completamente artificial, como podemos ver em Kleiman: “Uma vez que os sujeitos entravam em contato com instituições como a escola, a escrita, a comuna, eles começam a utilizar princípios de organização do conhecimento que não estavam contextualmente determinados” (1995, p. 21).

1.2 Contação de histórias na sala de aula: contar história é matéria, professor?

Antes de responder a pergunta do subtítulo, creio que seja necessário fazer uma breve reflexão sobre o espaço da fala na escola. Geralmente a escola tende a minimizar a importância pedagógica do diálogo, já que o ambiente escolar é permeado pela conversa cotidiana. Por outro lado, a escola é uma instituição ligada ao mundo letrado e, por conta disso, faz, em algum momento, uso da palavra formal. Diante disso, é importante manter uma pedagogia que possibilite a

variedade de “falas”, para que haja uma interação mais efetiva entre as pessoas envolvidas na construção de conhecimento. Com essa interação, é possível discutir textos promovendo um debate que vai além de responder a perguntas mecânicas em que as respostas já são sabidas ou esperadas, não havendo, portanto, espaço para o diálogo, pois:

Ao contrário, se for possível fazer perguntas acerca do texto, tecer hipóteses sobre seus sentidos e relacioná-lo a problemas conhecidos e a outros textos, o próprio diálogo em sala de aula, que estará girando em torno de um texto escrito, neste caso, será a oportunidade de aprender a falar em situações letradas. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 69)

Deste modo, levar em consideração a importância do exercício da oralidade em sala de aula é um primeiro passo para conceber a contação de histórias como uma atividade pedagógica que valoriza a expressão oral. Neste contexto, respondendo a pergunta do título, contar histórias é *também* uma matéria escolar. Grifei a palavra *também*, pois acredito que o ato de narrar está para além de um cumprimento curricular. A meu ver, contar uma história é um modo de pensar o mundo, um modo de tomar conhecimento, através de contos da literatura oral, sobre as diferenças entre grupos étnicos, culturais e religiosos. Assim, quando meus alunos lêem ou ouvem um conto africano, não se está apenas colocando o aluno em contato com um tipo de literatura, mas proporcionando a maneira do africano de ver o mundo.

Contar histórias é “matéria” se levamos em consideração que “a divulgação dos Parâmetros Curriculares, em 1998, pelo MEC (Ministério da Educação), oficializou a pesquisa e legitimando a importância da diversidade cultural” (BUSATO, 2003 p. 37). Dessa forma, percebi a pertinência do conto de tradição popular, que traz em seu corpo marcas de culturas diferentes. Assim como também julguei que era importante promover a contação dessas histórias, como um modo de trabalhar a linguagem oral e escrita.

Sobre essas marcas culturais que os contos trazem, é preciso dizer que, embora tenhamos acesso a outros pontos de vistas, as histórias populares geralmente carregam consigo experiências humanas, como uma aventura que todos os seres humanos partilham. Alguns desses textos tocam em temas que são, muitas vezes, ignorados pela escola, mas que são fundamentais na vida humana.

Especialmente quando lemos contos sobre a morte ou sobre a passagem do tempo, percebo que há um grande interesse tanto das pessoas que contam, quanto das que ouvem. Falar de questões delicadas faz parte da formação de qualquer ser humano. No entanto,

não é o medo que une essas pessoas nesse instante. Ambas transitam, cada uma pela sua própria história, dentro do conto. Não se trata de negar ou fugir da dura realidade, do medo ou impotência. Experimentam a si mesmas em outras possibilidades de existir, além do medo. (MACHADO, 2004, p. 15)

Mais do que uma “matéria” escolar, contar histórias é uma “matéria humana” da qual nós somos protagonistas, pois é a nossa própria história que vivemos e revivemos enquanto participamos da experiência da contação. Além disso, a narração viva desses contos proporciona um especial encontro entre as pessoas, um encontro que possibilita também uma experiência crítica sobre a sua própria realidade.

1.3 *Performance*: a voz como palavra viva na sala de aula

A leitura em volta voz, na escola, perdeu o sentido de ser, na medida em que passou a ser utilizada, na maioria das vezes, apenas com o objetivo de avaliação, sem estar relacionada com projetos ou contextos compatíveis com essa prática discursiva. Além disso, tem-se a idéia de que a leitura em silêncio

possui um caráter mais efetivo para a compreensão do texto escrito. Sobre isso, Elie Bajard (2001) nos esclarece:

O surgimento tardio e progressivo de um tratamento silencioso dos textos poderia deixar acreditar que a tradicional prática “em voz alta” perdeu sua razão de ser. Com efeito, o desaparecimento dessa atividade na classe ocorre de várias maneiras. É o caso, sempre que a manifestação “em voz alta” é considerada prejudicial à realização de uma leitura visual. A não-utilização é justificada nessa situação pelo receio de ver os alunos recorrerem à passagem pelo oral como subterfúgio para chegar ao sentido, evitando o processamento direto da escritura do texto. Observa-se então o esquecimento da dicção do texto, que passa a ser sistematicamente substituída pela leitura silenciosa. (BAJARD, p. 75)

Cria-se, portanto, a ilusão de que a construção de sentido só é legítima se passar pela leitura silenciosa. Ora, fazer uma leitura com clareza para os outros, pressupõe a compreensão do texto a ser transmitido. Pensemos nos jornais televisivos, peças teatrais, saraus ou contação de histórias. Em todos esses eventos a comunicação oral, isto é, o dizer, é privilegiado. Neste sentido, cabe diferenciar ler e dizer, como propõe Elie Bajard:

Ler e dizer são duas atividades diferentes e cada uma delas não pressupõe a presença da outra. O poderá avaliar uma leitura cada vez que for relacionado a ela. Assim o professor deverá se assegurar de que o dizer não resulta de um conhecimento de cor do texto, mas exige uma leitura. [...] a leitura é uma atividade silenciosa e invisível, que não pode portanto ser aliviada de modo direto, mas somente por seus efeitos. (BAJARD, p. 76)

Bajard chama a atenção que essa distinção é importante para poder interpretar os resultados de uma construção de sentidos, pois segundo o autor, uma boa dicção acaba revelando a compreensão que justamente a torna possível, por outro lado, uma má dicção:

Nos indica sobre a compreensão, já que se pode ser bom leitor e mau emissor. [...] O dizer pressupõe o domínio das condições de comunicação. Mesmo o bom orador pode ter dificuldades para dizer o texto diante de um público hostil. Sua performance medíocre nada nos informa sobre suas capacidades de leitura. Uma criança pode devorar livros e ser incapaz de dizer um texto a seus companheiros. (BAJARD, p. 77)

Questão colocada por Bajard não é perguntar se a aprendizagem da leitura deve ser durante ou antes da escrita, pois “não é a escola que decide, mas a vida”. (BAJARD, p. 78). Ou seja, o acesso à escrita não se dá apenas pelas vias de ler e escrever, mas também do dizer. Assim, o dizer é uma forma de socializar o texto escrito e não pode, portanto, reduzi-lo como um meio de atingir o sentido, nem, por outro lado, servir como avaliação de leitura. É o dizer que promove a comunicação entre os professores e alunos.

Em se tratando da contação de histórias, o dizer requer outros recursos além da voz, como, por exemplo, a manifestação da corporeidade. Durante a disciplina de Literatura Oral Tradicional, ministrada pela Prof^a Ana Lúcia Liberato Tettamanzy, tive acesso às discussões que envolviam a questão performática. Segundo Paul Zumthor (2000), o conceito de *performance* passa pela idéia de presença do corpo e dos efeitos estéticos que emana dessa presença corporal. Zumthor diz ainda que “A *performance* acontece quando a comunicação e a recepção coincidem com o tempo, temos uma situação de *performance*” (ZUMTHOR, 2001, p. 19).

A maior parte das definições sobre *performance* colocam a ênfase na natureza do meio, oral e gestual. No entanto, Zumthor engloba, além disso, o termo “ritual”. O “ritual” como a execução de um poema oral, ou de uma prece, se diferencia apenas pela presença ou ausência do sagrado.

Mas ainda segundo Zumthor, essa diferenciação, geralmente, não é percebida pelos participantes de culturas orais. O que pode haver é uma diferenciação quanto ao destinatário, o ritual para fazer uma oração, direcionado ao mundo divino, ou o ritual para dizer um poema, direcionado para a comunidade humana, mas não há diferença quanto à natureza discursiva. Estamos falando da palavra viva, de um fenômeno único e singular, quer seja uma prece quer seja um conto.

O importante é saber que cada *performance* é da ordem do irrepetível. Paul Zumthor diz que “a *performance* é o único modo vivo de comunicação poética”.

Creio que aqui cabe uma definição do autor sobre o que ele considera “poético” dentro da discussão performática:

Que um texto seja reconhecido por “poético” (literário) ou não depende do sentimento que o nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer. É este a meu ver, um critério absoluto. Quando não há prazer – ou ele cessa – o texto muda de natureza. (ZUMTHOR, 2000, p 41)

Desse modo, contar uma história é pôr a voz e o corpo em movimento. É através da *performance* que se assume uma atitude poética para expressar um texto. Se o prazer está atrelado ao conceito de “poético”, isso significa que é preciso contar histórias que nos convençam, que nos toquem, porque antes de sensibilizar o sujeito ouvinte, é preciso que o contador se sensibilize.

Mas a pergunta é como transferir essa sensibilização para a sala de aula? Como recuperar essa narração viva diante do sistema escolar que valoriza somente a escrita como tecnologia em si mesma?

Podemos começar respondendo com a seguinte citação de Eric Havelok:

Minha posição é a de que o desenvolvimento da criança deveria, de alguma forma, reviver as condições do nosso legado oral, ou seja, o ensino da cultura escrita deveria ser desenvolvido com base na suposição de que seja precedido por um currículo que inclua canções, danças, recitações, além de vir acompanhado pela contínua instrução nessas artes. (1995, p. 28)

Dessa forma, procurei em minhas aulas enfatizar e incentivar os alunos a perceber a importância de contar histórias, mostrar-lhes que existem, além dos contos, das histórias milenares, culturais, uma outra história. A história sobre nós mesmos. Porque também somos cercados pelas narrativas pessoais e intransferíveis:

Há, por exemplo, a história do romance de nossos pais. Será que namoraram muitos anos? Será que se encontraram por acaso?

Somos fruto de uma história feliz ou de um amor? Há crianças que nascem em elevadores, enquanto outras, preguiçosas, custam a nascer, e suas mães são obrigadas a fazer cesarianas. Existem histórias de pais nervosos, que desmaiam na sala de parto, de irmãozinhos ciumentos, que destroem os brinquedos dos recém nascidos. (PIETRO, 1999, p. 17)

Meu primeiro manejo, nesse sentido, foi o de ouvir meus alunos e, assim, fazê-los acreditar que suas histórias eram importantes, que eles tinham o que dizer, e que havia pessoas interessadas em ouvi-los. Prestei atenção nas histórias que me contavam sobre o final de semana, sobre o *videogame*, sobre a briga que os pais tiveram, sobre o jogo de futebol que assistiram no estádio. Ouvindo suas histórias particulares, eu estava ensinando a ouvir também. E ensinar a ouvir não está nos planos de aula, não é conteúdo. O silêncio de quem ouve é um aprendizado também. A palavra viva atravessa os silêncios e os sons.

1.4 Por dentro da contação

Quando propus aos meus alunos da 5ª série que contassem histórias para os alunos da 3ª e 4ª séries, começamos a pensar a própria contação. O primeiro passo foi conversar com as professoras dessas turmas, para saber que histórias ou que livros eles estavam acostumados a ler. De posse dessas informações, fiz a seguinte pergunta aos meus alunos: para quem vamos contar histórias?

Em primeiro lugar, meus alunos tinham de saber que iríamos contar para quem desejava ouvir. E os alunos das séries anteriores queriam ouvir, tínhamos, portanto, um público privilegiado. Depois de conversarmos sobre o público, expliquei a diferença entre contar para uma única pessoa ou para um grupo. Narrar uma história em particular, para alguém, significa pensar em histórias também particulares, direcionadas para aquela pessoa. Numa narrativa personalizada usaremos uma voz com o volume menor, e a *performance* será mais contida.

Ao contar para um grupo, devemos usar outra técnica, o volume da voz deve ser ampliado. Além disso, não há como escolher uma única história para cada criança num grupo de vinte ou trinta pessoas. Mostrei aos meus alunos que no momento que atuamos como *performer*, também lemos os rostos das pessoas, ou seja, é importante ler o contexto e perceber o que mobiliza aquele grupo.

Além disso, é preciso dizer que ninguém ensina ninguém a ser um bom contador. As técnicas, as discussões são importantes, mas “antes de querer saber como contar, é preciso compreender que as técnicas resultam de um processo de elaboração da presença, que começa a pergunta: por que contar?” (MACHADO, 2004, p. 69)

Ou seja, de nada adianta ter posse das técnicas, se as histórias que meus alunos contam não os afeta. Contar é ser interpelado pelas histórias que contamos. Se as histórias não nos atingem, não atingimos o público. Diante disso, não podemos esquecer de que os recursos devem estar sempre a serviço das histórias.

Dessa forma, pensar no ambiente, no local, no público, no modo de contar em pé ou sentado, em roda, semicírculo, sem livro ou com livro, se faz necessário. Com relação ao uso ou não do objeto livro, sempre acreditei que é preciso saber

contar uma história, sem nenhum recurso externo, para experimentar a sensação de soberania da história, contando apenas com a sua força expressiva, tal como se revela pela presença do contador. Muitos contadores sentam-se numa cadeira e começam a falar, tendo como recurso a voz, o gesto e o olhar. E a magia se instaura, o mundo se cria imaginariamente em cada ouvinte. (MACHADO, 2004, p. 77)

Escolher ler ou contar faz parte da preparação do contador. No entanto, o mais importante é sentir-se confortável. Se a opção é contar sentado com a utilização do livro, deve se ter em mente que o livro é mais importante nesta hora, pois o contador faz a *performance*, mas chama a atenção a todo o momento para

as imagens do livro, para as frases. É um recurso que merece ser estudado antes de se resolver por ele. Sempre contei histórias para meus alunos dessa forma.

Por outro lado, a decisão de contar em pé permite mais flexibilidade de movimentos, mas também nos expõe mais, pois expomos nosso corpo e nossa voz. Alguns de meus alunos eram verdadeiros “showmen”: as pessoas ficavam mais impressionadas com a *performance* do que com a história em si. E não há nada de mal nisso, pois a história contada pelo corpo também encanta e ensina. O corpo também conta a sua história.

Muitas vezes meus alunos me perguntavam se deviam memorizar as histórias, ler ou improvisar. “Tanto faz”, eu dizia, o que importa é que a história seja bem contada. No entanto, a maioria optava por memorizar ou improvisar, queriam sentir-se donos das histórias, ir para casa, dormir e acordar com as histórias dentro deles.

No início, caí em erros grosseiros sobre a contação. Achava que havia descoberto a roda, pois colocava os livros dos mais variados tipos à disposição dos alunos, depois discutíamos pouco sobre o que haviam lido, e, logo em seguida, eles se punham a decorar as histórias com ardor, mais para mostrar que tinham condições de memorizar do que propriamente para entender as histórias.

Ao longo do tempo, fui percebendo que ao contar uma história somos também personagens dela, pintamos imagens com as palavras e os gestos. É preciso, portanto, discutir os textos, captar sua simbologia, suas mensagens, questionar essas mensagens, ver as marcas, as entrelinhas, enfim, viver a história.

1.5 A avaliação dos contadores: E agora, professor?

Quando estava no meio do trabalho de contação de histórias com meus alunos da 5ª série, fui chamado pela supervisão. A supervisora disse que o trabalho que eu estava realizando com os alunos parecia bom, mas ela se mostrava preocupada, queria saber de que forma eu estava “registrando” a avaliação desses “contadores”. Fui pego de surpresa, pois, para mim, a avaliação era feita do mesmo modo que avaliava uma apresentação de trabalho, por exemplo, em que os alunos apresentam oralmente alguma pesquisa, em que se julga o valor da pesquisa, a *performance* na apresentação, o envolvimento do grupo, etc.. Mesmo assim, a supervisora não se convenceu, disse que eu devia ter mais clareza quanto a minha avaliação, pois ela temia que algum pai ou mãe viesse questionar essa minha aula “diferenciada”, como ela e meus colegas de trabalho costumavam dizer.

A fala da supervisora fez com que eu me colocasse a pensar sobre a minha própria avaliação. Ora, afinal, o que é um bom contador de histórias, como se mede isso? Aliás, é possível medir? Valorar isso?

Em princípio, tinha em mente que a contação de histórias era um projeto e, que, como projeto, exigia avaliação que se distanciava das avaliações tradicionais, como provas e testes. Assim, eu também sabia que não estava diante de contadores profissionais, e meu objetivo não era esse, pois:

Não se pode exigir do aluno que abarque e responda sempre a todos os aspectos de cada texto; ou seja, a avaliação não deve ter como quadro de referência a leitura ideal do texto. Ao contrário, deve ter como padrão de qualidade o que foi trabalhado em termos de leitura na unidade didática (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 116).

Meu objetivo era valorizar os interesses deles sobre as histórias. Até tive alunos que não se sentiam à vontade para contar histórias. Portanto, não podia obrigá-los, tinha de encontrar meios de inseri-los sem ferir sua autonomia, como por exemplo, colocando-os para fazer comentários sobre a contação dos colegas.

Pedi para esses mesmos alunos fazerem anotações sobre o que funcionou, e o que não ficou legal.

Mas, para ficar mais claro o que seria um bom contador de histórias, meu entendimento vai na mesma linha do que Regina Machado escreveu:

Podemos começar a pensar sobre essa qualidade dizendo que um bom contador de histórias vive um determinado “estado” que tem o efeito de produzir em quem escuta uma experiência estética singular. Antes que essa idéia possa levar a suposições estratosféricas, é importante situar esse “estado” não como algo sobrenatural, esotérico e misteriosamente inatingível, mas como o resultado de um processo de aprendizado. Podemos chamar esse estado de “presença” (MACHADO, 2004 p. 68).

Mais adiante a autora nos esclarece o que ela entende por “presença”:

A presença é feita de intenção, ritmo e técnica. Um bom contador de histórias, guiado pela ação interligada desses três fatores, exercita habilidades pessoais – recursos internos – combinadas com o amplo repertório de informações disponíveis – recursos externos –, enquanto vai polindo e conquistando, ao logo da vida, a qualidade da presença. (MACHADO, 2004 p. 68)

Era essa “presença” que eu tinha como critério na hora de avaliar meus alunos, ou seja, eles tinham de ter consciência de “por que” estavam contando determinadas histórias, isto é, qual é a intenção, o que se pretende com isso, qual a importância de contar?

Em seguida, eu avaliava o ritmo, que tem a ver com o grau de observação, de percepção de ler o ambiente, de curiosidade, de brincar, de sentir prazer enquanto executa a *performance*.

E por último a técnica que deve estar, como já foi dito, a serviço da história.

Se meus alunos tinham essa clareza, ou se pelo menos tangenciassem esses critérios, eu considerava que os objetivos tinham sido alcançados. Tenho

em minha mente que qualquer pessoa pode contar histórias. É claro que umas contam melhor que as outras, mas a contação não depende de um “dom”; depende de uma preparação.

1.6 Conclusão

Minha proposta, neste primeiro capítulo, foi traçar um caminho teórico que sustentasse, de certo modo, minha atuação em sala de aula, levando em consideração a formação de contadores de histórias. Tomei conhecimento de algum desses textos após ter iniciado os trabalhos com esses alunos. Entretanto, fiquei bastante feliz em saber que o que eu pensava era legitimado por especialistas.

Quis mostrar que a experiência da contação de história permite que os alunos, assim como os professores, possam, além de desfrutar do prazer estético, construir uma consistência mítica necessária para fundar uma identidade e ao mesmo tempo torná-la ambivalente.

Trabalhar na escola pública com tão poucos recursos pode nos deixar desestimulados e frustrados, mas a narração é uma forma de vivenciar um acontecimento artístico e prazeroso, e para isso precisamos nada mais do que nosso corpo, nossa voz e a imaginação. O arcabouço de histórias que adquiri por conta disso propiciou uma qualificação quanto ao meu repertório.

Levar os alunos a mergulhar no mundo dos mitos, das lendas é importante, pois, além de recuperar a história do mundo pela palavra, contar essas histórias também nos torna protagonistas de nossas próprias histórias, porque, quando estamos dentro de um conto, poema, ou uma história particular, experimentamos os valores humanos fundamentais que habitam essas narrativas e depois passam a habitar dentro em nós.

Ato de *dizer*, essa poética do *dizer* que nos envolve e estabelece esse lugar atemporal “era uma vez”, também possui funções, assim como escrita enquanto tecnologia, que permitem operações intelectuais. Apontei problemas levantados pela tradição escolar, no que se refere a “leitura e voz alta”, que via tal atividade apenas como uma atividade com fins avaliativos e descontextualizados.

Ao dizer um texto, uma criança ou um adulto cumpre um papel importante de emissor e de saber ser escutado pelo ouvinte. É uma aprendizagem mútua. Uma educação do *dizer* e do *ouvir*. Mais do que uma duplicação vocal do texto, o *dizer* é uma prática artística e ao mesmo cotidiana, dando uma dimensão lúdica, necessária para o desenvolvimento intelectual e afetivo.

2 ANOTAÇÕES SOBRE O PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS

2.1 O homem que contava histórias

Hoje é um dia quente. Os alunos ainda não chegaram. Mas em alguns minutos vão encher a sala com suas vozes. Eles são barulhentos. Não estou no meu melhor dia. Uma leve brisa invade a sala. Mas ainda assim o calor é forte. Sinto um cansaço. Aos poucos o silêncio vai sendo quebrado. Eles estão vindo. Respiro fundo. Vou precisar de ânimo nesta tarde.

“Oi sor!” diz Camila muito sorridente.

Retribuo o sorriso.

Eles entram aos esbarrões. Aos gritos. Se atropelam. Arrastam as cadeiras e as classes. Mal percebem que estou em aula. Por que eles têm de ser tão barulhentos? Por que eles têm de arrastar, gritar? Por que não entram ordenadamente como nos quartéis? Eu penso. Hoje não é um bom dia para mim. Me sinto cansado. Mas sou o professor. Tenho que colocar ordem nisso tudo. Eles não estão preocupados com os meus problemas. Eles já têm os deles. Os alunos não sabem que ainda sou aluno da UFRGS, que tenho uma prova terrível de sintaxe amanhã. Estão ali sentados, conversando sobre o final de semana. Daqui a pouco vão querer que eu diga o que devem fazer.

É uma turma de 5ª série. São agitados por natureza. E definitivamente não querem saber como estou. Daqui a pouco alguém vai perguntar: Sor, o quê que a gente vai fazer hoje? Minha porta está aberta e posso ver as outras salas onde os alunos já estão sentados. Onde os professores demonstram seu domínio de classe. Ouço meus colegas: “Abram os cadernos”, “copiem o que está no quadro”, “abram o livro na página 49 e façam os exercícios 1, 2, 3 e 4”. Todos obedecem, pois é matéria nova, conteúdo da prova trimestral. Sinto uma certa inveja, porque às vezes acho que não tenho domínio nenhum.

Agora, eles estão acomodados, vou até minha classe. Separo os livros que iremos ler. Hoje é o dia da leitura. Sei que em dias quentes ler parece não combinar. O ventilador não funciona. Os ventiladores na escola pública só servem para fazer barulho. Nas janelas não há cortinas, portanto os raios de sol invadem com toda a força o chão da sala. Mesmo assim vou adiante. Respiro fundo novamente. Olho para os livros em minhas mãos, depois para meus alunos, o sol triunfa no chão. Em seguida, limpo a garganta e inicio a aula; boa tarde turma!”

Após alguns minutos a agitação da turma diminui. A maioria está concentrada em suas leituras. O calor ainda é intenso. Fecho a porta para que o sol não entre. Mas fechar a porta é pior. O bafo quente se intensifica. A hora da leitura terminou. Eles ainda estão lendo. Lêem de tudo: poesia, revistas em quadrinhos, contos populares, novelas, revistas “Superinteressante”, peças teatrais. No entanto ainda estão lendo. Muitas vezes tive vontade de deixá-los ler por toda a tarde. Sem nenhum compromisso. Mas tenho de interrompê-los. Dar seguimento à tarefa seguinte.

Solicito a todos que façam um círculo com as classes. São cinco minutos em que arrastam as cadeiras, as mesas. Peço para fazerem menos barulho. Peço silêncio. Assim que todos se acomodam, somos interrompidos. É a professora da sala ao lado. Diz que precisa falar comigo. “Estou fazendo um ditado na minha turma, eles não conseguem escrever por causa do barulho da sua turma”. Peço desculpas. “Eles são terríveis, né?” diz a professora, me tomando como cúmplice. Não respondo, mas sorrio. Volto para a sala. Estão mais barulhentos ainda. “O que ela queria, sor?” “A professora pediu para fazermos menos barulho.” Depois digo que preciso de silêncio para começarmos.

Aos poucos todos vão silenciando. Ter a voz na sala de aula é uma eterna negociação de poder. Os alunos sabem disso. São trinta vozes contra uma. Se a negociação não acontece, nada feito. A luta é inglória. Mas, após alguns minutos, tenho a palavra e digo que cada um pode escolher e ler o trecho do texto que mais gostou, e depois dizer por que gostou. Alguns alunos estão de pé, ainda

procurando outros livros. Vou organizando minha mesa enquanto eles se preparam.

“Sor.”

“Sim, Laura.”

“Eu posso contar a minha história?”

“Claro, todos vão contar.”

“Não sor, o senhor não entendeu eu...”

Somos interrompidos por outros alunos. Laura volta para o lugar. Peço a todos que sentem para podermos começar. Laura está no fundo da sala, antes de começar, vou até ela.

“Laura, eu não entendi direito o que você quer fazer.”

“Sor, eu quero contar esta história aqui”, disse ela apontando para o livro.

Era um livro grande, colorido. “O homem que contava histórias”, era o título.

“E como você quer contar?” perguntei.

“Contar, sor, igual está aqui. Eu conheço essa história”

“Puxa, é mesmo?”

“Sim, eu conheço, sor. Minha vó, quando era viva, me contava”

Laura pede para ser a primeira. Ela não parece tímida. Tem intimidade com as palavras:

“Era uma vez um homem...”

Laura ficou muita contente em dizer a história para a turma. Todos ficaram impressionados com ela. “olha ela conta sem o livro.”

“Sor, era para decorar a história?”

Eu digo que não. Que foi a Laura que quis contar assim. Em seguida, peço a ela que conte a turma sobre a sua avó. Conte para nós como era a sua vida com ela, que outras histórias ela sabia.

Poucas vezes tinha visto a turma tão interessada numa tarefa. Era uma aula onde não se perdia tempo pedindo silêncio, uma aula onde não era preciso ameaçar tirar o recreio. Nada. Simplesmente estavam interessados. Queriam ouvir uma história que não estava no conteúdo, que não estava nos livros. Que

não ia cair na prova. Apenas uma história singela entre uma avó e uma neta, uma história de afeto pela palavra. Laura não sabia. Acho que nunca vai saber, mas ela havia me dado instrumentos para ir contra essa educação artificial.

2.2 Uma lupa na contação de histórias

Desde o dia em que Laura propôs contar a história para turma, passei a direcionar tarefas que propiciassem a contação. Estabelecemos um período por semana para a leitura. Na verdade, a minha vontade era levar os alunos à biblioteca da escola. Mas a maioria não podia retirar livros, pois não tinham carteirinha. E a carteirinha só era concedida aos alunos que comprassem a agenda vendida pela escola, que custava cinco reais. Não vou perder meu tempo escrevendo sobre quantas discussões tive com a diretora acerca deste assunto. Posso garantir que nenhum dos meus argumentos servia para demovê-la dessa idéia.

Dadas estas circunstâncias, eu mesmo ia até a biblioteca e levava mais de cinqüenta títulos dos mais variados; contos, revistas, jornais, poemas, livros de receita. Tínhamos um período de cinqüenta minutos, e nesse tempo eles tinham a única e exclusiva tarefa de ler. No período seguinte, eu os estimulava a contar para turma o que haviam lido.

Mas, para minha surpresa, a maioria quis contar do jeito que a Laura fez. Alguns quiseram memorizar exatamente como estava no livro, outros contavam da forma como lembravam. À medida que o tempo foi passando, os dois períodos por semana não davam conta da vontade que os alunos tinham de ler e contar o que haviam lido.

Meu entusiasmo crescia, pois os alunos começavam a ter uma espécie de sistematização que se dava da seguinte forma: seleção dos textos, leitura dos textos e depois exposição oral do que havia sido lido.

Minha participação funcionava mais como a de um orientador nas seleções dos textos. Em algumas aulas, solicitava aos alunos um resumo escrito para passar aos colegas que não haviam lido livros. Ao final de dois meses, estava satisfeito com o resultado. Começava a formar contadores de histórias. Meus colegas achavam que não estava ensinando Português. Mas eu tinha certeza do meu trabalho.

Até que certo dia, no auge desta certeza, de meu triunfo como formador de contadores, sou surpreendido por um aluno:

“Sor.”

“Sim.”

“Eu não quero mais contar.”

“Ora, por quê? Você está indo bem. Não se preocupe em memorizar tudo e ...”

“Sor, não é isso. É que... eu não entendi esta história. Eu nunca entendo o que é que eu tô contando.”

Neste momento, comecei a me dar conta do que estava acontecendo. Percebi que a metade da turma não compreendia as histórias que contava. Havia transformado meus alunos em papagaios. Me peguei a reproduzir aquilo que condenava em meus colegas. A mecanização do estudo. A memorização com o fim em si mesmo. Neste dia, entrei em crise. Pensei em seguir o conselho de meus colegas professores de que eu não deveria privar os alunos do ensino gramatical, dos verbos, dos sujeitos, das orações. Não podemos privá-los de um dia quererem prestar um vestibular, um concurso para INSS. Neste dia, pensei em mim como uma farsa. Olha só; sou um cretino tentando acreditar que isto é uma aula de Português. Mas eu poderia ter ido sozinho nessa. Mas não. Coloquei os alunos nisso. Fiz com que acreditassem nisso. E agora terei que chegar na próxima aula e dizer: “Esqueçam estas histórias imbecis. Esqueçam os contos populares, poemas, esqueçam o homem que contava histórias, Marcelo, marmelo martelo esqueçam os contos africanos, as histórias indígenas. Esqueçam tudo isso. E agora me escutem: a literatura não serve para nada. Não vai dar-lhes um

emprego. Portanto, abram os cadernos, porque hoje vou lhes dar uma verdadeira aula de Português. Uma notável aula de português sobre a diferença entre o adjunto nominal e complemento nominal, depois faremos muitos exercícios”.

E assim, todos os alunos estarão com seus dedos levantados ansiosos para dar resposta certa. E eu darei a resposta certa, como fazem os professores preocupados com seus alunos. Ficarei satisfeito com o resultado da aula e então poderei marcar uma prova com todo o conteúdo. E nesta aula terei garantido o futuro deles.

2.3 A minha história como “matéria”

Tenho um aluno deficiente.

Os manuais do politicamente correto me mandariam dizer que tenho um aluno com “necessidades especiais”. Acontece que, na escola, sendo deficiente ou não, todos os alunos são tratados como se estivessem necessidades especiais. Lucas está pela terceira vez na quinta série. Tem quinze anos. Lucas está amparado pela lei da inclusão¹. Na verdade, como nenhuma outra instituição o aceitou, mandaram ele pra cá. Antes de conhecer ele, já sabia de sua fama. Muitas vezes, vi meus colegas entrarem bufando na sala dos professores: “Não agüento mais o Lucas” ou “Não sei o que fazer com ele, ele não faz nada, só incomoda” ou “Eu sou professora, não psiquiatra” ou “Como querem que a gente dê aula para um aluno assim?” ou “Na minha faculdade não me prepararam pra isso, não sei lidar com este tipo de pessoas”. Fiquei pensando nesta última frase. É um clichê dizer que as faculdades não nos preparam.

¹ Na verdade, a lei da inclusão na escola está amparada nas seguintes leis: Lei Federal no. 7853/89 (dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), Lei no. 9394/96 (institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Decreto Federal no. 3298/99 (Regulamenta a Lei 7853/89 e Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), Lei no. 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (aprova o Plano Nacional de Educação), Resolução CNE no. 02, de 11 de setembro de 2001 (institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica).

Mas, por outro lado, ela tem razão, o ensino superior realmente não nos prepara para lidar com alunos deficientes (ou com necessidades especiais). Mas pensei: e se um dia eu ou mesmo esta professora tivermos um filho como o Lucas, que teve paralisia cerebral ao nascer. Creio que nós nunca diríamos, “a vida não me preparou pra isso”, porque a vida simplesmente nos empurraria ladeira abaixo, sem choro nem vela. Seríamos obrigados a nos constituirmos como pai ou mãe de um deficiente, sem preparação prévia.

Os professores podem agüentar três períodos por semana com Lucas. Depois quando o sinal toca, nós podemos dar-lhe as costas. Mas, para um pai ou uma mãe, não há essa alternativa. Vão segurar o fardo pela vida inteira. Certo, posso estar sendo cruel com meus colegas de trabalho, afinal eu havia elaborado este pensamento antes de conhecê-lo. O que eu sabia dele era que não parava muito na sala. Além das reclamações, via ele pelos corredores. Importunando as meninas, brigando com os meninos. As meninas, especialmente, tinham ojeriza ao Lucas devido à aparência, pois ele era grande, maior do que eu. Vivia babando, com a boca sempre suja de algo que comeu. Fazia gestos obscenos, piadas e brincadeiras grosseiras.

No entanto, agora eu era o professor dele. E os meus colegas e os alunos queriam saber como eu ia resolver este problema. Será que eu xingaria ele a cada piada? Ameaçaria mandá-lo para diretoria? Mandaria chamar os pais? Na verdade eu não sabia o que fazer.

Procurei dar um atendimento diferenciado ao Lucas. Lucas não sabe escrever. Lê mal. Não sabe desenhar. Não faz contas. Não tem coordenação para jogar bola. Não diz coisas coerentes. Talvez ele não soubesse, mas com estes requisitos a escola iria esmagá-lo. Não sabia por onde iniciar. No começo eu levava livros com figuras. Sentava ao seu lado e pedia para que ele contasse a história. Lucas gostava disso, mas sua atenção não durava mais do que cinco minutos. Quando eu menos esperava, ele levantava repentinamente. Além disso, não se pode esquecer que estamos em uma escola estadual. Onde há outros 30 alunos a serem atendidos. 30 alunos querendo sua atenção: “Sor, posso ir no

banheiro?”. “Sor, olha o meu caderno”, “Sor, eu chamei o senhor dez vezes, e o senhor não veio”, “o sor só fica com o Lucas, que saco!”, “Sor, o quê que é pra fazer agora?”, “Sor, terminei, posso mexer no celular?”, “Sor, diz pro Vinicius me dar minha borracha, senão vou dar um soco nele”, “Sor, essa aula é muita bagunça, grita com eles”.

Para piorar a coisa, Lucas toma remédios, pois tem ataques epiléticos. Há dias que as doses são aumentadas. Nestes dias, Lucas não consegue prestar atenção em nada. Levanta a todo o momento. E o pior, cada vez que ele levanta é para mexer com alguém. Nos poucos momentos em que está sentado, Lucas me pergunta as horas no meio da explicação. Ou então: “Sor Jeferson, falta quanto para terminar a aula”. E antes que eu responda, ele emenda um “O que? Não entendi”. Eram só frases automáticas. Ele tem quinze anos está na puberdade. Às vezes, Lucas baixa as calças porque quer mostrar seu pinto para as meninas. Lucas é forte, os alunos têm medo de contê-lo. Eu também tenho medo. Com dificuldade, faço com que ele suba as calças. Levo-o para fora:

“Lucas você não pode fazer isso, desse jeito o máximo que vai conseguir e espantar as gurias”

“O quê? Não entendi?”

“Eu disse que você não pode fazer isso, as gurias não gostam disso.”

“Desculpa, sor Jeferson. Falta quanto para terminar a aula?”

Olho para o relógio.

“O quê? Não entendi.”

“Espere Lucas, eu ainda não disse nada.”

Lucas não me olha, olha sempre para os lados.

“Faltam 15 minutos.”

“O quê? Não entendi. Sor Jeferson, posso entrar agora?”

“O quê? Não entendi” Eu digo.

Lucas me olha e sorri.

“Sor, o senhor me ajuda?”

“Te ajudar com o que Lucas?”

“Sor Jeferson, me ajuda com as gurias.”

Sorriso para ele. E percebo o está acontecendo ali. Estamos estabelecendo uma cumplicidade. “Ajudar com as gurias”, então era isso, um primeiro contato.

Digo a ele que depois da aula podemos falar sobre isso, mas a primeira dica é não baixar as calças para as meninas.

“O quê? Não entendi?”

“Não mostre o pinto para as meninas, Lucas.”

“Certo, sor Jeferson, posso entrar agora?”

Entramos. Lucas foi sentar no seu lugar. Ao final da aula, Lucas me procura.

“Sor Jeferson, o senhor tem namorada?”

“Sou casado.” respondo.

Aproveito e conto como conheci minha esposa. Ele me escuta atentamente. Estou lhe contando minha história, ele me ouve, com atenção.

“O senhor faz esportes, sor Jeferson”

“Às vezes jogo bola, mas já fiz judô”

Neste momento, vejo os olhos de Lucas brilharem.

“Sor Jeferson, eu também faço judô”

Conto-lhe toda minha trajetória como judoca, os campeonatos, as medalhas, os treinos.

Ao final da nossa conversa, Lucas diz que precisa ir. Aperta minha mão.

Neste dia, vou para casa mais leve. E eu vou para casa caminhando nas nuvens. Caminhando como quem havia penetrado num mundo fechado.

Contei as histórias da minha vida e consegui o interesse de Lucas. Quando saímos da escola não a deixamos de vez. No trajeto pra casa, levo comigo as vozes dos alunos. As histórias deles. As brigas. Os gritos. As frases.

Chego em casa, e ainda posso ouvir um “sor”.

2.4 Um pequeno golpe na minha história

No outro dia, ao chegar à escola, sou surpreendido com um braço em meu pescoço. Era o Lucas tentando me dar um golpe de judô, tento me desvencilhar, mas Lucas é forte. A cena é quase patética. Por fim, o porteiro vem em meu socorro. Lucas me solta. Está sorrindo.

“Acertei o golpe, Sor Jeferson?”

“Mas o que foi isso Lucas! Aqui não é lugar para isso. O que você tem na sua cabeça? Nada? Vento? Você quase me derrubou no chão. Aqui não é lugar para isso.” Estava muito irritado. Não esperava ser agredido assim.

“Desculpa, sor Jeferson”

“Não aceito suas desculpas,” eu digo ainda irritado.

Saio bufando, entro na sala dos professores bufando. Pronto. Era isso que os meus colegas queriam ver. Veja só o nosso professor-contador de história não deu conta do recado.

Vou para a sala de aula. Lucas vem falar comigo. Quer me pedir desculpas. Digo a ele que se sente que depois nós conversaríamos. Ele insiste. Mas, sou duro ao dizer que ele não era diferente de ninguém para querer minha atenção exclusiva. Lucas passou a aula de cabeça baixa, às vezes levantava ia até a janela sem mexer com ninguém. No entanto, meu comportamento com Lucas tinha de ser permeado pelo bom senso. Agora eu sabia de duas coisas; não podia ser indiferente e tinha de tratá-lo como uma pessoa normal, sem languidez, sem excessos de ternura e com severidade quando necessário. O grande problema dos meus colegas era tratar Lucas ou como um completo imbecil ou com uma completa indiferença.

2.5 Um mergulho nos textos

Depois de haver constatado a ineficácia do meu método de formar contadores. Percebi que deveria mudar. Eu não podia abandoná-los num texto. Eu tinha de mergulhar com eles. Isso significava ler os textos em silêncio, depois os alunos tinham de ler alguns trechos para os colegas. Em seguida, identificávamos trechos que não haviam sido entendidos, problematizávamos com a turma. Às vezes, ficávamos dois períodos de 50 minutos discutindo apenas um texto.

No começo, este método se tornou bastante cansativo, pois começávamos nos trechos, depois íamos às frases e por último esmiuçávamos cada palavra quanto o seu significado ou sua ambigüidade. No entanto, era extremamente produtivo. O tempo passou a correr contra nós. Eu não podia continuar com este método por muito tempo. Eu tinha que dar condições para que os alunos passassem a ser mais atentos ao ler as histórias. Que eles passassem a identificar os problemas que os textos apresentavam, que aprendessem a discutir entre si os pormenores dos textos.

Eu tinha de formar não só contadores, mas alunos mais autônomos. Ao final de três meses discutindo os textos, os alunos tinham mais segurança ao contar as histórias, havia mais autenticidade em suas performances.

2.6 Dia de ensaio

Hoje é dia de ensaio.

Contar histórias requer espaço. Um lugar amplo. Pois tenho uma turma com 32 alunos. São 32 pré-adolescentes cheios de energia querendo exercitar seus textos, dando vida aos contos, aos poemas. Mas nossa sala é pequena. Não podemos ir para pátio, pois é dia de educação física do turno da manhã. Somos

obrigados a dividir a sala. Em cada canto um grupo ensaia, no principio até funciona, mas depois vira um caos. Alguns ensaiam sozinhos, outros em duplas ou em grupos. Vou constantemente em cada um dos grupos. Presto atenção nos que eles estão fazendo. Dou sugestões. Escuto sugestões em meio ao barulho. Ouço gritos, tento distinguir se é uma briga ou encenação. É uma briga. Apenas tenho tempo dizer “pessoal não...”. Mas é tarde, dois meninos já estão no chão cada um apertando o pescoço do outro. Vou até o fundo. Outros alunos estão tentando separá-los.

Depois de toda a confusão tiro os dois da sala. Eles estão suados. Ainda estão com raiva. Digo aos outros que parem o que estão fazendo, que sentem, e que não arrumem mais confusão, enquanto eu saio com os brigões. Vamos na direção da sala da supervisão. Eles já estão resignados, vão assinar uma ocorrência, talvez os pais sejam chamados, os pais virão à escola, terão uma conversa com a supervisora, ao chegarem em casa vão levar uma surra do pai ou da mãe. Sinto isso nos olhos dos professores quando querem vingar-se dos alunos: a supervisão, a ocorrência, a humilhação na frente dos pais e depois a surra em casa.

No entanto, os professores esqueceram de que o tempo agora é outro. Os pais não batem nos filhos. Não há uma autoridade em casa, e digo isso não metaforicamente, mas literalmente, meus alunos não tem pai nem mãe. Muitos moram com um irmão mais velho ou com uma tia. Fazer uma ocorrência, chamar o responsável definitivamente não adianta muita coisa. A grande ameaça fica por conta do conselho tutelar. É o grande trunfo dos diretores quando um aluno extrapola. Penso em tudo isso enquanto caminhamos. Os dois alunos param na frente da porta da supervisão. Passo por eles. Olho para trás e pergunto o que fazem parados ali.

“Ué, a gente não vai falar com a diretora?” pergunta um deles.

“Eu não disse isso, disse apenas para me acompanharem. Venham.”

Os dois se olham, me acompanham. Vamos para o pátio, nos fundos da escola. Não há ninguém por perto. Viro para eles e digo:

“Muito bem, agora vamos terminar aquilo que começou na sala. Vocês podem continuar a briga de vocês aqui. Eu não vou me meter. Só vou olhar. Vejam ao redor, ninguém está olhando, portanto ninguém vai se intrometer”

Os dois me olham perplexos. Baixam os olhos. A raiva passou. Agora é tempo de escutar. Mesmo assim insisto para que continuem a briga. Mas eles não querem mais brigar. Não há mais platéia. Não precisam provar mais nada. Peço para os dois sentarem ao pé da árvore e me contarem o que aconteceu.

Os motivos que levam os alunos a brigar, na maioria das vezes, é trivial, por trás das atitudes estão escondidas uma série de frustrações na família e na escola. Ao final da conversa os dois apertam as mãos. São bons meninos. Bons alunos. Um deles me pergunta se não terão de assinar uma ocorrência. Digo a eles que esta foi a ocorrência. Eles sorriem. Eu também. Voltamos pra aula. O caos está instalado. Assim que entro um grupo me aborda. Pedem-me uma explicação sobre o conto africano “A origem da morte” (anexo 2). Querem saber se a morte nasceu de um descuido, ou se foi intencional. O barulho é grande. A questão parece complexa. Demoro alguns minutos para pedir silêncio à turma.

“Pessoal, o grupo aqui da Mariana está com dúvida numa das histórias que vão contar. Todo mundo lembra do conto “A origem da morte”?”

A maioria lembrava. Os alunos do grupo expõem a dúvida lendo um trecho do conto:

“Contam por aí que, em certa ocasião, a lua chamou a lebre e mandou-a levar o seguinte recado aos homens, na terra: Assim como eu morro e volto a aparecer, a humanidade voltará a viver. Mas em vez de levar exatamente esse recado, do jeitinho que a lua tinha pedido, a lebre, não se sabe se por esquecimento ou por malícia, quando chegou onde estavam os homens disse:
- A lua mandou dizer para vocês que da mesma forma como ela nasce e morre, assim também os homens nascerão e morrerão simplesmente”

Peço então ao grupo que expliquem qual é a dúvida. É a Mariana quem começa.

“É assim, sor, a gente quer saber se a lebre deu o recado errado sem querer ou por querer”

“E para que vocês querem saber isso, poxa, parar o nosso ensaio, pra isso?” diz Pedro do outro grupo.

“Calma Pedro, eu acho essa dúvida muito importante” eu digo.

“Claro que é importante, sor, porque na hora que a gente for contar, a Vanessa que vai fazer a fala da Lebre, tem que fazer os gestos” continua Mariana.

“Sim, entendi” eu falo “dependendo da intenção da lebre ela vai ter de fazer uma fisionomia de malícia ou de atrapalhada”

“É óbvio que ela é atrapalhada. Essa lebre é uma idiota”, diz Pedro.

Peço ao Pedro para ser menos agressivo.

“Eu acho que a lebre deu o recado errado porque era distraída mesmo”, diz Verônica.

“Sua resposta é muito boa, Verônica, mas será que a lebre seria tão distraída com algo tão sério como a morte?” Pergunto para turma.

Três alunos levantam a mão para responder, no fundo sala um grupo não para de falar. Peço silêncio a eles para escutarem os colegas.

“Eu acho que ela queria se vingar dos homens, pois ela é uma lebre e os homens gostam de caçar as lebres”, diz Vinicius.

“Eu também acho, sor, e também eu acho que a morte não nasceu desse jeito” diz Camila.

“Mas, isso é só uma história, seu burro”, diz Pedro.

Chamo novamente a atenção dele. Pedro é muito inteligente, mas, às vezes, é arrogante. Perde a paciente com os colegas.

Camila continua:

“Eu acho que a morte foi inventada por Deus e não por uma lebre”.

Não me contenho e lanço outra pergunta.

“E para que Deus inventou a vida, se há a morte?”

Dessa vez ninguém levantou a mão.

Certo professor, confesso que peguei pesado. Olhe para eles. São apenas crianças de dez e onze anos. Que pergunta é essa professor? O período está no fim. Não há mais tempo para divagações filosóficas.

Mas é Pedro quem levanta a mão.

“Tenho uma sugestão, acho que o grupo da Mariana pode contar a história dos dois jeitos, aí eles mostram pra gente, a que a gente gostar mais, vence.”

Pergunto se o grupo aceita a sugestão. Todos estão de acordo. Os alunos arrumam suas coisas. Querem sair. Antes agradeço ao grupo e peço que na próxima aula os grupos tragam dúvidas sobre alguma parte da história que não entenderam. Ao fim do período estou cansado. Olho para o relógio. São seis horas da tarde. Tenho ainda cinco períodos de aula à noite, com turma de EJA (Educação de Jovens de Adulto).

2.7 E agora, José?

Há seis anos atuo como professor. Há seis anos trabalho com EJA. Neste ano, mudei de escola. Tenho duas turmas à noite. As turmas correspondem a sétima e oitava série do ensino fundamental. Ao longo dos anos o EJA mudou seu perfil. Geralmente tínhamos alunos mais velhos que haviam parado de estudar por algum motivo. Mas agora não. A maioria dos alunos são aqueles que não deram certo no turno do dia. São os refugos. Os que não se enquadram. Os repetentes. Os “grandes”. Os mal-educados. Todos colocados numa sala. Todos com uma enorme tarja na testa: Os fracassados. Trata-se de uma bela receita para a fabricação de uma bomba caseira.

Ao se verem na mesma sala, eles já sabem por que estão juntos. Ora vejam só os piores na mesma sala. Agora eles vão ver como somos os piores. Maioria dos alunos não me conhecia. Entro na sala e dou boa noite. Mas eles não

me vêem. Não querem me ver. Peço atenção para começar a aula. No entanto, muitos estão virados para o lado, para a janela.

Tenho um amigo professor que, certa vez, quando uma turma não lhe dava atenção, não teve dúvida, desferiu um soco na mesa que chegou a quebrá-la. Os alunos assistiram aquilo com perplexidade. Fico imaginando a cena. Os alunos de olhos arregalados olhando para ele. Nunca se espera de um professor uma atitude dessas. Mas não sou adepto desta pedagogia. Embora já tenha me passado pela cabeça dar uns murros na minha classe, no quadro negro ou na porta.

Tenho muito dificuldade para chamar-lhes a atenção. Tento conversar com eles dizer lhes que estou ali para ouvi-los. Alguns poucos me olham. Ih! olha lá pessoal, o sor que ouvir a gente, vamos ficar quietos, gente. Eles estão debochando de mim. Tenho de manter a lucidez para me dar conta de que eles estão debochando não de mim, mas da escola. Porque eu não sou o professor deles. Sou o professor da escola, da instituição. Ao virar as costas, escuto um estrondo. Uma cadeira havia atravessado a sala voando. E de repente dois alunos estão brigando a socos e a pontapés.

À tarde eu já havia enfrentado dois alunos briguentos. Agora novamente. Mas aqui a coisa é mais séria. Há suspeitas de que alguns estão envolvidos com tráfico de drogas. Podem estar armados. Ninguém os separa. Os ruídos dos socos impressionam. São fortes e secos. Até que alguém decide separá-los. Classes são arrastadas. Os dois se olham com ódio. Definitivamente, não tenho outra alternativa a não ser levá-los para a direção. Certamente que eu não poderia usar o mesmo recurso que utilizei com os alunos da tarde. Pedir para que eles terminassem a briga na minha frente. Era bem capaz de se matarem.

Depois da briga o clima fica pesado. A aula é tensa. Há muitas gargalhadas. Deboches, provocações. Penso qual seria a melhor a forma de chamar a atenção. Eu havia planejado uma aula sobre poesia. Ponho o poema “José”, no quadro. Antes de lê-lo pergunto a eles se gostam de poesias. Apenas

três ou quatro da frente prestam atenção em mim. Outros estão mais interessados em falar da briga. Mostro fotos de Carlos Drummond. Ih! olha lá pessoal, o Sor, tá mostrando um velho lá na foto. Eles riem. Querem me fazer de bobo. Pergunto a um deles se já conheciam o “velho” da foto. Ninguém me responde, apenas viram as costas. Penso em ir até o fundo da sala, bater de frente e dizer-lhes: escute aqui, vocês não têm este direito de faltar com o respeito comigo. Vocês não têm este direito. Estou aqui para dar minha aula. E é só.

Mas não posso fazer isso. Não posso bater de frente. Tenho apenas três ou quatro alunos que me dão apoio. É pouco para quem quer fazer algo numa sala aula. Tenho que admitir minha que aula foi um fracasso. Vou mal para casa.

2.8 Contar histórias não é matéria, professor.

Quando um professor é chamado pela direção ou supervisão no meio de sua aula, é preciso se prevenir. Ao se dirigir até seus superiores, você pensa no que pode ter acontecido: “os pais estão reclamando porque os cadernos dos alunos estão quase vazios”, “os alunos não estão gostando dessa coisa de contar história”, “os inspetores da secretaria de educação estiveram aqui, olharam os seus diários de classe, e querem falar com você”. Mas ao chegar descubro que a coisa é pior: “Professor seu diário de classe está rasurado. O diário de classe é um documento. Imagine se um dia você quiser comprovar seu trabalho para pedir sua aposentadoria. Outra coisa, é preciso que o senhor trabalhe mais os conteúdos que estão no currículo, como o senhor espera que os seus alunos possam acompanhar a próxima série se o senhor não dá o conteúdo necessário para eles?” Mas...” tento argumentar. “Será que eu posso terminar professor? Acho que o seu trabalho com estas crianças é bom, mas o senhor deve pensar no futuro delas. E se um dia eles quiserem prestar um concurso para fiscal do INSS, ou para aeronáutica?”

Tento argumentar dizendo que minhas aulas não são “apenas contação”, temos muito trabalho. Lemos, discutimos, escrevemos, reescrevemos e discutimos novamente. “Acho muito pouco provável que se possa discutir alguma coisa produtiva naquela turma professor, mas de todo modo, o senhor não pode deixar de lado a sistematização da língua, a gramática é o parâmetro da língua correta”, “gostaria de discordar, pois a gramática aponta para apenas um tipo de norma, existem variações e...” “ora professor, o senhor vá me desculpar, mas já ouvi essa história de variação lingüística, mas para mim isso não passa de conversa fiada, desculpe se estou sendo um tanto rude, mas isso que eu penso. Não temos que ensinar nossos alunos a falar aquilo que eles falam em casa e na rua, temos de ensinar a norma culta, a norma que o mundo aí fora vai exigir deles, e só com uso da gramática isto será possível, é falando bem e escrevendo corretamente que eles poderão ser alguém na vida, venhamos e convenhamos; contar história não é matéria”.

Tento argumentar, mas a supervisora não me ouve, está disposta a ouvir ela mesma. Eu a escuto pacientemente. Quando as pessoas não querem ouvir é preciso se calar.

2.9 Por que ler os clássicos

Novamente estou na turma de EJA, hoje eles estão um pouco mais calmos. Acho que é a chuva. Quando chove, parece que o barulho da água caindo nos acalma. Em dias de chuvas os alunos entram mais calados, alguns entram molhados. Alguns me cumprimentam “oi, sor”. Inicio a aula, ainda tenho dificuldades em conseguir o interesse deles. Nada os atrai. No início da aula, percebo que há um rapaz de costas para mim. Faço a chamada. Depois me levanto, vou até o fundo da sala. Ao chegar perto do rapaz, vejo o que eu não queria ver: drogas. O rapaz estava enrolando um baseado na minha aula. E eu me perguntei naquele mesmo momento: “por que isso tinha de acontecer na

minha aula?” Nessas alturas, todos os alunos estavam olhando para trás, esperando minha reação.

“Rogério, não tenho nada a ver com a sua vida, mas se você quer fazer isso, prefiro que você faça lá na rua, aqui não.” Eu digo calmamente.

“Desculpa aí, “sor”, vou guardar, deixa comigo. O que tem pra fazer?”

Ele guarda o baseado. Não me sinto bem. Olho a minha volta, todos estão dispersos. Presto atenção no que dizem entre eles. Um grupo especialmente gosta de se exibir dizendo que fulano matou não sei quem e que agora o sicrano vai mandar bala no fulano, e por aí vai. Sinceramente me sinto cansado. Eu não podia continuar assim. Neste momento, tive um estalo. (pensando bem, depois que passou, considereei uma atitude arriscada)

Vou até eles e digo:

“Gostaria que vocês ouvissem uma coisa: se querem saber, eu conheço um cara que matou duas pessoas”, disse aquilo num tom grave e dramático, para que não tivessem dúvidas do que eu estava dizendo.

Não havia percebido, mas a turma parou de falar depois que eu disse aquilo.

“Como é que é, sor?”

“Eu disse que conheço um cara que matou duas pessoas, e mais, eu sei o que ele pensou antes da matar, enquanto estava matando, e depois de matar.”

“Ah é, sor, ninguém pode saber isso.”

“Pois eu garanto que pode sim, e posso provar isso”.

Todos me olham, estão curiosos, não sabem se acreditam em mim ou não. Obviamente eu estava falando de Raskólnikov, do “Crime e Castigo”, do Dostoiévski. Naquele dia, foi a primeira vez que eu havia conseguido a atenção deles. No entanto, eu queria mais do que atenção. Eu queria o interesse deles, o envolvimento deles. Passei dias de angústia com receio de perdê-los novamente. Como eu iria levar *Crime e castigo* para eles? Logo eles, “os que não entendem de nada”. Eu não tinha alternativa, tinha de cumprir o combinado.

Reli o *Crime e castigo*, selecionei as partes que julguei mais contundentes. Tirei cópia. Depois de reler, me pus a memorizar alguns trechos. Fiz isso porque eu não podia simplesmente ler o texto com eles, eu tinha de “contar” algumas passagens. Ler algumas palavras com mais ênfase, fazer as pausas necessárias. Deixar o silêncio falar por si. E realmente funcionou, a descrição de Dostoievski é muito rica. Nas pausas, podia-se ouvir a respiração deles. Meu cansaço havia sumido, e uma nova sensação de plenitude começava a tomar conta de mim e dos alunos.

Minha idéia era ler apenas quatro páginas; lemos 45. Cada aula líamos de sete a dez páginas. Eu dramatizava, às vezes, levantava, fazia gestos incisivos, e alguns se assustavam, sentiam-se angustiados como Raskólnikov. Era Dostóievski entrando na sala de aula, sem pompa, sem barreiras, apenas entrou. Sem pedir licença.

2.10 Outro dia de ensaio

Hoje é o dia em que os alunos da 5ª série e eu vamos discutir o modo como estão suas *performances*. Eles estão se preparando para contar histórias para os colegas da 3ª e da 4ª séries. Peço para fazer um círculo, eles reclamam. E têm razão para isso, pois as mesas são pesadas, enferrujadas, a sala é pequena, todo mundo fica exprimido.

Alguns estão angustiados não querem contar em pé, porque tem vergonha:

“Sor, eu vou contar sentada, segurando o livro e mostrando as figuras”, diz Melissa.

O grupo que vai contar a história com ela não concorda.

“Bah, sor, é sempre essa guria que estraga tudo. Já tava combinado que todo mundo ia contar de pé.”

“Eu nem tô estragando nada, eu vou contar sentada, porque não quero que ninguém fique debochando de mim.”

“Ninguém vai debochar de você Melissa”, eu digo.

“Tira ela do grupo, sor” alguém grita.

A coisa começou a ir em outra direção. Tinha de puxar as rédeas da discussão.

“Não vou tirar ninguém do grupo”, eu digo. “Então é assim, quando alguém pensa diferente de nós, colocamos ele para fora? É isso, pessoal?”

Silêncio.

Depois peço a Melissa que pegue uma cadeira, vá até o centro da roda e conte a história para nós, do modo como ela havia planejado. Melissa reluta um pouco, não sei se estou forçando a barra. Ela acaba concordando. Melissa abre o livro e começa a ler. Começa baixinho.

“Fala mais alto, pô”, grita Pedro.

“Pedro, segura a onda, deixa ela contar”, eu digo.

Melissa está insegura. No entanto, à medida que vai lendo, ela se desprende do livro, ela conta e mostra as imagens como alguém que já sabia todas as páginas, conta como sendo “dona” daquela história. Melissa nos impressiona. Depois dessa performance, o grupo concordou em começar por ela a contação.

No entanto, a maioria optava por contar em pé. Assim, eu fui explicando que, quando se optava por contar em pé, era preciso ter mais atenção na dimensão da voz e do corpo. Fazer gestos, sem exageros. Além disso, tínhamos que pensar em quem estava nos ouvindo. Dei a sugestão de trazerem objetos que simbolizavam as histórias.

Nossas discussões eram sempre intensas e tensas, já que eram alunos bastante agitados. Eu estava lidando com crianças e não podia esquecer disso, portanto, não podia exigir que se comportassem como adultos.

2.11 Apresentação na UFRGS

Fomos convidados pela Prof^a Ana Lucia Tettamanzy para fazer uma contação de histórias na UFRGS. Quando dei a notícia para meus alunos, eles não sabiam se aquilo era bom ou ruim.

“UFRGS? Mas, sor, o quê que a gente vai assistir lá?”

“Como assim, Bruno? Vocês não vão assistir nada, pelo contrário, vocês é que serão assistidos pelos meus colegas de curso, vocês irão contar histórias para eles.”

Foi aí que se deram conta do que iam fazer. A notícia correu a escola. Dias depois, alguns pais, que eu nunca tinha visto na escola, vieram falar comigo:

“O meu filho vai pra UFRGS?” ou “O quê que eles vão fazer lá?” ou “Meu filho não para de ler, diz que está se preparando para a UFRGS.” Ou “Muito legal o teu trabalho com a gurizada” ou “Eu posso ir também ver meu filho?”

A apresentação dos alunos foi realmente muito significativa para eles, especialmente porque aquelas turmas eram tidas como as “piores” da escola. Foi bom ver o orgulho dos pais, o orgulho que os alunos tinham deles mesmos, de se sentirem capazes de algo, de chamar a atenção que não fosse pelo grito ou pela briga, mas pelas histórias, pelas palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha intenção ao produzir este diário foi dialogar com meus colegas de curso, que, talvez, encontrem nessas anotações algo que possa, de alguma forma, contribuir para a sua formação docente. Tentei fugir do tom “rançoso” de denúncia e lamentos do ensino público, quis mostrar que as coisas nunca foram fáceis, em momento algum. No entanto, sempre foi enriquecedora a convivência com meus alunos.

As situações relatadas demonstram que o contexto escolar pode também servir como práticas pedagógicas que “dão certo”. Em meio aos percalços das situações difíceis, é preciso perceber que o ambiente escolar da escola pública é um terreno fértil para um desenvolvimento intelectual. É um ambiente rico para troca de experiências, já que há uma concentração de alunos bastante heterogêneos, quanto à classe social e às trajetórias de vida.

Sobretudo, a experiência de fazer com que esses jovens ouvintes se tornassem jovens contadores foi bastante estimulante. Contar histórias com os alunos mostrou-me, nesses anos, que a contação enquanto evento estético proporciona aos alunos um momento singular, promovendo, de maneira bastante significativa, a sua inserção na cultura letrada. Além de recuperar a oralidade, a palavra viva perdida numa sociedade que privilegia a grafia.

As teorias, os conceitos, as disciplinas, os professores de curso contribuíram certamente para minha formação docente. Entretanto, foram os alunos que me constituíram como professor, foram eles que me “obrigaram” a ser mais verdadeiro, e assim, me “obrigaram” a buscar o melhor caminho.

E a contação de história foi um desses caminhos. Há certamente outros que trilhei com eles, mas este trabalho não pretendeu dar conta de toda a riqueza

que os alunos me proporcionaram ao longo dos anos. Este trabalho, portanto, é apenas uma parte de tudo que aprendi com eles.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo, editora UNESP, 2004.

BAJARD, Elie. *Ler e dizer*. São Paulo, editora Cortez, 2001.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*, Rio de Janeiro, editora Vozes, 2003.

KLEIMAN, Angela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*". Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

HAVELOCK, Eric. *A equação oralidade – cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna*. OLSON, David, TOREENCE, Nancy (org.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo, editora Ática, 1995.

MACHADO, Regina. *Fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias*, São Paulo, Editora DCL, 2004.

PRIETO, Heloisa. *Quer ouvir uma história?: Lendas e mitos no mundo da criança*, São Paulo, Editora Angra, 1999.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). *Referencial Curricular Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira Moderna*. 1 ed. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009, v. 1.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*, São Paulo, Editora EDUC, 2000.

_____. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*, São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

Anexo-1 Capa do livro: O homem de contava histórias



Anexo-2 Alguns contos populares utilizados na contação de histórias

Anexo-3 Rascunhos de minhas anotações

Anexo-4 Cópia em DVD da apresentação dos contadores na UFRGS 2009/2