



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MONALIZE RIBEIRO DE MENDONÇA

**O CONCEITO DE CIFRAS DA TRANSCENDÊNCIA EM KARL JASPERS:
Possibilidades de educação espiritual-existencial através da arte de contar
histórias**

Recife
2019

MONALIZE RIBEIRO DE MENDONÇA

**O CONCEITO DE CIFRAS DA TRANSCENDÊNCIA EM KARL JASPERS:
Possibilidades de educação espiritual-existencial através da arte de contar
histórias**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Ferdinand Röhr

Recife
2019

MONALIZE RIBEIRO DE MENDONÇA

**O CONCEITO DE CIFRAS DA TRANSCENDÊNCIA EM KARL JASPERS:
POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO ESPIRITUAL – EXISTENCIAL ATRAVÉS
DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Aprovada em: 27/05/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ferdinand Röhr (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Everson Melquíades Araújo Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Eugênia de Paula Benício Cordeiro (Examinadora Interna)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Dedico esta produção aos meus amados filhos, Levi, Livia e Léon. À minha querida rainha mãe Marize Oliveira, ao meu parceiro de sempre, meu amado esposo Erms Rodrigues.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de estar aqui. Aos espíritos que me acompanham sempre, obrigada pelo amparo, cuidado e proteção. Meu respeito sempre as essas entidades, em especial, ao guia específico da obra do mestrado. Percorremos juntas ou juntos, muitas reminiscências e saudades de nossas vidas passadas entre os pincéis, e as paisagens da Europa.

Agradeço ao querido professor/orientador Ferdinand Röhr, por tanta entrega ao encontro pedagógico. A disponibilidade em todos os sentidos, a paciência em desatar meus nós. A confiança que seu olhar expressa. Desde nossas interações nas disciplinas às seleções para o mestrado. Certa vez alguém me perguntou, porque depois de não ter conquistado uma vaga na primeira tentativa, eu estava tentando novamente o mestrado, respondi: por causa das palavras de Röhr. Na primeira seleção o senhor conseguiu captar minhas inclinações e lançou a ideia que fundou esta dissertação. Sua teoria e presença tem sido um divisor de águas na minha história. Conservo ao senhor uma gratidão, que vem não somente desta vida.

Gratidão aos meus pais, pelas lições que forjaram meu caminho até aqui. Painho, obrigada pelo compromisso em nos amparar, e pelo exemplo de um futuro melhor com estudo e empenho. Mainha, são insuficientes as palavras para descrever sua atuação na minha vida, grata pelos cuidados com meus filhos, pela companhia nas disciplinas do mestrado (para que eu não interrompesse a amamentação). Sua presença é sempre paz no meu espírito, somos Ubuntu eu e você, sempre juntas na Arte e na vida. Você nos ensinou a importância do Saber e Ser.

Agradeço a minha tia Marta, que me ajudou muito nos primeiros meses de vida de Léon, com tanto amor e alegria. Assim como, outra querida Marta, diarista especialista em serviços domésticos, sempre tão amorosa com minha família.

Gratidão aos demais familiares pelo apoio, em especial minha sogra Fátima Rodrigues, pelo amor aos meus pequenos, e as ajudas domésticas diversas, e minhas irmãs: Joana, Célia e Emmanuele. Joana, muito obrigada pelo suporte, sempre a postos para me ajudar, sua alegria sempre me renova. Célia, minha confidente, me amparou sempre que precisei. Nuele, minha gêmea, obrigada desde o princípio pelos estímulos e sua fé na minha capacidade.

Obrigada aos colegas da turma 35, por naturalmente receberem meu bebê Léon no curso das disciplinas. À turma 16, da qual fui aluna especial, pelo chá de fraldas para nós! Em especial a Rodrigo Nicéias, pela disponibilidade em me ajudar durante a seleção do mestrado, a Glória pelos nossos primeiros estudos sobre Karl Jaspers, a Elexandra, pela gentileza sempre, a Monalisa pela atitude amiga, e tão amorosa, perante meus filhos.

Agradeço ao programa de pós-graduação em educação da UFPE por me aten-

der e compreender nossa situação. Agradeço à FACEPE- Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do estado de Pernambuco, pelo financiamento desta pesquisa.

Aos professores e professoras do programa e do núcleo de espiritualidade. Em especial, a professora Eugênia de Paula, que agiu para além dos conteúdos formais, sendo sua disciplina e seu grupo de estudos, muitas vezes uma prática e teoria sobre o bem-viver. Bem como um ambiente acolhedor e de consolo.

Grata ao professor Everson Melquíades pelo nosso encontro ainda na graduação. Certo dia, ele disse a mim e minhas colegas do curso de licenciatura em artes cênicas que tínhamos um “perfil diferente” dos demais alunos desse curso. Essa frase me ajudou em vários momentos, quando, algumas vezes me vi na “corda bamba” entre o palco e o ensino. Mel também foi o único professor em toda minha graduação que me estimulou a ver o mestrado como uma possibilidade real.

Gratidão ao grupo Zumbaiar de formação de contadores de histórias de Recife-PE. Lá reencontrei minha arte adormecida, despertada aos olhares e vozes de Antônio e Carol.

Lembrando minhas amigas, gratidão a Janaína Gomes e Andreza Nóbrega por já na graduação me presentearem com suas autenticidades. Aos amigos e participantes/educandos do Encontro de Mocidades Espíritas de PE e do Centro Espírita Casa da Caridade. Esses espaços são celeiros da minha formação humana em arte/educação. Obrigada também, a Meriene Calixto, pela amorosidade no suporte que tanto contribuiu para disciplina e organização da rotina de uma mãe com três filhos e uma dissertação “pra criar”.

Por fim, uma grande gratidão ao meu amado esposo Erms Rodrigues. Quando Léon nasceu na primeira semana do mestrado, nós não sabíamos tudo o que poderia acontecer, mas uma certeza tivemos: enquanto estivéssemos juntos, tudo seria realizável. Obrigada pela confiança em mim, pela parceria, pelos sacrifícios que você fez para que minha obra fosse realizada. Sempre paciente, amoroso, um homem que vive a paternidade como ela deve ser vivida. Gratidão e Amor!

O artista nos deixa livre.

(JASPERS, 1968, p. 214, tradução nossa)

RESUMO

Contar histórias é uma arte milenar que ressurge e permanece na contemporaneidade. Sua dimensão educativa vem sendo objeto de pesquisa no âmbito acadêmico. Os aspectos enfatizados nessas produções são a formação do contador de histórias e a prática de narrar como meio didático para diversos fins, entre eles a oralidade, o letramento, a imaginação e interação. Contudo, aspectos espirituais-existenciais ainda são poucos explorados na pesquisa acadêmica sobre esta arte. A presente investigação teórica, visa contemplar esses aspectos. Para tratar os conteúdos existenciais, nos amparamos na filosofia da existência e cifras da transcendência em Karl Jaspers. Sobre os aspectos espirituais, na multidimensionalidade do ser humano apresentada por Ferdinand R  hr, com ênfase na dimensão espiritual. Diante disso, construímos a problemática: Será que a teoria das cifras da transcendência pode contribuir para a arte de contar histórias? E se sim, como? Nosso objetivo é demonstrar que na filosofia das cifras da transcendência de Karl Jaspers podemos encontrar uma forma específica de narrar histórias, onde a ênfase estaria numa possível educação espiritual-existencial. A metodologia aplicada está enquadrada da pesquisa teórica. Se inicia com o levantamento bibliográfico das obras de Karl Jaspers e Ferdinand R  hr, assim como das obras relativas à arte de contar histórias, e o estado do conhecimento sobre o tema na literatura acadêmica. Para interpretação, a análise hermenêutica dos conteúdos é a proposta realizada com base nos preceitos de Emerich Coreth. Enquanto resultados esperados, se objetiva apresentar as possibilidades e limites das contribuições das cifras da transcendência para a arte de contar histórias, demonstrando a partir de exemplos, que determinadas histórias (contos, lendas, mitos) podem se tornar orientações válidas em decisões espirituais-existenciais para as pessoas que se comprometem com elas.

Palavras-chave: Contação de histórias. Narração de histórias. Karl Jaspers. Cifras da Transcendência. Educação e espiritualidade. Educação Espiritual-Existencial.

ABSTRACT

Storytelling is an ancient art that resurfaces and remains in contemporary times. Its educational dimension has been the object of research in the academic field. The aspects emphasized in academic productions are the formation of the storyteller and the practice of narrating as a didactic means for various purposes, including orality, literacy, imagination, and interaction. However, spiritual-existential aspects are still little explored in academic research on this art. The presented theoretical research aims to contemplate these aspects. To deal with existential contents, we rely on Karl Jaspers's philosophy of existence and transcendence ciphers. On the spiritual aspects, we used the multidimensionality of the human being presented by Ferdinand R  hr, with emphasis on the spiritual dimension. Given this, we built the problem: can the theory of transcendence ciphers contribute to the art of storytelling? And if so, how? Our goal is to demonstrate that in Karl Jaspers' philosophy of transcendence ciphers we can find a specific way of narrating stories, where the emphasis would be on a possible spiritual-existential education. The theoretical research framed our applied methodology. It begins with the bibliographic survey of the works of Karl Jaspers and Ferdinand R  hr, as well as the works related to the art of storytelling. We also performed a state-of-art from academic literature. For interpretation, we used the precepts of Emerich Coreth to execute the hermeneutic analysis of contents. As expected results, the objective is to present the possibilities and limits of the contributions of transcendence ciphers to the art of storytelling, demonstrating from examples that certain stories (tales, legends, myths) can become valid orientations in spiritual-existential decisions to the people who commit to them.

Keywords: Storytelling. Karl Jaspers. Transcendence Ciphers. Education and Spirituality. Spiritual Existential Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mona Lisa, La Gioconda. Leonardo Da Vinci (1506)	16
Figura 2 – Zwei Männer am Meer, Dois homens pelo mar. Caspar David Friedrich, 1817.	27
Figura 3 – Gertrud Meyer e Karl Jaspers	57
Figura 4 – Karl Jaspers	57
Figura 5 – Todo-abrangente	61
Figura 6 – As cinco dimensões básicas do ser humano	80
Figura 7 – Dimensões Temático-Transversais	85
Figura 8 – Torso arcaico de Apolo	86
Figura 9 – Todo-abrangente/Dimensões básicas	88
Figura 10 – Rousse, La Toilette <i>Henri de Toulouse-Lautrec</i>	93
Figura 11 – “Sorrow” (Tristeza) Vicent van Gogh	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – A arte de contar histórias: RECURSO PARA COLETA DE DADOS .	132
Tabela 2 – A arte de contar histórias: PROCESSOS FORMATIVOS	137
Tabela 3 – A arte de contar histórias: MEIO DIDÁTICO	146

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	<i>O som do mensageiro dos ventos: Das histórias à Pesquisa.</i>	15
1.1.1	Meu caminho de histórias: uma Monalíze que olha para si mesma	16
1.1.2	A Pesquisa	19
1.1.3	Objetivo Geral	29
1.1.4	Objetivos específicos	29
1.1.4.1	Demonstrar o lugar que o conceito de cifras da transcendência ocupa na filosofia de Karl Jaspers e sua possível contribuição para arte de contar histórias.	29
1.1.4.2	Apresentar, a partir de exemplos, como determinados contos podem ser percebidos e interpretados como cifras da transcendência.	29
1.1.4.3	Perceber as possibilidades e limites da teoria das cifras da transcendência para a busca de uma dimensão espiritual-existencial na arte de contar histórias.	29
1.2	<i>Um fino tecido multicolorido: Da Arte ao estado da arte</i>	29
1.2.1	A arte de contar histórias : Recurso para coleta de Dados	32
1.2.2	A arte de contar histórias: Processos formativos.	33
1.2.3	A arte de contar histórias: Meio didático	38
1.2.3.1	Liberdade para Interação	42
1.2.3.2	Liberdade para Transformação	43
1.2.3.3	Liberdade Existencial	44
1.3	<i>Uma apresentação da paisagem: o trajeto da pesquisa</i>	46
2	METODOLOGIA: UM OLHAR HERMENÊUTICO SOBRE A HISTÓRIA	47
2.1	<i>A pesquisa bibliográfica</i>	47
2.1.1	A Hermenêutica	48
2.1.2	Segundo Coreth (1973) a Hermenêutica, ganha expressividade enquanto método a partir da necessidade de compreensão e interpretação das Escrituras SagradasA Bíblia é uma das primeiras narrativas transcritas ao homem, sendo assim um dos primeiros focos de interpretação a ser problematizado em busca de bases que ancorem a compreensão.	48
3	A NARRATIVA DE KARL JASPERS	52
3.1	<i>Jaspers por Jaspers</i>	52
3.2	<i>DAS UMGREIFENDE - a realidade abrangente jasperiana</i>	58

3.2.1	Daisen- Existência empírica/ Sujeito vital	62
3.2.2	Consciência em geral	63
3.2.3	Espírito	64
3.2.4	Mundo	64
3.2.5	Existência possível	65
3.2.5.1	Características da existência: o possível, a liberdade, o absoluto, a singularidade e historicidade.	66
3.2.6	Transcendência	69
3.2.6.1	Cifras: a fundamentação da existência e a relação existência/transcendência	70
3.2.6.2	Cifras e luta amorosa	73
3.2.7	A razão abrangente: vínculo de todos os modos	75
4	A PALAVRA DE FERDINAND RÖHR.	79
4.1	<i>AS CINCO DIMENSÕES BÁSICAS - a integralidade na educação</i>	79
4.2	<i>A intuição- o acesso para dimensão espiritual</i>	81
4.3	<i>As dimensões Temático-Transversais</i>	84
4.4	<i>Uma introdução à influência jasperiana no pensamento de Ferdinand Röhr</i>	87
5	AS CIFRAS DA TRANSCENDÊNCIA NA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: POSSIBILIDADES E LIMITES	92
5.1	<i>As cifras da transcendência na arte de contar histórias: possibilidades</i>	92
5.1.1	Identificação de cifras nas histórias	98
5.1.1.1	A Roupa nova do Imperador	99
5.1.1.2	O comprador de sonhos	100
5.1.1.3	Os Vasos de barro	108
5.1.1.4	O Tesouro	111
5.1.1.5	Os onze irmãos da princesa	112
5.2	<i>Os contadores de histórias cifradas : compradores de sonhos, potes rachados</i>	118
6	CONCLUSÃO	121
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICES	131
	Apêndice A- Tabela Categoria “Recurso para coleta de dados”	132
		136

Apêndice B- Tabela Categoria “Processos Formativos”	137
Apêndice C- Tabela Categoria “Meio Didático”	146

1 INTRODUÇÃO

1.1 *O som do mensageiro dos ventos: Das histórias à Pesquisa.*

O convite para sessão de histórias pode ser realizado de diversas formas, seja um som de sino, um canto, um tecido esvoaçante (MACHADO, 2015). Para um projeto acadêmico escrito, a introdução também pode ser considerada um convite. Não podemos tocar um instrumento ou cantar, é através do texto escrito que se faz um convite à leitura da produção.

Portanto, inicia-se o “convite” com um relato sobre o percurso da autora/mestranda, que descreve seu caminho, desde a primeira contação de histórias até a iniciativa de pesquisa. Logo após, declara-se a questão da pesquisa e objetivos, esses precedidos de alguns conceitos. Por fim, o contexto da arte de contar histórias na educação, apoiado no estado da arte sobre o tema.

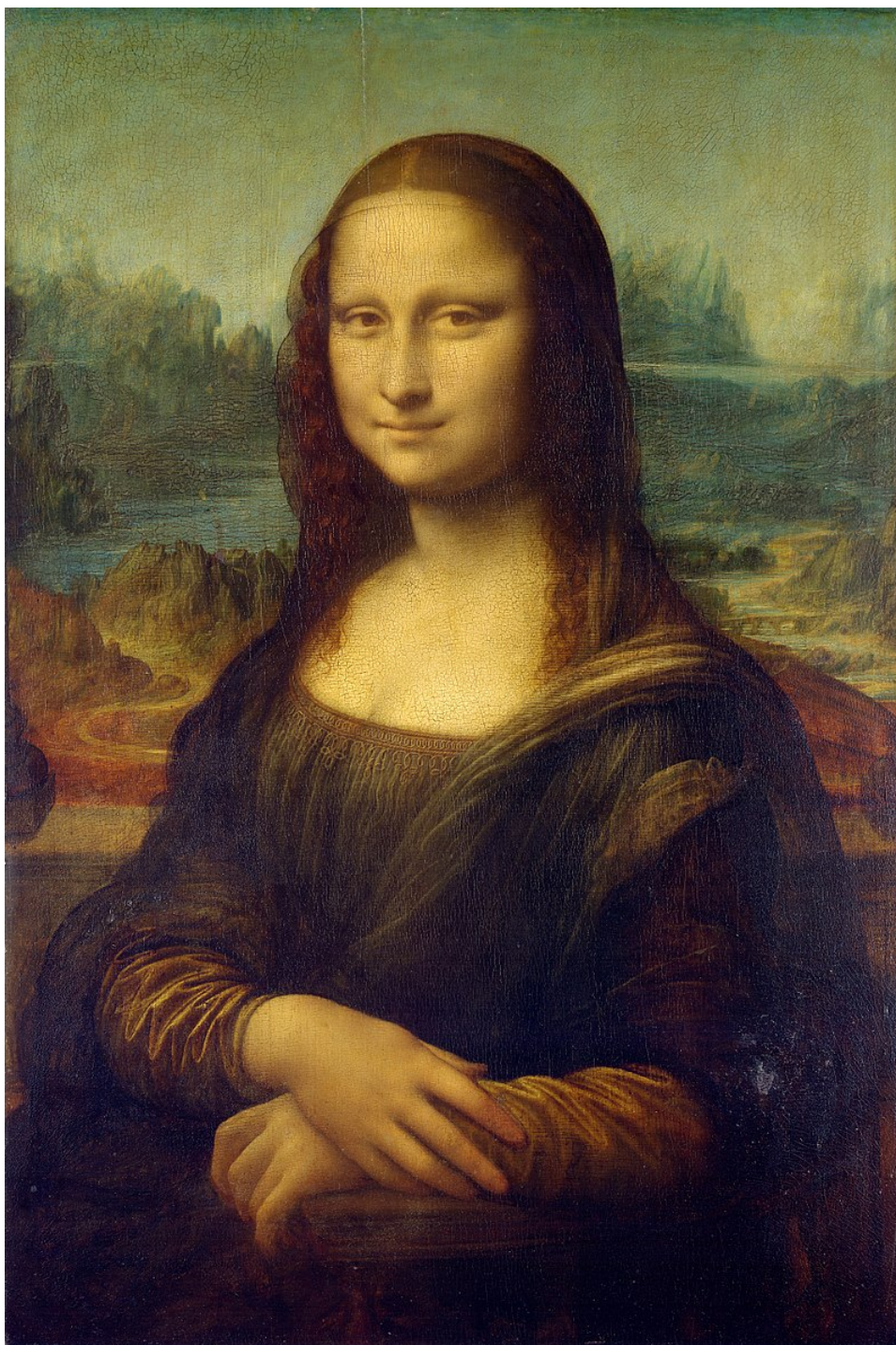
Se estivéssemos numa sessão de contação de histórias, nosso “convite” se daria em etapas, e seria vivenciado da seguinte maneira:

1. *Um som de mensageiro dos ventos* para o relato do percurso.
2. *Uma adivinhação* para a questão da pesquisa.
3. *Um tecido esvoaçante* para o contexto.
4. *Uma apresentação da paisagem* para explicar o corpo do trabalho.

Seguiremos, portanto, uma introdução/convite. Através das metáforas do som, da adivinhação, tecido e apresentação da paisagem, que são próprios do chamado para uma contação de histórias, aqui serão o chamado para a leitura.

1.1.1 Meu caminho de histórias: uma Monalize que olha para si mesma

**Figura 1 – Mona Lisa, La Gioconda.
Leonardo Da Vinci (1506)**



Fonte: wikipedia.org/wiki/Mona_Lisa (2019)

A Mona Lisa sempre esteve presente na minha vida, visto a semelhança entre nossos nomes. O relato pessoal que se segue, representa a significação existencial

que interpreto da obra de Da Vinci. A composição do quadro, possibilita que o olhar da Mona Lisa acompanhe quem a observa. “Mona” sempre olhou para mim, hoje apreendo que ela queria que eu olhasse para mim mesma, pois, seu olhar é enigmático porque espelha o nosso olhar sobre nós mesmos. Um olhar que busca quem verdadeiramente somos.

A primeira vez que contei¹ uma história de maneira elaborada, de forma artística, tinha onze anos. Fazia parte de um trabalho escolar da disciplina de língua portuguesa contar uma história para as séries iniciais, com recurso visual. Eu e minha irmã gêmea contamos o conto do folclore americano “A Galinha Ruiva”. Eu estava plena na ação do conto, a cada passo da Galinha Ruiva, todo o meu corpo vibrava. Aos 14 anos fui oportunizada a realizar pequenas aulas de educação espírita na Casa da Caridade, Três caneiros baixo, Ibura-Recife. Também lá minhas aulas eram todas com histórias, como não tinha uma grande referência dos contos e da própria literatura infantil, criei inúmeras pequenas histórias sobre os temas que seriam abordados para as crianças. Recebi contos elaborados pela Federação Espírita Brasileira da década de noventa, porém, não conseguia narrá-los diante da falta de estilo, linguagem, e enredos pouco interessantes tanto para as crianças, quanto para mim. Eu preferi criar histórias com aventuras e protagonismo infantil e feminino, onde as experiências das personagens já ensinavam algo por si só. Me inclinei a enredos que trazem dilemas, escolhas.

Desde então em diversas ocasiões eu conto histórias, sempre com a iniciativa voltada para educação. Esta desenvoltura para a interpretação das histórias me levou ao teatro amador e posteriormente à licenciatura em Artes Cênicas da UFPE, e há alguns trabalhos como Atriz e *Lighting Designer*. Me fascinam todas as linguagens artísticas, tanto que inicialmente tive dúvidas entre artes cênicas e artes visuais.

No término da licenciatura, engravidei logo em seguida, do meu primeiro filho Levi. Este garoto, hoje com 7 anos me trouxe de volta a mim mesma, me fez indagar sobre meu lugar no mundo. Quando Levi fez uns 6 meses de vida, escrevi, junto a minha Mãe (Marize), o texto “Em busca da Pérola”, uma adaptação da obra de Júnior Olivier. Trabalhamos uma encenação pedagógica com o grupo do Centro Espírita Casa da Caridade- Ibura. Eu morava em Maceió-AL, e estava quase todos os fins de semana em Recife-PE para realização do projeto. Depois desse, montamos outros projetos, dos quais eu me sinto muito contemplada.

Em busca de mais especializações na área de Arte-Educação, encontrei o curso de formação de contadores de histórias “Zumbaiair”² em Recife-PE. Os professores me provocaram a encontrar minha singularidade, tudo era somente sobre mim: as histórias que me envolvem, a minha voz, a minha *performance*. No decorrer do curso, alguns

¹ Nesta sessão por se tratar de um relato utilizaremos a escrita em primeira pessoa e linguagem informal. Nas demais sessões voltaremos à terceira pessoa do singular e plural.

² “Zumbaiair” é um curso de formação de contadores de histórias que existe há mais de uma década em Recife -PE. Na ocasião os professores do curso eram Ana Carol Lemos e Antônio Almeida. o curso teve duração de 12 meses.

colegas comentavam sobre contar histórias em festas de aniversário, os professores alertavam: é complicado. Também surgiu uma “moda” sobre histórias em festas, o que facilmente me proporcionou alguns convites. Foram poucas as experiências, mas pontuais para uma constatação: Não sei contar em festas. As histórias que gosto de contar faziam as crianças pensarem sobre a vida, o que naturalmente provocava uma quietude, um silêncio que não combina com a alta energia das festas infantis. Fui percebendo que meu caminho é a busca de está cada vez mais próxima da minha autenticidade. No término do curso estava grávida mais uma vez, agora era a vez de Livia, hoje com quatro anos.

Livia também provocou um segundo movimento de introspecção, agora sobre meu lugar na arte de narrar. O tempo que a maternidade exige, um pouco fora de outras realidades, me possibilita um mergulho em mim. Livia me ajudou a perceber que eu não me inclinava para a contação de histórias enquanto arte em espaços culturais, como um produto estético para um público diverso. Almejo o acompanhamento, a reflexão após a arte oferecida, nas possibilidades de arte-educação que a história pode oferecer de maneira intencional.

Em busca de mais especialização na área da educação, em 2015 tive meus primeiros contatos com o pensamento do professor Ferdinand Röhrl e do núcleo de pesquisa em Educação e Espiritualidade³ do programa de pós-graduação em Educação da UFPE, através de artigos publicados em plataformas virtuais. O núcleo de pesquisa trabalha com o conceito de espiritualidade que contribui para a formação humana do ser, em sua integralidade, esta que se baseia numa educação que valoriza as cinco dimensões básicas do ser humano: a dimensão física, sensorial, emocional, mental e espiritual.

O pensamento de Röhrl (2012, 2013) As relações entre espiritualidade e arte, e arte-educação são vastas. Era ainda muito preliminar meu pensamento, mesmo assim me inscrevi na seleção do mestrado em educação e espiritualidade, e também cursei como aluna especial a disciplina “Filosofia da Existência e Educação”.

Neste percurso estudamos a teoria do filósofo alemão Karl Jaspers. Toda a carga existencial de seu pensamento me proporcionou movimentos de autoconhecimento. A cada aula eu visitava minhas atitudes do passado e presente, eu investigava onde a minha voz interior era valorizada. Em muitas autoanálises percebi o quanto eu mesma bloqueava minha liberdade, o quanto eu me movia em busca de satisfações emocionais. Ferdinand Röhrl afirma que uma forma de identificar um ato livre é se questionar: *“Eu me aproprio de algo ou algo se apropria de mim?”*

Na primeira seleção do mestrado, da qual eu não passei, durante a entrevista, o

³ Aborda o conceito de espiritualidade sob a ótica dos demais pensadores: Policápio Júnior, Alexandre Simões, Aurino Lima e Maria Betânia. Revelam a espiritualidade em distintas abordagens a partir da psicologia transpessoal, o último Foucault, Mártin Buber, Jung. Este referencial é de base, sendo a configuração do grupo atual distinta. A pesquisa está sempre em movimento de atualização pelos membros do núcleo da pós-graduação.

professor Ferdinand Röhrl olhou nos meus olhos e disse: *o que pensas da arte como cifras da transcendência de Karl Jaspers?* Eu vi uma luz. Não tive coragem de responder pela insegurança, e o tão inútil medo de errar. Porém, a ideia continuou a rondar-me, e elaborei um segundo projeto de seleção que demonstrou meu aproveitamento na disciplina “Filosofia da Existência e Educação” e minhas vivências sobre a contação de histórias.

Porque a arte de contar histórias? eu poderia falar da arte em geral, ou do Teatro, minha formação específica. Mas, para ser mais original comigo mesma, na arte de contar histórias tive mais eventos de autenticidade. Quando Röhrl propôs a compreensão da arte como cifra, me investiguei primeiro. Me contemplei num exercício de autoconhecimento: como educadora, atriz, operando e criando luzes cênicas, escrevendo dramaturgia e contando histórias. Talvez pela formação, não sei explicar, me senti mais próxima de questões transcendentais na arte de narrar. Isso não implica que não tive momentos no teatro e educação. Mas, nas histórias eles me acompanham desde a “Galinha Ruiva”. Portanto, as cifras da transcendência no momento, estavam mais contextualizadas na arte de contar histórias.

Assim, abarcou uma relação entre as cifras da transcendência na filosofia de Karl Jaspers e a arte de contar histórias em prol da educação. Uma educação para liberdade, para os valores existenciais. A educação que considera a dimensão espiritual e a permanência da espiritualidade na vida.

Fui aprovada na segunda seleção, na ocasião grávida novamente, agora é a vez de Léon. Hoje com 2 anos, Léon me provocou o desafio mais fundamental. Meu pequeno homenzinho me fez perceber que quando estamos no nosso lugar original, todas as dificuldades são desafiadas. Eu estava diante do mestrado com três filhos, sendo o mais novo nascido na primeira semana de aula. Eu persisti sem tristeza. Sim, dificuldades existem, entraves emocionais. O trabalho é exigente, a responsabilidade com Léon e com a dissertação, além dos outros filhos, reinventar formas de viver a maternidade acompanhada da pesquisa científica. Mas, pensar em desistir, jamais.

O tema desta pesquisa me provoca a ser uma mãe cada vez mais voltada para valores existenciais dos filhos. Uma arte-educadora contadora de histórias comprometida com a liberdade. Caminhar com Röhrl e Jaspers é buscar a si mesmo, e isto é um conteúdo para o ser integral, para o ofício de narrar histórias e para a arte de viver.

1.1.2 A Pesquisa

Ser ouvinte de histórias contadas pelos pais ou avós, é algo ainda muito comum. Desde os primórdios as pessoas contam e ouvem histórias. A narração de histórias é elemento de constituição do comportamento humano. Toda a vida em comunidade utilizou a narrativa de histórias, das tradições africanas às judias, de Jesus à Buda, a transmissão de sabedorias através das histórias é notável. As camadas mais simples

da sociedade, desde os primórdios dos tempos, nas histórias encontram uma forma de enculturação, de educação e de fazer arte. Passada a grande era da oralidade, a escrita parece marginalizar a narração oral.

Walter Benjamin (1987) em seu ensaio sobre o narrador, identificou que a narração estava ameaçada de extinção. Com a consolidação da burguesia, a imprensa tem destaque, e assim as informações diretas, as explicações sobre tudo. Por ser uma arte de origem artesã, a comunicação da contação de histórias é artesanal, não se trata de um relatório, de uma explicação direta. São conhecimentos apreendidos pelo narrador, que se tornando parte da sua própria experiência, são oferecidos aos ouvintes.

O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro das folhagens o assusta. Seus ninhos- as atividades intimamente associadas ao tédio- já se extinguíram nas cidades e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e Ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 1987, 207)

O mundo continua cada vez mais informatizado e desenvolvido tecnologicamente. A arte de contar histórias parecia ter seu fim na urbanização crescente, como anunciou Benjamin. Porém, a arte de narrar ressurge. O movimento para sua retomada na contemporaneidade é marcado na década de setenta, em vários países, como um fenômeno urbano. Em 1989 o colóquio internacional realizado no *Musée National des Arts et Traditions Populaires* em Paris conteve 350 participantes de 14 países contribuindo para o debate sobre o fenômeno de contar histórias. (MATOS, 2005)

Hoje a contação de histórias invade espaços culturais e educacionais, trazendo consigo várias formas de contar e de ser um contador de histórias. Contar histórias é uma arte cênica, a arte da *performance*, como pode ser definida nas afirmativas de Zumthor:

Tecnicamente, a performance aparece como uma ação oral-auditiva complexa, pela qual uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida, aqui e agora.(...) A transmissão de boca a ouvido opera o texto, mas é o todo da performance que constitui o locus emocional em que o texto vocalizado se torna arte e donde procede e se mantém a totalidade das energias que constituem a obra viva. (ZUMTHOR, 1993, p. 222)

Quando admitimos a característica da *performance*, fica evidenciada a contação como a arte da relação: contador-ouvinte. (MATOS; SORSY, 2009) Acrescentamos que essa relação só existe a partir de outra arte: a história. A tríade: história- contador-

ouvinte é a condição para que a arte de narrar aconteça. Outra condição, é a diferença entre ler e narrar:

Resta agora a questão da diferença entre contar a história e ler a história para as crianças. Aqui talvez seja oportuno fazermos uma distinção entre contador de histórias e leitor de histórias. A arte do contador envolve expressão corporal, improvisação, interpretação, interação com seus ouvintes. O contador, como vimos, recria o conto juntamente com seu auditório, à medida que conta. O leitor, por sua vez, empresta sua voz ao texto. Pode utilizar recursos vocais para que a leitura se torne mais envolvente para o ouvinte, mas não recria o texto, não improvisa a partir dos estímulos do auditório. (AVELAR, SORSY, 2009, p. 4, 8, 9)

A contação histórias⁴ é uma arte que apresenta três aspectos da arte: construção, expressão, e conhecimento (BOSI, 1991). Esses três aspectos são um só corpo da arte, têm propriedades específicas e interligadas, dependentes. Na construção podemos identificar a técnica da contação de histórias: a voz, o gesto, o olhar, os elementos visuais, a música. Na expressão, a coerência desta técnica com as questões interiores do artista, sua subjetividade. Para o conhecimento a arte revela sua carga cultural, sua estética fundamentada. Todas essas características da arte fazem parte do seu caráter educativo.

Para os povos tradicionais as histórias carregam seus principais ensinamentos. Na tradição africana tudo é história, através dos contos se ensina dos saberes simples do cotidiano aos sentidos da vida e valores defendidos pela comunidade (BÂ, 2010).

Na cultura não tradicional, contar histórias, em especial para as crianças, se integra com a valorização da literatura infantil e com a leitura. A contação de histórias no ambiente educativo, é comumente tratada como meio didático para atingir objetivos diversos⁵.

De forma específica, na Arte-educação a contação de histórias é uma linguagem artística, e assim como o teatro, a pintura, música, dança, tem seus conteúdos próprios a serem trabalhados. Assim como, é uma arte aliada para o ensino de outras linguagens (UBIALI, 2004).

Outro aspecto sobre a relação arte e educação é a questão da Arte ser educativa por si só. Camarotti⁶ (1999), afirma que a arte possui uma dimensão educativa, na sua própria estética. Compreende que arte e educação tem princípios próximos e equivalentes. O autor cita como exemplo o dramaturgo e encenador Bertold Brecht, na sua recusa a exigência que o teatro ensine, perante a ameaça de perder sua essência de divertimento. O “ensinar” que Brecht recusa é a doutrinação, por isso, sua arte

⁴ A palavra “contação” é um neologismo, ou seja, uma nova palavra criada a partir da composição da palavra “contar”. Um neologismo se elege vocábulo quando a palavra passa a ser dicionarizada e assim incorporada à língua portuguesa.

⁵ Essa questão é aprofundada no estado do conhecimento.

⁶ Marco Antonio Camarotti Rosa (1947-2004), foi professor e coordenador do Departamento de Teoria da Arte da UFPE.

educa na Estética. Portanto, uma estética que ensina por si mesma, sem precisar de abordagens externas para legitimar o processo educativo.

No caso da utilização da arte como recurso didático, é preciso lembrar que a arte não é só expressão pessoal, mas também estética. Além do mais, como afirmou Croce (1866-1952), “ **A arte é educativa enquanto arte, mas não enquanto 'arte educativa'**... Desse modo, ao utilizar-se a arte em contexto que objetiva produzir efeitos didáticos específicos, é preciso não esquecer a **dimensão pedagógica que é inerente a toda forma artística**. Em situações como essa, os conteúdos disciplinares que se pretende ensinar, jamais deverão ser priorizados em detrimento do fator estético.(CAMAROTTI, 1999, p. 28, grifos nossos.)

A arte é educativa, não precisa ser identificada como “arte educativa”. Assim como Camarotti, Desgranges (2005) confirma esta dimensão pedagógica da arte. Em um dos seus exemplos, o autor se refere aos resultados de uma pesquisa realizada pelo educador francês Philippe Meirieu em 1992. O educador estudou um grupo de crianças extremamente desfavorecidas, que possuíam dificuldades em contar sua própria história. Ele constatou que elas não desenvolviam o discurso, não demonstravam compreender suas histórias de vida.

Meirieu ressalta, contudo, que, das crianças entrevistadas, aquelas habitadas a freqüentar salas de teatro, de cinema, e a ouvir histórias demonstram maior facilidade de conceber um discurso narrativo, de criar histórias e de organizar e apresentar os acontecimentos da própria vida. A investigação indica, assim, que, quem sabe ouvir uma história, sabe contar histórias. Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história. (DESGRANGES, 2005, p.5)

A experiência de espectadores foi um processo educativo para as crianças⁷. Desgranges (2005) indica que ouvir histórias pode conduzir o ser a apropriar-se da linguagem, esta uma propulsora da leitura do mundo. Por fim, sem espaço para aprofundamentos nesta questão, uma última colocação a partir de Desgranges (2005). O pensador realiza uma interpretação do conto de Xerazade.

Em síntese, Xerazade⁸ se oferece para ser uma das mulheres do rei Xariar, que vingativo pela traição da antiga esposa, manda matar uma mulher por noite. Xerazade decide impedir esse ciclo, salvar-se e a todas as mulheres. Ela conta as histórias para o rei, mas não as finaliza, deixando sempre uma grande expectativa para a noite seguinte. E assim vence a morte. Desgranges (2005, p.9) estabelece a seguinte analogia com a dimensão educativa da arte:

Ouvir a contação das histórias constituiu-se, neste sentido, em vigorosa experiência pedagógica para o rei, que, à medida que ia compreendendo as

⁷ Flávio Desgranges é professor da graduação e da pós-graduação do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) desde 2015. Há mais de uma década consolida os fundamentos da Pedagogia do Espectador.

⁸ A versão apresentada por Desgranges é um reconto da educadora Sonia Kramer.

tramas, reportava-se à própria existência; ao passo que interpretava as histórias narradas, revia criticamente aspectos de sua vida, tomando consciência da própria história, estando, assim, em condições de transformá-la. A experiência artística se coloca, deste modo, como reveladora, ou transformadora, possibilitando: a revisão crítica do passado; a modificação do presente; e a projeção de um novo futuro.

A arte em si é um processo educativo. Mas, como entendemos a educação? A educação é primeiramente, um processo intencional.

Consideramos a educação um processo intencional. Isso quer dizer que processos não intencionais não são considerados, por nós, educacionais. Tratar-se-ia, sobretudo, de uma ampliação do objeto epistêmico da Educação, que geraria inevitavelmente conflitos de “território” com outras áreas de conhecimentos afins. Podemos caracterizar os processos não intencionais como socialização, enculturação, adaptação, etc., mas não como educação. Por outro lado, obviamente, não podemos considerar qualquer atuação intencional como educação. (RÖHR, 2007, p.57)

A intenção de educar não é uma intervenção direta no educando, isso não caracteriza uma intenção educativa propriamente dita, e sim doutrinação, adestramento, manipulação. Na linguagem da arte isso significa retirar a estética da Arte, ou seja, colocar acima do fenômeno artístico, intervenções diretas de moralidade, religião, panfletagem política e ideológica, conteúdos diversos. A arte quer educar, mas indiretamente. A ludicidade da arte abre a liberdade para o espetador, por isso tem uma co-participação no processo educativo individual. Nessa perspectiva, a arte implica em uma intenção educacional no seu mais profundo sentido.

A presente pesquisa se compreende exatamente, na tentativa de lançar luzes sobre essa questão: um aprofundamento na compreensão da dimensão educativa da arte em geral, e em específico, da arte de contar histórias.

Para formar nossos objetivos de pesquisa, é necessário apresentar brevemente as abordagens no campo da educação que servem de fundamentação teórica da nossa pesquisa. Esboçaremos primeiramente, a compreensão de educação espiritual no pensamento de Röhr (2007, 2012, 2013), para depois anunciar a teoria sobre a qual aprofundamos as nossas reflexões, a saber, a teoria das cifras da transcendência de Karl Jaspers. No corpo da dissertação essas temáticas serão retomadas.

Precisamos delinear o que caracteriza uma intenção educacional. Em termos mais abstratos podemos dizer que educar é contribuir na humanização do homem. Essa formulação implica uma dupla compreensão do humano. Sem dúvida, quando o homem nasce, ele já é um ser humano, no sentido de que ele pertence à espécie humana e traz por si só elementos de crescimento biológico, de amadurecimento psíquico e de desenvolvimento cognitivo, aos quais, no seu conjunto, podemos chamar de hominização, que de forma alguma esgota a realização das suas potencialidades humanas. A intenção educacional é tornar o homem homem, nesse segundo sentido, de desenvolver nele o que tem de mais humano e que não é simplesmente resultado da sua maturação natural. Isso não implica a crença de que a plena realização de todas as potencialidades humanas seja possível. Trata-se de um processo de aproximação. (RÖHR, 2007, p.56)

Será que as histórias estão alcançando a humanização do homem? Confrontamos a arte de narrar com a dupla concepção do humano. A contação de histórias é processo educativo tanto de amadurecimento psíquico e desenvolvimento cognitivo, ou seja, na sua hominização, quanto para desenvolver o que lhe há de mais humano, na humanização.

Segundo Röhr (2012) o ser humano possui cinco dimensões básicas: a dimensão física, nossa corporeidade; a dimensão sensorial, manifestada através dos cinco sentidos; a dimensão emocional, relacionada aos estados emocionais e suas movimentações e compensações; a dimensão mental que, a primeira vista liga-se ao racional e a lógica, mas se expande a capacidade de reflexão, de questionamento das coisas e de si mesmo (recordação, memória, imaginação, fantasia, compreensão e criação de ideias, intuição); e a dimensão espiritual, a qual trabalha numa matéria mais sutil do ser, abrange valores éticos e conhecimentos filosóficos que só podem ser confirmados via intuição.

Entender a existência da espiritualidade é preciso para ser coerente com a integralidade das cinco dimensões. Espiritualidade (RÖHR, 2012) é um âmbito da vida onde não há seguranças empíricas. Aqui, o ser se compromete a partir de uma crença, uma fé nos valores humanos. O amor, a liberdade, a esperança, a justiça; são valores que pertencem a nossa espiritualidade. A palavra Espiritualidade comumente se relaciona a religiosidade, ou às práticas espiritualistas, mas não se resume a estas.

Não se confunde essa dimensão com a religiosa, que em parte pode incluir a espiritual, mas que contém algumas características como as da revelação como intervenção direta de Deus e de um tipo de organização social que dessa forma são estranhas ou não necessárias à dimensão espiritual. Podemos nos aproximar da dimensão espiritual identificando uma insuficiência das outras dimensões em relação ao homem nas suas possibilidades humanas. Nesse sentido, podemos chamar essas dimensões de imanentes e a dimensão espiritual de transcendente. (RÖHR et al., 2012, p.15)

Na dimensão espiritual encontramos os valores éticos comprovados via intuição. O que nos liga a um valor ético? por exemplo: podemos compreender a importância do descarte adequado do lixo, a coleta seletiva. Obtemos todos os dados necessários para justificar a relevância desse aspecto da educação ambiental. Pesquisas alertam para o desgaste da camada de Ozônio. Essas informações são compartilhadas pelas mídias e na educação. Mas, o que garante a consciência ambiental? Porque mesmo com tanta informação segura, ainda estamos longe de alcançar uma vida sustentável?

É preciso haver o compromisso ético com a natureza e a vida, o bem-estar global é relativo à dimensão espiritual. Necessita das operações mentais, mas é preciso ir além para se comprometer. Como, por exemplo, Chico Mendes, ambientalista brasileiro, expressou sua espiritualidade na luta pelos direitos dos seringueiros e contra o desmatamento, o que custou a sua vida.

Então, nos perguntamos, como se realiza o processo de se comprometer com um valor ético, como nos relacionamos com nossa dimensão espiritual? “o *órganon* do qual dispomos para entrar em “contato” com a realidade espiritual é a nossa intuição”⁹. Uma certeza da qual não se pode justificar em última instância pelo discurso racional, permeia a intuição. Ela se configura em uma certeza interior. Mas, advertimos que esta pode ser confundida com o desejo. (RÖHR, 2013)

O exemplo que frequentemente utilizo nas minhas aulas, é o aluno que, ao acordar com o despertador, pressente que nesse dia não haverá aula, vira para o outro lado e continua dormindo. Se, de fato, houve aula, sabemos que foi o desejo de dormir mais que lhe fez acreditar numa suposta intuição. Caso contrário, não temos ainda prova de que se tratou de uma intuição. (RÖHR, 2013, p.58)

Ainda segundo o autor, atitudes que não correspondem a nossa vontade imediata, nos trazem mais segurança sobre a veracidade de um evento intuitivo. Röhr (2013) referencia Bergson no tratamento da intuição, afirma que o filósofo define intuição como uma simpatia que temos sobre o interior de um objeto, que coincide com o que ele tem de único e indizível. O inexprimível que está numa realidade distinta da empírica, na transcendência.

Röhr (2013) examina os aspectos imanentes e transcendentos da nossa realidade. Neste caso, as dimensões materialmente mais densas, a sensorial, física, emocional, e mental são imanentes, a dimensão espiritual, transcendente. A transcendência está no limite da imanência. Cada dimensão tem um sentido, e nelas podemos satisfazer nossas aspirações, porém, sobre a razão de viver, a imanência irá apontar limites.

Nas dimensões físicas e sensoriais, Röhr (2013, p. 35) indica que:

Quando depositamos no nosso corpo físico a razão da nossa vida, defrontamos com a inevitável tendência de envelhecer, de vivências de sempre mais fragilidades desse corpo. (...) Podemos desenvolver em relação às sensações físicas, uma reflexão parecida (...) quem aposta numa vida de maximização de prazer físico deverá se confrontar com os limites que o próprio corpo nos impõe. (...)

Os limites das dimensões emocionais e mentais também são identificados:

Sentimo-nos bem, emocionalmente, quando os outros nos elogiam, valorizam, gostam. (...) Por mais que empenhemos esforços para alcançar e permanecer nesses estados emocionais, temos que reconhecer que constantemente somos sujeitos a sair deles, seja por motivos ou incapacidades internas, seja por influências ou fatalidades externas. (...) quanto mais os assuntos que tratamos racionalmente permitem resultados seguros e universais, quanto menos encontramos, nesses assuntos, diretrizes para as questões mais significativas da nossa vida. (RÖHR, 2013, p.38)

⁹ RÖHR, 2013, p. 34

Um sentido mais profundo para vida precisa nos acompanhar em todas as situações, nos fortalecer e não deixar perder a confiança e a esperança no viver humano. (RÖHR, 2013). Retoma-se o exemplo de Chico Mendes, inabalável sua confiança na ética dos direitos humanos, aqui está a transcender a imanência, e atuar na dimensão espiritual. O sentido está em valores transcendententes.

Não se trata da transcendência das religiões, em que ela se manifesta de forma objetiva em eventos, milagres, revelações e livros sagrados, baseados em comunicações diretas. A transcendência da “fé filosófica” (Jaspers) só é acessível indiretamente. A transcendência revela-se em forma de “cifras” (Jaspers), que ao mesmo tempo em que descem a um patamar objetivamente perceptível para o ser humano, afastam-se da transcendência tal como ela é, e só a revelam precariamente, sempre ficando aquém dela. (RÖHR, 2012, p. 25)

Diante do exposto até agora sobre a dimensão espiritual, voltamos para a arte de contar histórias. Para que a dimensão educativa desta arte esteja compreendida de forma ampla, considerar a dimensão espiritual é indispensável. Vimos que transcender a imanência é um aspecto desta dimensão. Como identificar esse lado transcendente na arte de contar histórias?

O lado transcendente do qual a dimensão espiritual está situada, é fundamentado na filosofia da existência de Karl Jaspers. As cifras são a linguagem da transcendência, percebida via intuição. Se a espiritualidade é uma realidade transcendente, e as cifras, segundo Jaspers, são a linguagem da transcendência, a relação cifras- dimensão espiritual pode ser pontuada. Mas, antes, precisamos adentrar um pouco no pensamento jasperiano.

**Figura 2 – Zwei Männer am Meer, Dois homens pelo mar.
Caspar David Friedrich, 1817.**



Fonte: pt.wahooart.com/@@/7YXQME-Caspar-David-Friedrich-dois-homens-pelo-mar (2018)

O mar, o oceano, em toda sua imensidão dificilmente não provoca algum espanto. Junto a essa imagem está a linha do horizonte que se desenha perfeitamente. Quando se contempla a linha do horizonte a partir do mar, pode-se forçar o olhar a ir cada vez mais longe, e quanto mais longe vai à observação, mais se percebe que um ponto final não existe. O caminho do olhar avança e vê que o além horizonte está presente.

Qualquer pessoa pode fazer esse exercício de observação, convertendo-lo até mesmo em uma meditação. Mas, Karl Jaspers medita e filosofa a partir dessa imagem. Em suas próprias palavras proferidas no documentário *Karl jaspers : un autorretrato*¹⁰, relata que sua família tinha o hábito de passar temporadas em uma casa de veraneio em Norderney Island. Sua lembrança mais forte do mar está entre os seis ou sete anos, quando foi levando pelo pai para adentrar a praia durante a baixa maré. Jaspers narra que essa contemplação o impactou; o frescor e as medusas, tudo em conjunto

¹⁰ EINE SENDUNG DES NDR. Tradução de Francesc Ballesteros Balbastre. **KARL JAPERS – UN AUTORRETRATO**. 2012. (45'14"). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0WR1k6Ti_fE>. Acesso em: 26 de outubro de 2016.

provocou no menino um encanto.

Desde então, considera o mar como um espelho da vida e do filosofar. Jaspers, observa que o mar está sempre em transformação. As ondas são incontáveis e singulares, não há uma igual a outra, não há solidez, e sim a fluidez das águas. Entre as características do mar existe uma da qual o filósofo destaca: a infinitude.

A infinitude do mar produz uma libertação avassaladora. Nos situa no limite de toda a estabilidade, mas não como um colapso sem fundo. E sim como um mistério infinito. A infinitude do mar é algo que nos liberta de algo do qual estamos ligados, do sentimento de segurança. É algo que vai mais além. (JASPERS, 2012)

A transcendência na filosofia jasperiana é esse “além”. Um lugar aberto, acessível a todos, que se relaciona com a essência do ser humano. Um lugar além da realidade empírica. O ato de transcender é ultrapassar limites. Tais limites não estão pré-estabelecidos, são os limites de cada individualidade.

Como nos relacionamos com a transcendência? Jaspers (1968) esclarece que a transcendência não se comunica diretamente conosco. É através das cifras que compreendemos a sua linguagem. As cifras da transcendência são a linguagem da transcendência, são o meio que possibilita a relação entre nós e a transcendência. (MELO, 2009).

As cifras estão na arte, filosofia, natureza e situações que nos colocam no limite da imanência. Na arte por exemplo, uma pintura como a Mona Lisa de Leonardo Da Vinci, pode ser cifra pelo olhar penetrante, do qual a visitante não consegue fugir. A cifra está em aderir o olhar e olhar para si de volta. Não é aparente essa situação, compreender que o olhar da Mona Lisa deve ser o olhar interior, podemos chamá-la de cifra: olhar para si mesmo. Na natureza, o horizonte do mar nos coloca diante da cifra “além do horizonte”; onde entendemos que a vida é mais que existência empírica. Na filosofia, como um modo de reconhecer a própria essência, a cifra da liberdade interior. Nas situações-limite, onde há ameaça a vida (doença e morte) lembramos Chico Mendes, ameaçado constantemente, preso e torturado, continua a luta, o que lhe custou a própria vida. Aproprio-se de várias cifras, entre elas a cifra-esperança.

Quando apreendo uma cifra não significa que outras pessoas apreenderam também. Na experiência cifrada, o indivíduo vê revelado a si uma parte de si mesmo, e assim entra num ciclo de autoperceber-se, de autoconhecer-se. Um ponto é característico das cifras: não são evidentes, a própria palavra indica que é algo a ser decifrado. Vejamos que, na operação mental, conteúdos transcendentais, espirituais podem ser discursados, estarem claramente visíveis. A questão da cifra não é falar de ética, é encontrar a ética que está enigmática, encoberta na objetividade da situação, na obra de arte, na natureza. Dentro do mundo concreto, na objetividade das coisas estão ocultas as cifras.

Portanto, na relação cifra-dimensão espiritual, afirmamos que avançar na dimensão espiritual também é aderir as cifras da transcendência. Comprometer-se com um valor ético (RÖHR, 2012), também pode ser a apropriação de uma cifra da transcendência (JASPERS, 1968).

Na arte de contar histórias, pode-se encontrar cifras da transcendência? A investigação da qual se propõe este estudo, busca compreender através da filosofia da existência de Karl Jaspers, se as histórias podem oferecer cifras da transcendência. Se sim, quais as contribuições para dimensão espiritual do ser humano.

A Questão do problema de pesquisa

Será que a teoria das cifras da transcendência pode contribuir para a arte de contar histórias? E se sim, como?

1.1.3 Objetivo Geral

Demonstrar que na filosofia das cifras da transcendência de Karl Jaspers podemos encontrar uma forma específica de contar histórias, onde a ênfase estaria numa possível educação espiritual-existencial.

1.1.4 Objetivos específicos

- 1.1.4.1 Demonstrar o lugar que o conceito de cifras da transcendência ocupa na filosofia de Karl Jaspers e sua possível contribuição para arte de contar histórias.
- 1.1.4.2 Apresentar, a partir de exemplos, como determinados contos podem ser percebidos e interpretados como cifras da transcendência.
- 1.1.4.3 Perceber as possibilidades e limites da teoria das cifras da transcendência para a busca de uma dimensão espiritual-existencial na arte de contar histórias.

1.2 *Um fino tecido multicolorido: Da Arte ao estado da arte*

Uma prática milenar, uma arte, uma forma de educar. Contar histórias percorre livremente os caminhos que intenciona habitar. A contação de histórias se veste de acordo com o sujeito que conta: um tradicionalista, um artista, um professor, um arte-educador. Este ser que conta, se move no mundo que atua, com distintas metas e objetivos. Objetivamos aqui tratar a contação de histórias como Arte.

O que é arte? difícil definição única nas ciências humanas. Não podemos aprofundar a discussão, mas entender suas características principais, relacionando-as com a arte específica de narrar histórias.

Numa breve noção, arte é construção, é conhecimento, é expressão (BOSI, 1991). Cada aspecto tem definições próprias, que abarcam diversas correntes filosóficas, psicológicas, sociológicas, artísticas. Arte como construção é um fazer, esse relacionado ao jogo, a técnica, o gênero, a forma. Arte como conhecimento apresenta o pensar sobre a realidade, sobre a estética da arte. Arte é expressão quando se volta para eventos internos e matriz espiritual¹¹ que se revelam ao longo do processo expressivo.

O caráter plural do trabalho artístico, que passa pela mente, pelo coração, pelos olhos, pela garganta, pelas mãos; e pensa e recorda e sente e observa e escuta e fala e experimenta e não recusa nenhum momento essencial do processo poético. (BOSI, 1991, P.71).

Construir-conhecer-exprimir são essenciais ao processo poético. Para poética da arte de narrar nos deparamos com fundamentos espaçados. Em parte por ser uma arte híbrida, que compõe um diálogo com outras estéticas.

Contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro... Não há como ignorar esse quê de performático do contar histórias. Ainda que o foco maior seja apenas a voz e o texto, projetados no espaço, para atingir uma plateia. A utilização apenas desses dois elementos, voz e texto, por si só já bastaria para caracterizar o cênico e o dramático. (SISTO, 2007, p. 39)

Walter Benjamin (1987), descreve como característica da arte de narrar compartilhar experiências. No espaço aqui delineado, podemos mensurar que esse compartilhamento se dá numa estética da palavra. Machado (2015) nomeia a arte de contar como a “A arte da palavra e da escuta”.

Existem muitas possíveis manifestações dessa arte (...) como a ampla variedade de invenções da cultura tradicional, como adivinhas, trava-línguas, as brincadeiras das crianças, os romances (histórias cantadas), os cordéis, os desafios como os do Nordeste brasileiro e a poesia oral presente nos brinquedos dramáticos: o ciclo do boi, o cavalo-marinho, os presépios e muitos outros. De modo semelhante, a arte da narração oral é situada por alguns contadores de histórias de outros países dentro das “arts de la parole” (artes da palavra oral) ou “arts of the spoken word” (artes da palavra falada) diferenciando-a da literatura escrita, que pressupõe o uso da palavra por um escritor ausente no ato da leitura. (MACHADO, 2015, p. 14.)

A presente pesquisa busca aprofundar a compreensão da dimensão educativa desta arte da palavra e da escuta. Para tanto, primeiramente realizamos um estado da arte para discutir “como” a literatura científica tem aprofundado essa questão.

O “estado do conhecimento” ou “estado da arte” se inscreve aqui enquanto uma seção do nosso trabalho. A pesquisa nacional acadêmica em Educação, nas últimas décadas apresenta um crescente número de trabalhos denominados “estado da arte”. (FERREIRA, 2002) Tais pesquisas se dedicam a mapear e discutir a produção

¹¹ No sentido do Espírito em Jaspers.

acadêmica sobre determinada área e tema. Ainda segundo Ferreira, as pesquisas só recebem o título de estado da arte se, a análise proposta compreenda a leitura integral das produções acadêmicas selecionadas. Portanto, não é objetivo deste trabalho se enquadrar em pesquisas do tipo estado da arte, e sim, utilizar o processo do estado da arte para apontar a relevância da presente dissertação no cenário acadêmico.

Foi realizada a apreensão dos estudos acadêmicos a partir das seguintes plataformas digitais: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações BDTD- Ibcti, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. Não foi exclusiva a busca em programas de Educação, inserimos os demais programas, com tanto que os trabalhos apresentassem pontos de ligação com a dimensão educativa da arte de narrar.

Realizamos também, a busca por artigos da Associação Brasileira de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas ABRACE, Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil ConFAEB, Associação Nacional de Pesquisadores em artes Plásticas ANPAP, Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Educação ANPED. Para pesquisa foram utilizados os descritores: “narração de histórias” “contação de histórias” e “conto”.

A quantidade de trabalhos catalogados soma o total de 165 estudos. Entre eles, 13 Teses, 67 Dissertações, 61 Artigos publicados em periódicos, 19 Artigos publicados em eventos. As plataformas digitais requeridas no processo foram: BDTD-Ibcti, CAPES, ABRACE, ConFAEB, ANPAP, ANPED. A catalogação filtrou estudos realizados de 2012 até 2017.

Para análise da dimensão educativa da arte de contar histórias nos estudos, trabalhamos a partir da pergunta: Qual é a intenção da contação histórias? Diante desta questão, avaliamos nas produções: as problemáticas, objetivos e metodologias da pesquisa. Catalogamos as produções em eixos temáticos, que identificamos como: **Recurso para Coleta de Dados, Processos Formativos, Meio Didático.**

A dimensão educativa da arte de contar histórias é explorada em prol da coleta de dados na pesquisa acadêmica diante do seu potencial de fruição, imaginação e interação. O que possibilita aos pesquisadores uma abordagem indireta sobre o tema a ser desenvolvido com seus grupos nos trabalhos de campo.

Em processos formativos o propósito educacional se direciona para formação do contador de histórias, que abarca a questão estética. No meio didático prevalecem processos educativos que utilizam determinadas potencialidades (interação, imaginação, linguagem, etc;) da educação na arte de narrar, direcionadas a um projeto pedagógico específico.

1.2.1 A arte de contar histórias : Recurso para coleta de Dados

A primeira categoria nos traz estudos que utilizam a contação de histórias como ferramenta de apoio às técnicas de coletas de dados. São pesquisas qualitativas que reconhecem nas histórias contadas um mecanismo de acesso às informações dos indivíduos, objetos da investigação. O quantitativo de produções assertivas na categoria totalizam 18 trabalhos, desses: um artigo publicado em periódicos, 12 dissertações, 05 teses.

Recurso para Coleta de Dados assim nomeamos, porque não é um instrumento próprio da metodologia da pesquisa científica, e sim um suporte para a mesma. Em linhas gerais, os processos para coleta de dados são: Coleta Documental, Observação, Entrevista, Questionário, Formulário, Medidas de opiniões e atitudes, Técnicas mercadológicas, Testes, Sociometria, Análise de Conteúdo, Histórias de Vida. (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Para mencionar alguns trabalhos dessa categoria, iniciamos com um artigo publicado em periódicos: “Contação de histórias: o mito como ferramenta de aproximação entre a universidade e povos tradicionais” (SOUZA et al., 2017), que objetivou desenvolver atividades em três comunidades remanescentes de quilombo do Município de Livramento-PB, e possibilitar aos pesquisadores percepções sobre as vivências e organizações dos grupos étnicos. A pesquisa se insere na área das ciências sociais.

Segundo os autores, a metodologia se insere no cenário de Memórias narrativas¹²; mas, podemos caracterizá-la também como um estudo de caso¹³. Os pesquisadores ora registram as histórias contadas pela própria comunidade, ora realizam contações de outras histórias selecionadas da tradição oral africana. Assim a contação é um recuso para que o grupo obtenha os dados necessários e cumprir seus objetivos.

Entre as 12 dissertações, destacamos o trabalho: *A escola na vida de adolescentes em situação de acolhimento institucional: narrativas e percepções* (PINTO, 2014) , que objetiva descrever os significados sobre a escola para os adolescentes em situação de acolhimento institucional. Segundo a autora, pesquisa foi desenvolvida a partir da combinação dos métodos: estudo de caso de história de vida (BOGDAN;

¹² Tipo de pesquisa inserida em metodologias baseadas na memória, como histórias de vida, memoriais e autobiografias. A característica principal é o foco no narrador, expoente da memória, que carrega subjetividades e multifaces das construções sociais. Possibilita resultados que não são generalizantes.(ABRAÃO, 2003)

¹³ Tipo de estudo característico da abordagem qualitativa, consiste na observação específica de um determinado contexto, indivíduo ou acontecimento. Considerado um estudo de viabilidade acessível, possui ramificações: estudo de caso na perspectiva histórica, estudo de caso de observação, estudo de caso histórias de vida.(BODGAN,BIKLEN, 1994)

BIKLEN, 1994)¹⁴ e entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002)¹⁵. Para que os sujeitos da pesquisa expressassem “como se sentem” e “como vem” a escola, foram utilizadas formas de expressão não convencionais: desenho, pintura, e entre elas a contação de histórias.

Para a contação de histórias em questão, a pesquisadora elabora “Dilemas Morais” (PINTO, 2014, p.139). Esses são expostos de forma narrativa e assim provocam os participantes a discutirem sobre as histórias e apontarem aconselhamentos aos personagens. Assim, as exposições dialogadas dos adolescentes promovem os dados da pesquisa.

Perante as 05 teses, apontamos a produção “*O processo criativo na aprendizagem das transformações químicas: uma proposta para estudantes construírem novos conhecimentos na educação básica*”, que objetiva analisar o processo de construção de conhecimentos de estudantes ingressantes do Ensino Médio, sobre as noções de transformações químicas. Para tanto a pesquisadora utiliza o método estudo de caso .

No contexto dessa pesquisa, para a análise das noções que os estudantes demonstram sobre os conceitos em estudo optou-se por entrevistas organizadas a partir da contação de uma história, em que os fenômenos apareciam em uma situação problema vivenciada pelo(s) personagem(ns) principal(is). Ao concluir a história, a entrevistadora (ENT), professora-pesquisadora da área da química, perguntava ao estudante se ele poderia pensar sobre o problema apresentado na história, e compartilhar as explicações por ele elaboradas. (SILVA, 2014, p. 45)

Quando vemos a arte de contar histórias enquanto um recurso para coleta de dados, fica clara a intenção: um suporte técnico para coletar dados. São objetivos distintos da nossa pesquisa. Evidentes as contribuições educativas que a prática da narração de histórias proporcionou para os envolvidos, porém, a intenção primordial dos pesquisadores é obter dados.

Concluimos que a arte de narrar contribui para uma relação pesquisador-grupo indireta. Isso indica que a contação é buscada para evitar condicionamentos externos aos entrevistados, como, por exemplo, responder a expectativa de o que seja a resposta correta a ser oferecida ao pesquisador.

1.2.2 A arte de contar histórias: Processos formativos.

A formação do contador de histórias compreende o aprofundamento na tríade que compõe esta arte: a história, o narrador, o ouvinte. A ênfase dos processos

¹⁴ Neste tipo de estudo de caso, o entrevistador realiza encontros, por vezes exaustivos, com o sujeito pesquisado. Objetiva investigar dados relevantes a partir da memória em primeira pessoa do narrador, que serão fundamentais para compreensão de aspectos do comportamento humano ou instituições. Na perspectiva da Sociologia por exemplo, se elabora uma “carreira” do pesquisado, que demonstra suas influências na vida, acontecimentos marcantes, elementos constituintes da moldagem de si próprio. (BOGDAN, BIKLEN, 1994)

¹⁵ Segundo Bauer e Jovchelovitch (2002), a entrevista narrativa consiste em encorajar o entrevistado a contar uma história que relate um acontecimento de sua vida e contexto social.

formativos está no narrador e nos contos. Portanto, apresentamos uma noção sobre qual é o tipo de história do narrador, e quem é o contador de histórias.

Quem é o contador de histórias? é aquele que se dedica à arte de narrar, inserido em diferentes culturas. Rocha (2010), delimita duas distinções: o contador tradicional e o urbano. O contador tradicional é aquele amparado na ancestralidade, no repertório de histórias que preservam o patrimônio cultural da comunidade. O contador urbano é um fenômeno desde a década de setenta, em vários lugares do mundo. Ele incorpora no seu repertório, histórias da tradição oral e literárias, a partir da leitura dessas, raramente aprendidas na oralidade.

Os processos formativos dos contadores tradicionais são distintos do contador urbano. Os primeiros estão nas diversas culturas, mas vamos tomar como base de exemplo, a cultura africana. A África é “imensa e profunda” nas palavras de Bâ (1982). Para se falar de “África” é preciso ter uma abrangência a todo o seu território. Um continente onde há várias faces e povos distintos. Portanto, Bâ nos leva ao seu “locus” de pesquisa, toda a região da Savana ao sul do Saara. A tradição oral neste recorte da África é a palavra falada empossada de valores morais e caráter sagrado que se comporta como veículo das forças espirituais¹⁶.

É, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. (BÂ, 1982, p. 182)

Assim, as histórias contadas carregam um compromisso com a educação da comunidade. A tradição oral é a principal justificativa para narração de histórias nesse ambiente. Em sua conjuntura está, os contos, lendas e relatos históricos, atribuídos à figura dos *griots*, os contadores de histórias cuja atividade é seu ofício, assim como o ferreiro e o artesão têm suas atribuições na estrutura social. Contar histórias não se limita aos *griots*, se expande para todos os ensinamentos e relações humanas, sendo a grande escola da vida.

Na África tudo é “História”. A grande História da vida compreende a História das Terras e das Águas (geografia), a História dos vegetais (botânica e farmacopéia), a História dos “Filhos do seio da Terra” (mineralogia, metais), a História dos astros (astronomia, astrologia), a História das águas, e assim por diante.(BÂ, 1982, p. 195)

A contação de histórias é arte oferecida pelos *griots*, que inseridos numa linguagem de família, aprendem o ofício, na tradição. Trabalham com a cadência da palavra, a música, o gesto. (BÂ, 1982). Já o contador urbano realiza sua formação através de cursos especializados. Os contadores da tradição são situados através na própria

¹⁶ No sentido religioso.

cultura, sobre as histórias que precisam e desejam contar. O narrador urbano precisa ir em busca dos contos para compor sua arte.

Os contos podem se dividir em duas grandes categorias: contos literários e contos da tradição oral. Assim como as histórias. Segundo Câmara Cascudo (1946) na estrutura dos contos da tradição oral existe a abertura para atualização a cada narração. Se modificam pela assimilação dos contadores, o que altera principalmente o princípio e o fim das histórias. Estas revelam informações históricas e sociais como um documento, só que vivo. Os personagens no conto oral não trazem psicologismos, são representações sociais. O autor também elege quatro características fundamentais: a antiguidade, o anonimato, a divulgação e a persistência.

Começando pelo contexto dessas narrativas, podemos dizer que os contos populares são próprios da cultura oral, enquanto os literários são próprios da cultura escrita. Esses dois modelos de cultura designam duas formas distintas de comunicação linguística(...) além disso o conto literário é produção de um autor que nele irá imprimir seu estilo pessoal e sua própria visão de mundo. (...) Os contos tradicionais, cuja origem parece encontrar-se nos contos primitivos, que por muitos séculos orientaram os homens em busca do cosmo e de si mesmos, não são obra de um só autor(...) Quanto ao conto literário, enraizado na cultura escrita, ele se estrutura de outra forma. Seu valor estético encontra-se, portanto, em outros aspectos. Diferentemente do conto popular, no qual a função dos personagens é socialmente determinada (o rei, o príncipe, o velho sábio, o tolo...) e as imagens exploradas são sempre arquetípicas, no conto literário os personagens são descritos em relação a sua própria individualidade, e a dimensão psicológica de cada um deles pode ser explorada à exaustão. (AVELAR, SORSY, 2009, p. 2, 4, 5)

E quais são os contos orais em nossa cultura escrita? Câmara Cascudo classifica 100 contos populares, esclarece que a expressão “contos tradicionais” tem sido a eleita por folcloristas do Brasil e Portugal. A pesquisa aponta categorias: Contos de Encantamento, Contos de Exemplo, Contos de Animais, Contos Religiosos, Contos Etiológicos, Demônio Logrado, Contos de Adivinhação, Natureza Denunciante, Contos Acumulativos, Ciclo da Morte, Tradição. (CASCUDO, 1946). Ampliando a categorização de Cascudo, citamos Matos e Sorsy (2009) que acrescentam os Mitos e as Lendas

Machado (2015) identifica, sobre a escolha das histórias, uma particularidade da realidade brasileira. Ela pontua, que, mesmo concordando com a coerência da forma estilística dos contos tradicionais com a arte de narrar, os contos literários possuem espaço na seleção dos narradores atualmente. Concluímos que o contador precisa encontrar a história, sem preconceitos sobre a sua origem, em específico sobre o conto tradicional, que advindo das culturas populares nem sempre é referenciado.

Existem aqueles que, comparando contos populares com contos literários e hierarquizando-os nessa comparação, consideram superiores os contos literários. Esse é um grande equívoco que vem do início do século XIX, quando a noção de tradição oral apareceu em meio à atmosfera intelectual do romantismo europeu, momento em que à arte popular (incluindo o conto popular) opôs-se a arte refinada (incluindo o conto literário). (MATOS, SORSY, 2009, p. 2)

Como também a influência da moda manifestada na sequência de filmes adaptados de contos populares, sendo esses recontados. E da exigência do autor renomado, ou seja, autores consagrados tem um lugar fixo no repertório do contador de histórias. Parece que o valor da história está na autoria famosa, e não na história mesma.

A formação do contador urbano tem suas bases científicas brasileiras nas autoras e autor: Coelho (2006), Matos e Sorsy (2009), Machado (2015), Than (2001).

Após Malba Tahan, Betty Coelho foi a segunda narradora a escrever para pessoas que, por algum motivo, gostariam de aprender a contar histórias. Seu livro que em 2006 já contava a 10ª edição, durante décadas figurou como bibliografia quase única sobre esta arte. (ROCHA, 2010, p. 174)

Betty Coelho indica as formas de narrar, que basicamente são: a narrativa simples, a narrativa com gravuras, as narrativas com o recurso de flanelógrafo, a narrativa com o auxílio do livro, de desenhos e a narrativa com interferência dos ouvintes. A autora detalha cada processo, e assim estrutura as técnicas para contação de histórias. (COELHO, 2006)

Machado (2015, p.101) afirma que a técnica é uma “orquestração de sentidos” baseada em três elementos: a intenção, o ritmo, a técnica.

Sobre a intenção é preciso exercitar a escuta, habilitar uma fidelidade à história. Compreender o conto, não desvirtuá-lo a interesses externos. O ritmo é um dos principais responsáveis pelo contágio da história aos ouvintes através da fala do narrador, assim, o ritmo permeia a “respiração” do contador com a história e revela a própria “respiração” da história. Afinal, o ritmo vem após a compreensão do conto.

Quando a fala de quem estava contando a história tinha ritmo, a imagem vinha na minha cabeça. Quando não, a imagem não aparecia.”Essa frase foi dita por um aluno de um curso sobre a arte de contar histórias, (...) A experiência estética da escuta depende da cadência do narrador. O ritmo da narração é fundamental na forma de contar. (MACHADO, 2015, p.103)

Visto os elementos principais da formação do contador de histórias, lançamos a análise dos trabalhos acadêmicos que objetivam esta temática, voltada para o contador urbano. A categoria **Processos formativos** compreende trabalhos que abordam a formação de arte-educadores, educadores, artistas e contadores de histórias. Tais processos evidenciam aspectos diferentes da arte de contar histórias. Nos 42 trabalhos catalogados, 09 são artigos publicados em eventos, 13 são dissertações, três teses e 17 artigos publicados em periódicos.

A análise dos estudos identifica distintas intenções formativas para ação de contar histórias, tais abordagens trabalham: afetividade, função social, relações de poder, autoconhecimento, história de vida, *performance*. Diante das singularidades, ressaltamos duas temáticas que apresentam expressiva produção: a identidade e a técnica. Chamamos esse cenário de “movimento para a técnica” e “movimento para

a identidade”. Tais movimentos adquirem forma de sub-categorias dos processos formativos.

O **movimento para a técnica** compreende trabalhos que se dedicam aos estudos da *performance* de contar histórias, entre outros aspectos como: distinção entre as operações de ler e narrar a história, os diferentes recursos para contar uma história, os elementos artísticos, a técnica da *performance*. Nesse sentido a dissertação “A formação do contador de histórias hoje: a parceria teatral e outros caminhos” indica a relevância da técnica artística, especificamente para os contadores de histórias profissionais da contemporaneidade. Vicente (2015) aponta que o preparo do ofício de contador requer cinco processos, dos quais resumimos:

1. Quem narra e como narra: Entende-se a personalidade do contador, o “cultivo de si”, sua identidade em ressonância com a prática de ser contador.

2. Qualidade de presença e qualidade do gesto: Compreende habilidade da consciência corporal-cênica. Por exemplo, a autora sugere ao contador de histórias a premissa do encenador russo Constantin Stanislavski: “o ator no palco precisa reeducar sua postura”. (VICENTE, 2015, p. 74)

3. A preparação de véspera: Ressaltam-se aspectos referentes à intensão de narrar, preparação vocal, a consciência espacial do local de apresentação.

4. A interação com a plateia: Considera-se o tipo de espaço da narração como principal influenciador da interação ouvinte-contador. Evidencia-se que a percepção do envolvimento do público, da disponibilidade para a audição da história é um fator de amadurecimento do narrador.

5. Os tempos da história: Compreende três tipos de tempo: presente, história, afeto. O tempo presente é o real cronológico, o tempo da história se detém ao enredo do conto, entre pausas pontuais e ênfases que demonstrem a passagem de tempo da história. O tempo afetivo é aquele que envolve o contador com a história e a história com o ouvinte, o tempo resultado da imaginação provocada pela ação do contar. Por exemplo: uma narrativa de 30 minutos pode no âmbito afetivo durar cinco horas.

No **movimento para identidade**, os estudos se voltam em sua maioria para questões mais íntimas presentes na formação do educador contador de histórias ou do contador de histórias. A memória e história pessoal tem destaque nos estudos. A tese “A Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor-contador de histórias” evidencia esses aspectos quando a autora declara suas inquietações:

Assim, o objetivo da pesquisa foi sendo alcançado, a partir das questões que o nortearam: O que fazer para que esses sujeitos descubram a importância de falar de si, da constituição de sua subjetividade? Como disparar o processo de revelação dos repertórios de histórias que marcaram sua memória afetiva? O que se pode aprender revelando as próprias histórias e escutando as dos outros? Que caminhos podem ser desencadeados para a formação de sujeitos contadores de histórias? Que referências tomar para isso? (SANTOS, 2013, p. 10)

O estudo trabalha com um grupo focal formado por pedagogos graduandos que vivenciaram uma oficina de formação de professores-contadores de história aplicada pela autora. O olhar para a própria trajetória pessoal é um dos fundamentos da formação.

Constituir-se como contador de histórias é, antes de tudo, articular processos de autoconhecimento, de formação e de produção de conhecimentos. Através das narrativas de si – sua própria história de vida e as histórias fundantes que cada um guarda em sua “caixa de Pandora”–, o estudante de pedagogia revisitou seu passado, produziu sentidos sobre o presente e compreendeu que educação também se faz pelo viés da conotação (BARTHES, 1999) daquilo que não se encontra apenas em primeiro plano, do sentido que ações e palavras têm sobre o sujeito na escola ou em outros espaços educacionais. (SANTOS, 2013, p. 125)

Portanto, os estudos para a identidade do contador de histórias agregam valor para formação extra-curricular que abrangem conteúdos humanos para além da técnica. Porém, a técnica não está oposta a identidade, e sim complementar. A técnica da *performance* e a questão identitária são abordagens situadas no cenário acadêmico como basilares condições para a formação do contador de histórias e educador-contador.

No quadro apresentado, a intenção educativa é possibilitar a formação necessária para contar histórias. Quando pontuamos os movimentos para a técnica e para a identidade, demonstramos que a formação tem se preocupado com um ser que não é apenas cognição. Para além da voz, do corpo e do gesto existe a subjetividade da identidade. Portanto, nos trabalhos que ultrapassam a técnica, identificamos a intenção educativa humanizadora, que avança para outros sentidos de formação, contempla as emoções e subjetividades do ser humano contador de histórias.

1.2.3 A arte de contar histórias: Meio didático

Na categoria *Meio Didático*, entendemos “meio” como procedimento para realização de algo, e “didático” relativo a Didática, que na clássica definição é “a técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem”(AGUAYO, 1935.). Assim, categorizamos 100 trabalhos que localizam a contação de histórias no lugar de prática facilitadora do processo ensino-aprendizagem, de modo a alcançar objetivos particulares. Entre os estudos estão: 10 artigos publicados em eventos, 44 artigos publicados em periódicos, 40 dissertações e 06 teses.

Utilizamos o termo “meio didático” no sentido de tratar a Arte como integrada, aliada, cooperativa de objetivos diversos. Negamos uma abordagem restrita do termo, sendo associado apenas à técnica e instrumento. Arte como “meio” para , destino à algo, forma indireta.

A maioria dos trabalhos aborda a contação de histórias como meio didático para: imaginação, socialização, letramento, oralidade, linguagem de sinais, matemática.

São estudos que a intenção educativa se direciona para o desenvolvimento cognitivo, sensorial e social do ser humano.

No contexto escolar, apesar de ser uma arte, a narração não é exclusividade no ensino das artes e tem o lugar expressivo de meio didático para outras disciplinas. Ana Mae Barbosa, afirma em entrevista ¹⁷ que a todos professores é possível trabalhar com a arte. Quando os educadores utilizam a arte para seus objetivos, esses não direcionados para o ensino das artes, é a uma abordagem horizontal da arte na educação.

Entretanto, um professor que narra histórias, por exemplo, para o ensino de matemática, não pode deixar de apresentar esta arte em todo seu potencial estético. Para tanto, a contação precisa de qualidade artística, o que provém de um esforço formativo. Os professores que contam histórias, e não são licenciados em Artes, tem buscado atualizações e formações complementares para apresentarem uma narração artística. (GROSSI; MENDES, 2014)

Um exemplo de valorização da estética, está na obra “O homem que calculava”, escrita em 1937, assinada pelo pseudônimo de *Malba Than*. Júlio César de Melo Souza é seu nome real, professor, pesquisador e escritor. Tinha uma predileção por contos árabes, e a obra em questão, integra arte e ciência. Através da história trabalha conteúdos matemáticos, sem simplificar a arte do conto.

Do ponto de vista pedagógico, temos nesse livro um exemplo admirável: nele, a arte não serve à ciência, num papel subalterno, mas ambas conservam sua forma específica- estrutura, elementos, princípios e leis. A ciência matemática e a arte narrativa contribuem, combinadas, para que Malba Than possa falar do poder que o espírito humano tem de conhecer. (MACHADO, 2015, p. 235)

Machado (2015) demonstra que a arte de narrar é uma contribuição às propostas pedagógicas diversas, uma arte aliada, combinada às ciências, filosofias, os conhecimentos que desaja-se alcançar. Nesse ponto, reafirmamos que a função de meio didático se aplica ao sentido de cooperação, e não instrumentalização.

O professor Souza (*Malba Than*), tanto evidencia a arte dos contos da tradição oral árabe, quanto o conteúdo de ensino para matemática. Num breve resumo da obra, o conto narra a história de *Beremiz*, um jovem árabe que descobre a habilidade de calcular, e se depara com personagens importantes e desafios, em especial para concretizar o seu amor pela jovem *Telessim*.

Não resta dúvida. De todos os problemas, o que Beremiz melhor resolveu foi o da vida e do amor. E aqui termino, sem fórmulas e sem números, a história simples da vida do homem que calculava. (THAN, 2001, p. 168)

¹⁷ BARBOSA, Ana Mae. Pioneira da arte-educação, Ana Mae Barbosa reforça: “Todo artista tem o que ensinar”. **Portal Aprendiz**, São Paulo, ago. 2016. Seção Cultura. Disponível em: <portal.aprendiz.uol.com.br/2016/08/12/pioneira-da-arte-educacao-ana-mae-barbosa-reforca-todo-artista-tem-o-que-ensinar>. Acesso em: 04 Abr. 2019.

A Arte como meio didático é uma questão que merece ser ampliada na discussão acadêmica. Indicamos que nossa postura é o reconhecimento da arte como meio, no sentido de uma forma que indiretamente liga o ser a algo. O meio é para nós um incentivo para alcançarmos nossas potencialidades.

Mesmo hoje em dia ainda há uma ignorância generalizada da importância e função das narrativas tradicionais dentro de um contexto educacional. Muitas vezes, a utilização pedagógica desses contos modifica os relatos no sentido da escolarização da linguagem, banalizando e neutralizando seus conteúdos. (...) então os contos são utilizados para o aluno aprender a escrever, a pôr sinais de pontuação, tempos verbais etc... **As propostas pedagógicas contemporâneas não se perguntam, na verdade o que é fundamental: qual a possibilidade do relato maravilhoso ter uma função em si mesma, advinda da especificidade de sua forma literária como tal.** Nas palavras de Duborgel: em que o conto contribuiria para formação da imaginação e para felicidade dos sonhos? (MACHADO, 2015, p. 240, grifos nossos.).

O questionamento de Machado (2015) sobre as propostas pedagógicas contemporâneas, sugere o pouco aprofundamento dos educadores sobre as possibilidades da dimensão educativa da arte de narrar como tal.

Portanto, na presente pesquisa, entendemos que a dimensão educativa da arte de narrar é a formação humana, ou seja, a integralidade das dimensões do ser humano (RÖHR, 2007, 2012, 2013). Vejamos a seguir, que procedimento do educador é distinto para cada uma dessas dimensões:

Em relação ao exagero de alimentação de um educando, pode se tratar de uma simples proibição que abre caminhos para perspectivas mais amplas; em relação a um estado emocional agressivo pode ser uma ação carinhosa ou até um isolamento temporário que restabelece o equilíbrio; uma posição racional que se fixou dogmaticamente pode ser dissolvida por uma ironia, só para mencionar alguns exemplos. De acordo com a situação específica podem ser atitudes benevolentes, acolhedoras e carinhosas, bem como atitudes firmes, exigentes, ações disciplinares, exercícios repetidos e constantes, ou ainda, em idade avançada do educando, uma crítica dura que presta ajuda na superação de estados que inviabilizam um avanço na plenitude do educando. Disso se exclui a dimensão espiritual. (RÖHR, 2007, p. 67)

As formas mais difundidas de abordagem do educador, em geral, não se adequam sobre a dimensão espiritual. Em parte, por causa da própria realidade transcendente dessa dimensão. Assim, a partir do nosso objetivo geral: Demonstrar que na filosofia das cifras da transcendência de Karl Jaspers podemos encontrar uma forma específica de contar histórias, onde a ênfase estaria numa possível educação espiritual-existencial, buscamos produções acadêmicas que trabalhem a contação como meio didático para a dimensão espiritual. Lembramos que para caracterização da espiritualidade, investigamos valores transcendentais: o amor, a esperança, a liberdade.

Selecionamos a Liberdade como orientação pela busca da transcendência na arte de contar histórias. De um lado porque identificamos esse valor como central nas abordagens tanto de Röhr quanto de Jaspers, e de outro, porque o conceito de

liberdade permitiu uma maior identificação em que nossa abordagem se diferencia da produção científica sobre a contação de histórias.

Assim, direcionamos nossa busca por estudos que trabalham a arte de contar histórias como meio didático para a liberdade. Nossos estudos sobre trabalhos acadêmicos anteriores, nos levam a fazer a distinção entre três concepções diferentes de liberdade, que de fato permitem destacarmos com nitidez a nossa contribuição. Definimos, portanto, três sub-categorias do meio didático: *Liberdade para Interação*, *Liberdade para Transformação*, *Liberdade Existencial*.

Iniciaremos com uma breve conceituação dessas três compreensões de liberdade:

Inscrevemos a *Liberdade para Interação* nas ações que realizam a comunicação de forma horizontal, ancoradas em diálogos colaborativos e livre expressão do indivíduo. A liberdade de interagir pode ser tolhida de várias maneiras: as disposições das cadeiras na sala de aula, separações de gênero, repreensão às dúvidas dos educandos. Contar histórias exige a disposição da roda, os ouvintes em círculo estão motivados a se olharem, a interagir. Bem como a relação ouvinte-contador é estimuladora de interação e diálogo. O contador de histórias age para possibilitar a interação de todos.

A *Liberdade para Transformação* remete-se ao lugar da resistência cultural, emancipação do indivíduo e transformação social. Vários poderes trabalham para não haver liberdade de transformação. Mudar uma realidade opressora enfrenta esses poderes, para transformar esta realidade é preciso liberdade. Aqui, a contação de histórias provoca a transformação social reivindicando a liberdade de escolha e decisão sobre si mesmo e a comunidade ao redor. O contador de histórias age para incentivar a transformação das realidades.

A *Liberdade Existencial* se relaciona com a Transcendência para Jaspers (1968) e a Espiritualidade para Röhrr (2012). Viver com liberdade existencial indica se orientar pelas questões mais interiores do ser. A liberdade aparece em tomadas de decisão baseadas em valores existenciais, sem audiência às manipulações externas. Aqui, a contação de histórias compreende a liberdade existencial do ouvinte. Objetivamos a busca por um agir do contador de histórias que respeite a liberdade existencial do outro. Mas, como identificar a liberdade existencial?

O mero sentir-se livre não garante a ausência de determinantes fortes ou até decisivos. Podemos, por exemplo, pensar num homem-bomba de um grupo terrorista radical. Sem dúvida, ele vai afirmar a total liberdade na adesão ao grupo, na apropriação dos seus ideais e na decisão de sacrificar a própria vida. A dificuldade para diferenciar uma atitude de fanatismo de uma de apropriação no sentido intencionado encontra-se em detectar nas decisões significativas da vida a resposta à questão: "Eu me aproprio de algo ou algo se apropria de mim?" Adquirir a sensibilidade para fazer essa distinção com mais clareza é uma tarefa que permanece a vida inteira. (RÖHR, 2007, p.61)

Nesta perspectiva, o ouvinte se apropria da história, e não o contrário. A mai-

oria dos contos da tradição oral possuem um ensinamento. A questão da liberdade existencial está em aderir os valores humanos das lições por livre decisão. Não por doutrinação.

Buscamos no seguinte item, identificar esses três conceitos de liberdade na literatura científica sobre a contação de histórias.

1.2.3.1 Liberdade para Interação

Na sub-categoria do meio didático, liberdade para interação, registramos seis estudos. Neles, as propostas objetivam um ambiente democrático, onde a contação de histórias favorece a liberdade de interação. Evidencia-se na tese “Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras” (CAMPOS, 2016) e na dissertação “Contação de histórias e dialogia na educação infantil uma experiência educativa” (SODRÉ, 2017), a interação como Dialogia, para tanto, os trabalhos se fundamentaram em Bakhtin (1999).

Durante os encontros de contação de história, ocorre um verdadeiro diálogo. Enquanto a história é contada, toda reação que emerge das crianças - cada expressão facial, movimento do corpo, fala ou silêncio - conversa com a narrativa. (...) Bakhtin (1992b), entende a linguagem como fundamentalmente dialógica, caracterizada por um processo de comunicação ininterrupto. (SODRÉ, 2017, p. 49-50)

Um dos conceitos de Bakhtin, que se tornam referência para tratar da narração oral de histórias, é o da “relação dialógica” da linguagem; a palavra do outro, que interage na distância do tempo e da história. A partir desse pressuposto, a criança, ao contar uma história, está interagindo e se apropriando da palavra do outro. Isso tudo, por meio do processo de interação que ocorre entre o locutor e o ouvinte. O que o autor traz com este conceito permite pensar que, mesmo antes de a palavra ser proferida, esta já pertence ou foi influenciada pelo outro, tratando-se de questões exteriores à própria língua. (CAMPOS, 2016, p.72)

A Liberdade para Interação é abertura ao diálogo, onde o ato de contar histórias se movimenta em relação ao outro. Essa abertura é liberdade que envolve a interação, e potencializa o processo de ensino-aprendizagem.

Um ambiente que cultive a liberdade de comunicação é crucial para a educação, mas também se faz necessário nos espaços hospitalares. Na dissertação intitulada “Análise Bioética do uso de Artes Expressivas no cuidado oncológico infantil em hospital público de Pernambuco” (COÊLHO, 2015) demonstra-se que a vulnerabilidade causada pela doença priva a liberdade de participação dos pacientes na condução dos tratamentos. O estudo apresenta que, contar histórias contribui para o diálogo paciente-médico. Portanto, favorece um ambiente de interações mais livres.

1.2.3.2 Liberdade para Transformação

Na sub-categoria Liberdade para transformação destacam-se oito estudos. Os trabalhos revelam que a prática de narração de histórias é aliada à resistência cultural, a comunicação emancipadora e transformação social. O artigo “Griôs: aos pés de uma árvore...” apresentado no evento ConFAEB-2015, por exemplo, retrata a implementação da Lei 10.639/03 nas aulas de artes, onde propõe a quebra dos padrões de ensino europeus para o trabalho com os conteúdos da cultura africana. Segundo Santos (2015) contar histórias aos pés de uma árvore localizada na própria escola, recria a prática natural dos griôs africanos. O autor trabalhou a liberdade para transformação em diversos níveis: didáticos, conteudistas, relacionais, educacionais.

O desafio era duplo, pois na sondagem inicial percebi que as crianças conheciam muito pouco sobre a África, e teria que tratar de um tema delicado, com crianças de 5 a 6 anos em uma época em que as tensas relações étnico-raciais ainda estão presentes, haja vista os casos recentes de violência contra negros e tudo que sua cultura representa. (...) Acredito que houve uma ação modificadora no ambiente escolar, na medida em que a proposta utilizou-se de metodologias “não convencionais” de ensino e aprendizagens focadas nas experiências coletivas. (...) Me expus totalmente pelo fato de ter proposto um trabalho focado em um tema delicado fora do contexto da comunidade em que leciono, pois é composta por sua maioria cristã. (SANTOS, 2015, p. 3125, 3132)

Ressalta-se que nos oito estudos em questão, cinco tratam da temática cultura africana e tradição oral, dois abordam a extensão universitária, e a perspectiva histórico-cultural. Na representação da categoria em questão situam-se expressivamente trabalhos que estudam a cultura africana e sua tradição oral de contar histórias.

Na dissertação de Silva (2017) observa-se que o processo educativo advindo da tradição oral¹⁸ possui em sua essência a consciência da ancestralidade, e esse aspecto torna-se elemento de liberdade refletida na resistência. O humano livre para resistir e resistir para ser livre.

O caminho da liberdade é o de saber-se detentor e da consciência de que, sendo detentor, é dele o poder e o dever de contar a própria história. A educação pela transmissão de saberes orais promove a emergência de um novo ser humano que, imbuído de sua identidade ancestral, assume responsabilidade pela própria existência e pela existência do outro. (SILVA, 2017, 197)

O caminho para Liberdade está embricado ao processo de descolonização e na perspectiva freiriana, quando Silva (2017, p. 195) infere que:

Desta maneira, o exercício da consciência ancestral torna-se elemento educativo para a liberdade. A única forma de ser livre, segundo Freire (2014, 2015) é a conscientização para uma nova pronúncia do mundo, por meio de uma ação

¹⁸ A pesquisa foi realizada na Casa de Oxumarê, Salvador - BA. Investigou os ofícios e manifestações tradicionais das culturas populares de Saubara - BA, com destaque para a Chegança e o Samba de Roda e a renda de bilros.

cultural, por meio da educação. Desta maneira, o exercício da consciência ancestral é o processo educativo que conduz à liberdade. Este processo, de recuperação das referências epistemológicas para uma nova leitura do mundo pode ser entendido também como um processo de descolonização (MALDONADO-TORRES, 2008).

Portanto, mencionamos dois estudos articulados com a Liberdade para Transformação. O primeiro transpõe para a atualidade a dinâmica dos processos educativos da tradição africana, o segundo retrata o processo educativo de uma comunidade tradicional de matriz africana. Seja um projeto pedagógico pensado, seja uma intenção educacional da ancestralidade, a liberdade aqui é sinônimo de resistência e emancipação, e a contação de histórias seu principal meio didático.

Pela experiência vivida em campo concluiu-se que na transmissão de saberes pela tradição oral de matriz africana são proporcionados processos educativos de constituição humana, cujo fio condutor é o exercício e a consciência da ancestralidade de matriz africana. Além disso, concluiu-se que o exercício da consciência ancestral torna-se elemento educativo para a liberdade, na medida em que os grupos e comunidades tradicionais de matriz africana permanecem reafirmando perante o mundo suas formas de resistir e reexistir. (SILVA, 2017, p. 205)

1.2.3.3 Liberdade Existencial

Observa-se que cada meio didático realiza um tratamento distinto para liberdade. Na “Liberdade para interação” vemos a busca pela comunicação livre de dominações, numa relação horizontal, colaborativa entre os seres. Na “Liberdade para transformação” a busca pela livre expressão cultural, pelos direitos humanos, liberdade para mudança social. Na “Liberdade existencial” encontra-se um tipo singular de liberdade, no geral despercebido: a liberdade de ser autêntico.

É fácil perceber na história da humanidade que a liberdade é algo a ser conquistado, com lutas, muitas vezes violentas. O desejo de ser livre demonstra ser uma necessidade do ser humano. Diante deste cenário, se admite também que a liberdade não exista. Afinal, como pode-se provar a liberdade? São inúmeros os condicionamentos sociais e culturais que cerceiam o viver das pessoas. Porém, Röhr (2013) conclui que nos mesmos argumentos contra a existência da liberdade está a admissão de sua presença.

“Mesmo sem prova da nossa liberdade na vida prática, comportamo-nos, em inúmeras situações, acreditando nela. Se chamarmos a atenção de alguém por um ato que não nos agradou, por exemplo, supomos que essa pessoa tinha responsabilidade do ato, portanto, agiu com liberdade.” (RÖHR, 2013, p. 46)

Jaspers (1968, p.461) esclarece que a liberdade revela dois lados: um negativo e outro positivo. A liberdade negativa é a libertação de algo; a liberdade positiva é libertação original. Podemos dizer que a forma negativa representa questões mais

exteriores, tais como: dominações, subjugação, escravidão, prisão. E a forma positiva representa questões mais interiores, tais como, sentir-se verdadeiro, coerente, autêntico, original em relação a si mesmo.

A liberdade negativa não tem um significado pejorativo, é apenas uma distinção. Ela é fundamental para nossa evolução humana e social. Podemos vê-la representada nas perspectivas estudadas das subcategorias “Liberdade para Interação” e “liberdade para transformação”, no qual fica evidente o seu valor para educação.

A liberdade positiva é chamada por Jaspers (1968, p. 461,157) também como “liberdade interior” e “liberdade da existência”. Pelo caminho da liberdade interior, Jaspers nos apresenta a consciência da existência da liberdade existencial através das cifras da transcendência.

Lembra-se que a transcendência é não é direta ao homem. Para nos relacionarmos com ela, necessitamos de um meio: as cifras. Isso porque para transcendência não haverão comprovações materiais, científicas, apenas filosoficamente podemos analisar sua existência através das cifras.

A liberdade positiva para Jaspers é um valor transcendente, ou seja, está no âmbito da transcendência e portanto, não pode mostrar-se diretamente ao homem, sendo percebida através das cifras. Tal percepção é adquirida no âmbito da existência possível.

Como a liberdade existencial, pode-se dizer, cifrada, nos é audível? Jeanne Hersch apresenta de maneira clara o pensamento jasperiano:

Evidentemente é possível hesitar, tergiversar, quando se trata de descobrir o caminho mais apto a produzir um certo resultado. Movemo-nos dentro do relativo, da maior ou menor eficácia. Mas, quando um ato arrisca o essencial, a razão de viver, a fidelidade sem a qual nada mais tem sentido, só então a existência possível se atualiza e se pode falar de liberdade. (HERSCH, 1982, p. 20, 21)

Portanto, ao se deparar com decisões existenciais, o ser está diante do reconhecimento de um movimento cifrado na sua vida. Tomamos como exemplo um momento fundamental da vida de Jaspers, a situação de perigo de vida durante o Nazismo. Segundo Rohr (2012, p. 29-30) Jaspers vivia um casamento “misto” para os nazistas, o que implicava a entrega de sua esposa judia para os campos de concentração. Jaspers manteve fidelidade incondicional a Gertrud, sendo expulso do trabalho na universidade e vivendo anos de perseguição.

Gertrud Mayer pensa em morrer sozinha, mas Jaspers deixa evidente que a morte dela é a dele também. Num trecho de seu diário o filósofo fala do “amor existencial”.

O amor existencial está impregnado pelo silêncio na decisão que elegeu seu amor. O caminho da sua realização está segurado com firmeza. Esse amor é a fidelidade, que não é meramente sentimento e continuidade, mas a ligação incondicional. Não se pode caracterizar essa fidelidade adequadamente como

confiabilidade moral ou imutabilidade de temperamento, mas, incluindo as duas, ela sabe-se fixada num mundo metafísico. (JASPERS, APUD ROHR, 2012, p.30)

Jaspers exerceu sua liberdade existencial através do amor reconhecido na adversidade. O casal sobreviveu às investidas nazistas e continuaram sua história, agora marcados, entre outras cifras, pela cifra da liberdade interior. O posicionamento de Gertrud também revela sua liberdade ao aderir à decisão de Jaspers na sua própria existência, negando seu impulso de entregar-se ao sistema nazista ou cometer suicídio, como também fugir e abandonar Jaspers.

Diante deste quadro, a contação de histórias enquanto meio didático para liberdade existencial deve oferecer cifras da transcendência aos ouvintes. O amor de Jaspers por Gertrud era uma cifra, aderida livremente. Esta cifra foi vivencial, mas encontramos cifras também na arte. Quando uma história nos oferece cifras da transcendência, ela nos fala de valores existenciais. Esses, aderimos apenas em liberdade existencial.

Não registramos trabalhos cuja contação de histórias seja meio didático para liberdade existencial. Portanto, consideramos a nossa pesquisa uma posposta que preenche esta lacuna.

1.3 *Uma apresentação da paisagem: o trajeto da pesquisa*

A presente seção foi criada para apresentar o trajeto da pesquisa. Após o convite realizado nas seções anteriores, fornecemos ao leitor uma mostra do corpo do trabalho. No convite para contação de história, esse momento equivaleria a falar sobre a paisagem da história: em terras distantes, num reino rico, num vilarejo muito pobre. Nossa paisagem está nos capítulos apresentados a seguir. Como a introdução é o primeiro capítulo, mostraremos os seguintes:

O segundo capítulo aborda os caminhos hermenêuticos para metodologia da pesquisa bibliográfica (CORETH, 1973).

No terceiro capítulo, “a narrativa de Karl Jaspers” desenvolve-se a filosofia de Karl Jaspers, as cifras da transcendência, e biografia do filósofo. No quarto capítulo “a voz e a palavra de Ferdinand Röhr” apresenta a dimensão espiritual na educação, as aproximações e os distanciamentos da teoria röhriana do pensamento jasperiano, e uma breve biografia do pensador.

No quinto capítulo, “as cifras da transcendência na arte de contar histórias: possibilidades e limites” discute o conceito de cifras na arte, o papel do artista diante da transcendência, e como essa teoria jasperiana pode contribuir para educação existencial-espiritual na arte de contar histórias. No próximo, seguem-se nossas conclusões finais.

2 METODOLOGIA: UM OLHAR HERMENÊUTICO SOBRE A HISTÓRIA

Para compreender as histórias, Matos (2009) adota o conceito de corpo humano. Define que o conto tem no esqueleto sua base principal, e nos músculos as partes que vão se alterando a cada narração da história.

Machado (2015) sugere que realizemos um estudo criativo do conto, e usa a imagem do trem com vagões, cuja cada compartimento significa uma parte da história. A autora também enfatiza a mobilização de recursos internos da pessoa, com observações do cotidiano e ressonâncias das experiências pessoais ao analisar as personagens das histórias. Neste ponto Machado (2015, p. 66) se apoia numa metáfora inspirada no conto do carpinteiro:

(...) o carpinteiro pergunta à árvore: “o que você tem para mim e o que eu tenho para você?” A conversa que o contador se dispõe a estabelecer com a história tem a mesma natureza dessa pergunta do carpinteiro. Ele também se dirige ao conto perguntando-lhe: “História o que você tem para mim e o que eu tenho para você?” Por meio dessa metáfora anuncio agora o que pretendo caracterizar como a **conversa significativa** do contador de histórias com um conto determinado. E como essa conversa realiza **um encontro dentro da paisagem da história**, que se traduz em aprendizagem básica para arte de narrar. (*grifos nossos*)

Cada teoria pode ser vista também como uma história a ser compreendida. Neste trabalho, buscamos a compreensão de teorias e das histórias através de uma conversa significativa. Para tanto, encontramos fundamentos na abordagem hermenêutica de interpretação, ancorados nas dinâmicas das estruturas de horizonte, circular, diálogo e mediação. Nesta perspectiva nos inscrevemos na pesquisa bibliográfica qualitativa.

2.1 A pesquisa bibliográfica

A investigação qualitativa em educação passa a ter expressividade a partir dos anos sessenta, impulsionada pelo foco na compreensão das experiências educacionais onde as questões se movimentam a investigar os fenômenos em toda a sua complexidade. Esse movimento promove uma diversidade de métodos, temas, e estilos que levam o pesquisador a um esforço de perceber as interligações das teorias, tornando as revisões de literaturas tarefas complexas. (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

A complexidade da revisão da literatura não se aplica apenas à etapa de qualquer trabalho, mas também constitui uma “face” da pesquisa bibliográfica, sendo um processo evidente nas abordagens qualitativas. A centralidade nas obras publicadas sobre determinado tema, segundo Lakatos e Marconi (2003) irá preencher lacunas e apresentar originais compreensões.

Para Manzo (1971:32), a bibliografia pertinente “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” e tem por objetivo permitir ao cientista “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações” (Trujillo, 1974:230).

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. (LAKATOS, MARCONI. 2003, p. 183)

2.1.1 A Hermenêutica

2.1.2 Segundo Coreth (1973) a Hermenêutica, ganha expressividade enquanto método a partir da necessidade de compreensão e interpretação das Escrituras Sagradas **A Bíblia é uma das primeiras narrativas transcritas ao homem, sendo assim um dos primeiros focos de interpretação a ser problematizado em busca de bases que ancorem a compreensão.**

A palavra “hermenêutica” foi primeiramente formada e empregada no domínio teológico, surgindo, porém, apenas na era moderna- como título de livro encontra-se desde os séculos XVII e XVIII- no sentido de uma “arte da compreensão” ou de uma “doutrina da boa interpretação”, a saber, no sentido bíblico de uma interpretação correta e objetiva da Escritura.(CORETH, 1973, p. 2)

Coreth (1973) vê que inicialmente a justificativa é ligada aos textos sagrados, mas a hermenêutica se amplia a atingir mais campos das humanidades na perspectiva histórico-filosófica. Neste ponto o campo das ciências do espírito, segundo o autor, é o grande produtor de desenvolvimento da hermenêutica com pressupostos teórico-científicos, metodológicos e filosóficos a partir de Schleiermacher, mais aprofundado por Dilthey e Heidegger, e continuado por Gadamer.

Enfim, o que pensamos sobre *compreender*? Coreth (1973) aponta a definição na dualidade “explicar” e “compreender”. Essas palavras marcam a oposição entre as ciências naturais e ciências do espírito. *Explicar* opera sobre acontecimentos da natureza, *Compreender* age sobre eventos históricos, valores e culturas. Para o autor, a compreensão também é uma apreensão de sentido. E o que é o sentido?

Visto que o sentido de um enunciado se encontra sempre num determinado contexto de sentido, pode-se definir por um correspondente critério de sentido aquilo que, no respectivo contexto, deve ser tido como “significativo”. O referido contexto de sentido tanto pode ser determinado materialmente pelo âmbito do objeto, como também formalmente pela consideração metódica do conhecimento. (CORETH, 1973, p. 50)

Daí entendemos que uma palavra, uma história, tem um sentido a ser identificado: um conteúdo de sentido formulado historicamente no mundo. Apreensão dos sentidos compõe nossos movimentos de compreensão: o círculo hermenêutico.

O círculo hermenêutico tem bases nas formulações de Heidegger que evidencia a posição do sujeito que compreende através de três movimentos: a pré-compreensão, a interpretação e a compreensão. A pessoa se depara com o objeto, em nosso caso as fontes bibliográficas (textos, documentários, histórias) ela se direciona ao objeto carregada de referências anteriores e intuições. Nesse instante o pesquisador tem a pré-compreensão.

Logo o primeiro olhar já não é mais o mesmo, e penetra cada vez mais, num avanço dos sentidos da obra, assim transforma a pré-compreensão em interpretação. Agora o olhar tem em sua composição, elementos da pré-compreensão e interpretação acumulados, e assim formulam a compreensão.

Esse movimento é circular, pois, toda pré-compreensão já vem de uma compreensão e interpretação, e assim por diante os ciclos se deslocam a cada olhar. Tal círculo para Coreth (1973) é aberto e até mesmo melhor representado pela imagem de um espiral.

O círculo hermenêutico é composto das estruturas fundamentais da compreensão: a Estrutura de horizonte, Estrutura circular, Estrutura de diálogo, Estrutura de mediação.

Estrutura de horizonte. Nessa estrutura se localiza a contextualização do objeto, que é influenciada pelo referencial cultural do sujeito. Aqui ocorre a pré-compreensão inicial, com mais ênfase na subjetividade do observador. É o horizonte do observador.

Tratando-se, porém, da compreensão de uma totalidade concreta, como, por exemplo, da múltipla plenitude de sentido duma antiga obra literária, mais importantes se tornam os elementos do fundo concreto para uma reta compreensão, e devem ser trazidos à luz, isto é, o horizonte total de compreensão, histórico e linguístico deve, quanto possível, ser compreensivelmente alcançado. Isso, contudo, só pode ocorrer a partir de nosso próprio ponto de vista histórico. Trazemos sempre e necessariamente nosso próprio mundo de experiência e de compreensão como condição de nossa compreensão. (CORETH, 1973, p. 102)

Localiza-se na pesquisa teórica a relação entre o horizonte subjetivo da pesquisadora e o pensamento filosófico de Karl Jaspers e pedagógico de Ferdinand Röhr. O mundo de experiência da autora, na arte, contação de histórias, teorias da arte, vivências em arte-educação, as aprendizagens sobre a vida, a experiência de ter sido aluna do professor Ferdinand Röhr, são fundamentos do nosso horizonte de compreensão.

Estrutura circular. Ao tempo que ocorre a compreensão gerada do nosso próprio mundo de experiência, se abre uma via de acesso de compreensão aos conteúdos de sentido. Pois, a condição da pré-compreensão é ser aberta. (CORETH, 1973) Assim, permite que o objeto influa na observação jogando novos conteúdos.

Compreensão só é possível na abertura para a coisa. A pré-compreensão deve abrir-se à coisa mesma, desdobrando-se para a compreensão dela.

Enquanto cada conteúdo novamente apreendido torna a penetrar na totalidade do mundo de compreensão, forma outra vez um novo momento de conteúdo na pré-compreensão de complexos ulteriores de sentido com que depararemos. (CORETH, 1973, p. 102)

O movimento circular ocorre entre a pré-compreensão e a compreensão da coisa. Como uma espiral, um dado pressupõe outro, esse outro é mediador de mais um, e assim por diante. Isso ocorre nas elucidações que avançam a cada leitura da teoria jasperiana, da contação de histórias e da educação, ao formar a interligação entre os temas.

Estrutura de diálogo . As possibilidades de novos conceitos e conteúdos de sentido se intensificam. Mas, agora , é preciso olhar a coisa a ser compreendida, com a abertura de aceitar outras compreensões sobre ela. O diálogo só acontece com a abertura das compreensões em interação. “No diálogo, mantemos nossa compreensão aberta para enriquecê-la e corrigi-la”.¹

O diálogo não põe uma compreensão contra a outra, não é uma disputa. Coreth (1973) afirma que não podemos invisibilizar o objeto, é preciso não perder de vista a coisa a ser compreendida. O movimento aqui também é em forma de espiral.

A compreensão em diálogo ocorre nas relações: orientador e mestrandia, entre o pensamento de Jaspers e seus interlocutores Hersch e Röhr, assim como Machado e Matos na experiência de narrar histórias, por fim, uma conversa aberta com as obras, o que resulta em compreensões mais profundas e abrangentes sobre o tema/objeto.

Estrutura de mediação. Coreth (1973) explica que a mediação se dará para a Imediatez, chamada por ele de o Ser, o incomunicável diretamente, a transcendência em termos jasperianos. A mediação é toda linguagem, ritos, formas, que dão acesso indireto à Imediatez. Esta abordagem é situar um espaço além da objetividade pura. Reconhecer a subjetividade do sujeito e a compreensão como um acontecimento.

Nosso “mundo” não é apenas um mundo determinado empiricamente e condicionado transcendentemente, mas também, ao mesmo tempo, um mundo marcado historicamente e interpretado linguisticamente, logo já muitas vezes “mediado”. Constitui o horizonte no qual o homem concretamente se experimenta e compreende. Nessa totalidade vigora de um modo insuprimível o cruzamento de imediatez e mediação.(CORETH, 1973, p. 103)

Mediação em nosso caso, se dá principalmente sobre a teoria de Karl Jaspers. A filosofia da transcendência proporciona para que a estuda, um aprofundamento sobre si mesmo. Essa filosofia pode torna-se em uma mediação para o autoconhecimento e o ser autêntico e a transcendência.

A obra de Karl Jaspers é uma mediação racional nos confins da condição humana. Disse “mediação” e não “reflexão”, “sondagem”, ou “pesquisa”, porque as operações do pensamento que tocam os confins, não concernem só a

¹ CORETH, 1973, p. 102

estes, mas também à “existência” de quem pensa, à sua maneira de ser um sujeito pensante e à sua possibilidade de liberdade. (HERSCH, 1982, p. 17)

3 A NARRATIVA DE KARL JASPERS

3.1 *Jaspers por Jaspers*

Nesta breve biografia, optamos por ressaltar textos que Jaspers fala sobre ele mesmo, por isso “Jaspers por Jaspers”. São partes de seu diário, falas do documentário “Karl Jaspers: um autorretrato” e trechos de seu texto necrológico. Jaspers fala dele mesmo com despretensão e sinceridade, e uma essencial coerência com suas teorias.

Karl Jaspers nasceu em 1883. No documentário *Karl Jaspers: ein Selbstportrait*, gravado em 1968, um ano antes de sua morte (1969), o filósofo relata que seu pai considerava a falta de verdade um grande mal, repudiava a mentira, bem como a obediência cega. Por isso foi um pai extremamente paciente, e tudo que exigia de Jaspers tinha uma razão a ser explicada e refletida. Era diretor de banco e realizou com responsabilidade o ofício. Valorizava a liberdade, por isso se afastou da função pública, anterior ao banco, por não suportar leis sem sentido. Pintava aquarelas, muitas dessas obras eram expostas na residência da família.

Em meio à essas aquarelas, Jaspers considera que o pai exemplificou uma vida que não se preocupa apenas com a praticidade, mas que dá espaço para a transcendência. Sobre a mãe, Jaspers relata que , tinha um temperamento menos tranquilo que o pai, porém, incrível . Ele continua seu relato, afirmando o incansável amor e otimismo da mãe perante os filhos. Diante do filho enfermo, ela se esforçava para que a doença de Jaspers não desfigurasse a beleza da vida.

Jaspers foi desde a infância e por toda a sua vida um homem doente. O diagnóstico feito quando ele tinha dezoito anos, previa, antes dos trinta, uma supuração geral que traria consigo a morte. Jaspers habituou-se a ter em conta a sua doença em todas as decisões que tomava.(...) Para viver, tinha que renunciar a mil coisas, evitar todo o perigo, combater cada dia a doença, sem todavia se deixar dominar por ela. Para levar a termo uma obra, tinha de suprimir as interrupções inevitáveis em seu trabalho por meio de uma concentração extrema. (HERSCH, 1982, p. 7)

Jaspers tinha uma espécie de fechamento nos brônquios, junto a uma insuficiência cardíaca. Essa conjuntura o deixou fisicamente vulnerável a vida inteira. Esta é uma situação-limite da vida de Jaspers¹. Encarada com seriedade, graças em parte, à condução amorosa dos pais ao filho.

Eu acho que crescer com estes pais, naturalmente cordiais, inconscientemente criou um reconhecimento de segurança que se transformou em proteção. Mas não só proteção, e sim a certeza do amor. Pois quando chegaram as

¹ Karl Jaspers fundamenta o conceito de situação-limite na sua filosofia da existência. São eventos pelos quais o ser perde a segurança na realidade empírica, doença e morte, por exemplo. Estão contextualizadas nas nossas elaborações sobre as cifras da transcendência (item 3.2.6.1).

dificuldades, elas não se quebraram as bases. Certamente eu era consciente do que ocorria. E meu pai me dizia onde estavam meus limites, e onde não podia me ajudar. Está aqui uma grande inflexão. (KARL. . . , 2012, tradução nossa.)

A inflexão de Jaspers trata da responsabilidade com autenticidade. Ele diz que a consciência dos limites lhe ensinaram que um homem não pode tudo. Onde seu pai não podia lhe ajudar era o lugar da autenticidade responsável de Jaspers. Explica essa lição através de um conflito que ocorreu no ensino fundamental. O professor de educação física exigiu que para determinado teste fosse retirada a jaqueta. Jaspers se recusou, não viu sentido para tal coisa. O diretor da escola não o suportava, portanto, essa desobediência lhe custaria uma expulsão do colégio, a não ser que o aluno pedisse desculpas ao professor.

O pai de Jaspers diante do ocorrido, diz que a decisão é do próprio Jaspers. E caberia ao genitor ir até às instâncias superiores, pedir que o filho não fosse expulso pelo diretor, porém, afirma que seria muito difícil alguma autoridade contrariar a decisão do diretor da escola. Explica também que, Jaspers precisaria estudar em outra escola, numa localidade vizinha, o que provocaria a mudança de toda a família.

Na ocasião, Jaspers recebeu também conselhos de um professor, que explica ao jovem aluno que todos os trabalhos realizados serão perdidos, caso seja expulso. Que ele avaliasse o que valeria perder, afirmando que Jaspers estava correto, que o outro professor errou, porém, o jovem precisava ponderar os riscos.

Jaspers então encontra uma forma de ser responsável e autêntico. O jovem vai até o professor e diz: “Por ordem do diretor me dirijo ao senhor, e solicito que me desculpe.” (JASPERS, 2012, tradução nossa) O próprio professor já estava constrangido, reconhecendo que a desobediência de Jaspers não necessitava a expulsão. Ele aceita a frase esperta de Jaspers, onde pede desculpas, mas não por convicção, e sim por obrigação.

Jaspers consegue não negar seus princípios, e entender que precisava de uma razão abrangente² para agir com responsabilidade. Mas, o foco desta situação é a postura do pai de Jaspers. Criou uma abertura para que o jovem adolescente decidisse por si próprio, e assumisse seus atos. Assim como o professor, que apresenta o quadro da questão, mas sem impor nada. Essas posturas são de uma educação para a liberdade.

A liberdade é mais que um tema para Jaspers, é condição da sua existência, pois, sua história é repleta dessa cifra³. O casamento com Gertrud Mayer é condição da sua filosofia, traz episódios de cifras da transcendência e situações-limite, propulsoras da abertura para a cifra liberdade. Ao partir do princípio, vemos que a forma como Jaspers se apaixonou por Gertrud é empiricamente inexplicável, além dos modos da

² O conceito de Razão abrangente é aprofundado no tópico 3.2.7 deste trabalho.

³ Sobre as cifras, desenvolvemos aprofundamentos no tópico 3.2.6.1.

imanência:

Na visita, algo repercutiu com o efeito de um relâmpago. E isso já no primeiro momento, quando Gertrud, ainda de costas, levantou-se e se virou para mim. Parecia que as duas pessoas que se encontram nesse momento estavam interligadas desde sempre. Como isso de fato aconteceu - não posso saber e, portanto, relatar. (JASPERS APUD RÖHR, 2013, p.62)

Jaspers viveu um casamento “misto” durante os longos anos do Nazismo. Gertrud era judia, e nesse caso, a orientação era separar-se da esposa e deixá-la a disposição do regime nazista para apreensão e morte. Porém, essa não era a orientação interior de Jaspers, diferente de muitos alemães, ele manteve seu casamento, e foi assim considerado também um alvo do regime.

Estamos diante de uma livre decisão existencial que resistiu a 8 oito anos de perseguição. A primeira consequência foi a expulsão da cátedra de Heidelberg, impedido-o de exercer sua vocação. Daí por diante, os anos de incerteza sobre a preservação da vida. O casal passou ser cada vez mais recluso. A sobrevivência dependeu dos avisos de amigos e ex-alunos que trabalhavam no regime Nazista, e assim atrasavam as buscas pelo casal. Em seu diário, Jaspers conta que o último pedido de busca por ele e Gertrud deu seu curso natural, pois, ninguém havia conseguido o impedimento. Justamente nesse momento a guerra chega ao fim com a vitória americana.⁴

Gertrud sempre retorna com o mesmo pensamento: ela quer morrer só, ela não quer me destruir ao mesmo tempo - a minha morte a tortura, a dela não. Ela me pede permissão para deixar este mundo sozinha. Mas não posso permitir que ela morra sem mim. Poderes, que a obrigam morrer, mantam-me também. Essa solidariedade é absoluta. Parece que tudo perderia a substância se uma separação como a de Gertrud de mim fosse pensada como compreensível, permitida, possível. Nesse caso, na verdade, não existiria mais nada de seriedade. O homem é somente homem quando ele entra em algum momento com a sua vida inteira. (JASPERS, APUD RÖHR, 2013, p. 63)

Gertrud Mayer foi uma mulher que se manteve onde ela queria estar. Realizou o trabalho privado do lar, dedicou-se a Jaspers, não por obrigação, mas por amor como decisão existencial. O lugar de Gertrud na obra jasperiana é objetivo e subjetivo. Objetivamente a esposa datilografava todos os escritos, ao tempo que revisava, subjetivamente provocava uma luta amorosa⁵ que impulsionava Jaspers a ser cada vez mais verdadeiro consigo mesmo.

Sua presença acorda impulsos em mim que não me permitem sucumbir no mundo das formas espirituais (geistige Welt) ⁶ e no mero pensar. Muito mais ainda: estou convicto, caso haja profundidade na minha filosofia, de que jamais teria alcançado esta sem Gertrud.(JASPERS APUD RÖHR, 2013)

⁴ Relatos coletados em entrevista concedida de Ferdinand Röhr.

⁵ A luta amorosa é uma relação existencial entre os seres. Aprofundamos essa questão no tópico 3.2.6.2.

⁶ “espiritual” referente ao Espírito como modo imanente.

A premissa de ser cada vez mais si mesmo é um caminho que Jaspers percorre com Gertrud. O filósofo escrevia a punho suas teorias, que eram revisadas por Gertrud no momento da datilografia. A esposa concedia uma devolutiva teórico-prática sobre a relação entre o dizer e o fazer, entre a interioridade do próprio Jaspers e os escritos.⁷

Descobriu nela “a presença de uma alma clara”, capaz de “o preservar de todo conforto moral”. A “seriedade inexorável” com que levaram a vida em comum, foi para a sua pesquisa filosófica uma fonte inesgotável de coragem e serenidade. (HERSCH, 1982, p. 8)

Por fim, a influência mais determinante da presença de Gertrud na filosofia jasperiana é a consolidação do amor, que possibilita ao filósofo vivenciar a cifra da transcendência, e ter no amor a expressão da força que move sua filosofia, pois, só poderia reconhecer o amor quem o vivenciou.

Se queremos a origem em nos que sustenta e movimenta tudo, ela é, afinal, em todas as formas que pode adquirir, o amor. Por isso o amor é, no fundo de todo filosofar verdadeiro, a última força movente. (JASPERS apud RÖHR, p. 65)

A vida profissional de Jaspers também representa sua noção de liberdade. Jaspers iniciou o curso de direito, mas identificou uma distância entre a justiça e as questões do ser humano, o que o fez ver a profissão como um grande jogo de argumentos. Recorreu a medicina, tanto para entender sua doença quanto para estar mais próximo do humano. Concluiu o curso de medicina em 1909. Por muitos anos, foi assistente da clínica Psiquiátrica de Heidelberg. Especializou-se em psiquiatria, o que atendia seus anseios de ter o homem como objeto de estudo. Mas, esse homem-objeto da psiquiatria não convergia com as ideias de Jaspers⁸.

Foi convidado a escrever *Psicopatologia Geral*, publicado em 1913. É uma obra de dois volumes, que representa um princípio jasperiano: a distinção das coisas. A sua experiência na clínica de Heidelberg de 1908 a 1915, como psiquiatra e pesquisador, suscitou muitas questões, que o levaram a investigar profundamente as teorias que apoiavam a psiquiatria, e mais, a metodologia aplicada a cada uma delas. Para essa investigação teórica, Jaspers se aprofundou na fenomenologia de Husserl e na psicologia explicativa de Dilthey.

Sob a ótica da fenomenologia husserliana, o então psiquiatra aprende os fenômenos, ou seja, como lhes aparece, e não sobre o que se é. Observa que as teorias da psiquiatria buscam uma compreensão integral do ser humano, lendo-o a partir da sua biologia, das emoções e da mente. Porém, os métodos abordados, elegem um padrão, e uma direta relação de causa e efeito.

Psicopatologia Geral é, portanto, uma descrição e distinção das teorias da psicanálise, e uma análise dos métodos e reflexão da adequabilidade do método ao

⁷ Informação concedida em entrevista de Ferdinand Röhr.

⁸ Confere HERSCH, 1982, p. 14-16

estudo e ao objeto: homem. Uma análise biográfica a partir da fenomenologia, da psicologia explicativa e da psicologia compreensiva. Jaspers fundamenta a psicopatologia como campo científico.

Em 1931 passou a lecionar filosofia. Costumava indicar aos seus alunos se debruçassem sobre os filósofos que lhe fizessem sentido na própria existência. (JASPERS, 1984). De 1933 a 1945 foi impedido de lecionar, fazer conferência e publicar.

Os anos de reclusão provocaram um aprofundamento em sua obra. Alguns dos filósofos que fazem sentido para existência de Jaspers, e influenciaram seu pensamento são: Edmund Husserl, Kierkegaard, Nietzsche, Max Weber, Kant, Platão.

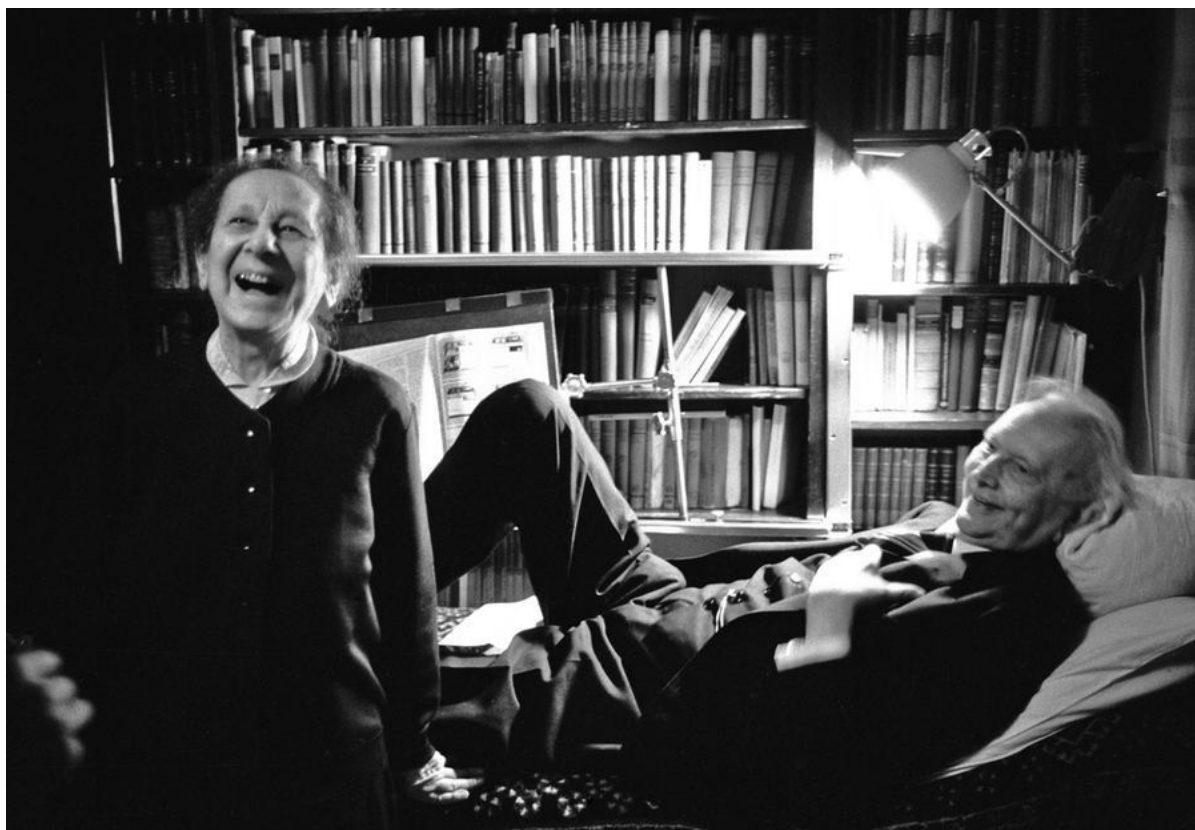
Em 1948 decide lecionar em Basileia, Suíça, onde se reencontra com a paz, e termina seus dias aos 86 anos de idade. Jaspers trabalha até o fim.

Suas principais obras são: *Allgemeine Psychopathologie* (1913) *Psicopatologia geral* (1913), *Philosophie* (1932) *Filosofia em três volumes* (1932), 1.000 páginas. *Von der Wahrheit* (1947) *Da Verdade* (1947), 1.000 páginas. *Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung* (1962) *A Fé filosófica diante da Revelação* (1962), *Die geistige Situation der Zeit* (1931) *A situação espiritual do nosso tempo* (1931). *Die grossen Philosophen* (1957) *Os grandes filósofos* (1957).

Por fim, Jaspers por Jaspers a partir de alguns trechos de seu texto necrológico:

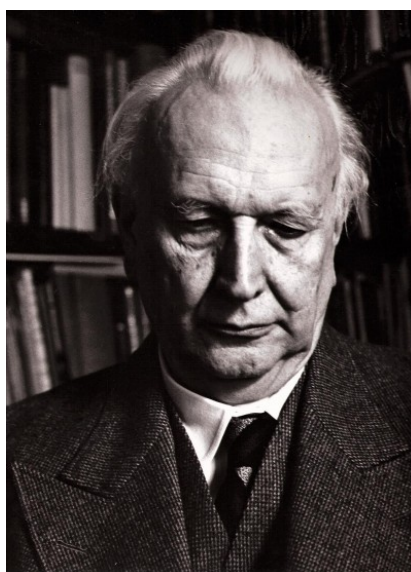
Tudo que lhe foi dado realizar, não poderia tê-lo feito sem sua esposa, Gertrud Mayer (...) eles viveram, com uma gratidão infinita, a realidade cotidiana da sua vida, ao longo de anos instáveis (...) depois vieram os doze anos de angústia sob o nacional-socialismo. Miraculosamente protegidos, passaram pelo meio das forças temíveis (...) acolhido em Basileia, na tradição europeia, na liberdade, encontrou ali um asilo tranquilo. Foi essa a última dádiva que recebeu. No decorrer destes anos, dedicou todas as suas forças ao prosseguimento do seu trabalho filosófico, em si mesmo inacabável. (JASPERS APUD HERSCH, 1982, p.105)

Figura 3 – Gertrud Meyer e Karl Jaspers



Fonte: pima1963.wordpress.com (2019)

Figura 4 – Karl Jaspers



Fonte: pt.wikipedia.org/wiki/Karl_Jaspers (2019)

3.2 DAS UMGREIFENDE - a realidade abrangente jasperiana

“Ser ou não ser, eis a questão” desafia a célebre frase do personagem Hamlet de Shakespeare. Hamlet ao proferir a pergunta está no conflito entre viver a crise que lhe ocorre, ou cometer suicídio. O “ser ou não ser” atravessou séculos, ampliou o contexto original, e recebeu contornos existenciais. Os conflitos humanos são envolvidos por esse questionamento, porém, muito antes de Shakespeare, indagamos sobre a existência, através de outra pergunta: O que é o ser?

O questionamento é característica de ser humano, a única vida no planeta, da qual se tem notícia, que reflete sobre a sua própria existência. A pergunta sobre o ser acompanha a busca pela origem de todas as coisas. Esse é um tema significativo para toda filosofia. Jaspers (1984, p. 29), diz que a mais antiga resposta do mais antigo filósofo do ocidente é a afirmativa de Tales: tudo é água, tudo provém da água. A questão sobre a origem é, portanto, vista por Jaspers sob dois prismas: a Ontologia e a Periechontologia.

A ontologia estuda o ser, e apesar de, desenvolvida desde as civilizações antigas, só em 1656 recebe essa terminologia por Clauberg. Jaspers (1968, p. 316) exemplifica que no ocidente: Aristóteles, São Tomás, Hegel, Leibniz, são alguns representantes do auge das ontologias.

Na Grécia antiga, a origem das coisas recebe a denominação de *arqué*. Os primeiros filósofos que se dedicaram a *arqué* são considerados os filósofos da natureza. Entre eles, Tales de Mileto, como já mencionado, afirma que o princípio de tudo é a água. Tudo provém do líquido, sem água a vida perecerá. Entretanto, Anaxímenes de Mileto propõe o ar como origem fundamental, enquanto Heráclito de Éfeso se identifica com o fogo, por sua expressão de constante atividade de tudo. Outras abordagens são mais abstratas como a proposta de Anaximandro de Mileto que afirma tudo ter origem no indefinido, ou seja, na indefinição das formas, num princípio indiscriminado, porém, ainda um princípio. Na mesma linha de abstração Pitágoras fundamenta a origem de tudo nos números, representantes da ordem do universo. Para Platão, a origem de todas as coisas, está no mundo das ideias, a ideia do Belo, do Bom e Justo⁹.

Jaspers (1968) caracteriza a Ontologia como um procedimento que supostamente declara o “estado das coisas”, uma doutrina do ser que caracteriza a origem a partir de apenas um elemento (fogo, ar, água. . .). Há muitas Ontologias, cada qual aprende o ser em um único aspecto. Na Idade Média, por exemplo, a origem de todas as coisas se encontrava na religião, até que a Renascença se volta para o legado grego. Porém, durante séculos permaneceu um ponto comum a todas: “apreendem o ser como algo que me defronta como objeto para o qual o pensando me dirijo como a algo que se me contrapõe” (JASPERS, 1984, p.30).

Immanuel Kant rompe essa lógica, e provoca uma reviravolta na filosofia até

⁹ Confere em DIAS, SOUZA, 2009.

então pensada. O filósofo da era moderna, explorou quais são as condições que o ser humano enxerga a realidade. E não o que é a origem das coisas fora do ser humano, e sim as condições humanas específicas para perceber os objetos. Assim a percepção da realidade se dá através da subjetividade sensorial e do pensamento humano em direção às coisas.

Jaspers é profundamente influenciado pelo pensamento kantiano, não admitindo a existência de um objeto *per se*, mas a relação entre sujeito e objeto. Esse é um passo de Jaspers para fundamentação da Periechontologia: a doutrina do Abrangente.

Periechontologia é uma forma de compreender o ser, não de defini-lo. O primeiro movimento dessa abordagem é não responder a pergunta “o que é o ser?” mas sim, buscar uma aproximação da essência do ser. Compreender a totalidade do ser não é possível. Aqui está a crítica jasperiana às ontologias: definir a totalidade do ser a partir de um aspecto; seja fogo ou água.

O primeiro passo para compreender o ser, é entendê-lo na cisão sujeito-objeto. Esse é o pensamento básico para consciência de ser humano e de estar no mundo. Segundo Jaspers (1968) a cisão sujeito-objeto é o lugar onde se manifesta tudo o que é ou pode ser, e por meio desta certificação tomamos consciência da fenomenalidade de tudo o que nos aparece. Não temos acesso às coisas como são, mas como se apresentam a nós.

O que nos aparece é uma manifestação, não, a coisa mesma. Por exemplo: uma cadeira não existe. A cadeira é fruto da classificação do homem, a cadeira é cadeira porque assim ela foi eleita. A partir da observação sujeito em relação ao objeto as respostas são elaboradas. Jaspers (1984) respeita a dicotomia sujeito-objeto nas relações da vida. Até mesmo no próprio pensar sobre o que é o ser humano, a dicotomia também está presente.

Quando o homem passa a ser objeto de observação, se reconhece a subjetividade dessa relação: o sujeito observador é o mesmo sujeito objeto da observação.

Quando nos convertemos a nós próprios em objeto do nosso pensamento alienamo-nos, estando simultaneamente presentes como eu pensante, que a si próprio se pensa e, todavia, não pode ser adequadamente objetivado porque é a condição prévia de qualquer configuração objetiva. Designamos essa situação fundamental da nossa existência pensante por cisão em sujeito e objeto. (JASPERS, 1984, p.30)

Então, dedicar-se a pensar sobre si mesmo é dividir-se em sujeito e objeto. A cisão sujeito-objeto é também uma relação entre subjetividade-objetividade. Ao se pensar a existência humana sem considerar a subjetividade dessa ação, o indivíduo dificilmente atenderá uma compreensão mais ampla do ser humano e da vida.

Jaspers (1968, p. 105) demonstra que o resultado da relação sujeito-objeto é uma “manifestação” e nunca a realidade mesma. Portanto, pensar o ser é apreender uma representação do ser. Lembramos que os objetos não existem por si próprios para

o pensamento, assim como as definições do ser não existem. O que se realiza é a operação filosófica de compreender as formas, modos ou maneiras do ser se revelar a todos e a si próprio. Assim, se assegura o processo da periechontologia jasperiana.

A periechontologia pode ser considerada um método, contrário às ontologias, pelo qual Jaspers evidencia a cadeia de relações do ser e do mundo ao redor, onde pequenas esferas de relações sujeito-objeto formam a constituição do ser.

A partir do método periechontológico, Jaspers conclui que nos aproximamos do que somos na abrangência das relações sujeito-objeto. Somos *Das Umgreifende*, traduzido por Englobante, Envolvente, Abrangente, Todo-abrangente. Em alemão “das” não se refere a masculino ou feminino, sendo sem gênero. Somos o Todo-abrangente, a abrangência da relação “do que sou com o que está ao meu redor”.

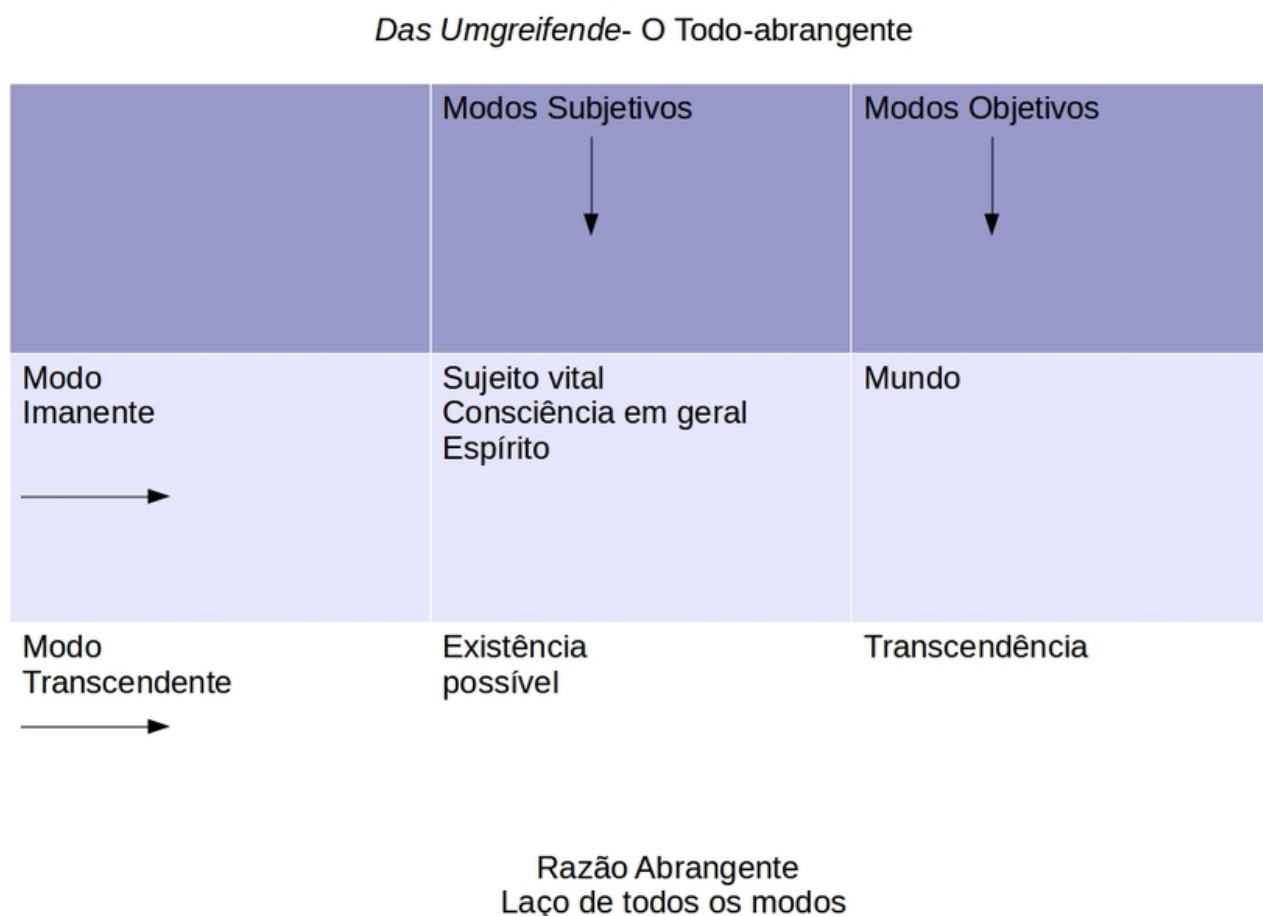
Como é a relação do eu com a realidade ao redor? Respiramos, pensamos, amamos. Olhar para história da humanidade é reconhecer essa relação: sobrevivência física, poder, liberdade, democracia, guerra, paz. Então vem a pergunta: que relações resultam a guerra ou a paz? Jaspers nos convida a não olhar apenas os resultados no mundo, a guerra ou a paz, mas de onde vem esses resultados. São as ações do homem, e nelas se revelam o abrangente que somos.

Toda ação humana envolve um ser e o objeto pelo qual se destina. Podemos entender que em tudo que fazemos existe um lado objetivo e outro subjetivo. Como o Todo-abrangente é a manifestação do ser através da sua relação sujeito-objeto, possui assim, dois lados: subjetivo e objetivo. No lado subjetivo se manifestam os modos: Sujeito vital, Consciência em geral, Espírito, Existência possível. Nos modos objetivos: Mundo e Transcendência. Subjetivos porque são pensados a partir do sujeito com toda sua subjetividade. Objetivos porque são pensados a partir dos objetos, do que o objeto revela.

São “pensados a partir de” porque Jaspers trabalha com as relações. As relações sujeito-vital, consciência em geral, espírito com o mundo, e existência possível com a transcendência. Segundo Hersch (1982), Jaspers apresenta um quadro que elucida este esquema, que segue abaixo com pequenas modificações de tradução nossa¹⁰.

¹⁰ Alterações apresentadas pelo professor Ferdinand Röhr em entrevista. Na tradução do livro de Hesch (1982) para o português, se utiliza antes das palavras imanente e transcendente “O”, aqui colocamos “Modo”. Em “o englobante que nós somos” preferimos “modos subjetivos”, o mesmo para modos objetivos. Apenas “Razão” na tradução de Luis Gurreiro P. Cacaís, para nós “razão abrangente, vínculo de todos os modos”.

Figura 5 – Todo-abrangente



Fonte: HERSCH (1982, p.36)

Inspirados em Hersch (1982), apresentamos quatro passos para explicação dos modos e suas relações, segundo Jaspers:

O primeiro passo é entender que vivemos no mundo, não somos alheios ao que acontece no mundo, porque fazemos parte dele. O planeta é o que conhecemos dele, ou seja, aqui retomamos a questão da não existência do objeto *per si*, a não existência do mundo: o mundo é uma ideia, como dizia Kant. Para tanto, é necessário a estrutura de um pensamento consciente, que designa a ideia das coisas no mundo: a consciência em geral. O oxigênio é H₂O e faz parte do mundo porque assim foi determinado a partir da consciência em geral.

O segundo passo é admitir que o pensamento só é estrutura válida se surge de um ser vivente, evidentemente a consciência vem da vitalidade empírica, ou seja, o sujeito vital. Nele, sentimos, sofremos, conhecemos a fadiga, o prazer, a dor. E ainda que, junto a vitalidade e a consciência, existe um modo que cria a reflexão sobre o

que sentimos e pensamos: o espírito. Ele cria as ideias que constituem sociedades, profissões, culturas.

O terceiro passo é perceber que as modalidades do englobante observadas: mundo, sujeito vital, consciência em geral e espírito pertencem a uma realidade que não é contestada: a imanência. Ela é aparente e direta, percebida através dos sentidos e das evidências científicas. E assim é fácil compreender que muitos acreditam existir apenas a imanência, e que só nela encontram-se as possibilidades de realização da vida.

Mas, para outros a imanência não basta. Em todas as épocas da humanidade há o “salto” da imanência para a transcendência. A divindade, os deuses, são alguns exemplos do quanto o ser humano procura algo além da imanência. Uma busca pelo sentido da vida, uma orientação sobre os fenômenos inexplicáveis, como, por exemplo, o amor. É aqui que o modo subjetivo, existência possível se relaciona com a transcendência.

O quarto passo é entender a conexão que existe entre os modos do todo-abrangente. Como pode-se observar, há um componente no quadro até então não mencionado: a razão abrangente. Esta é a integração de todos os modos, Jaspers (1968) quer demonstrar que em nossas ações estão a interligação de todos os modos. Ao decidir, se avalia as questões vitais, os conhecimentos da causa, o propósito da ação. Entre os modos de ser do abrangente há uma cadeia de relações que constituem nossas ações no mundo. A razão abrangente não é um modo, mas a identificação da integralidade de todos os modos.

Seguiremos então, a reflexão sobre os sete modos do todo-abrangente, a compreensão da imanência, transcendência e razão abrangente. Iniciamos com uma introdução sobre as maneiras Imanentes e Transcendentes, logo adiante os modos objetivos e subjetivos. Em seguida as cifras da transcendência, e por fim, o vínculo de todos os modos: a razão abrangente.

3.2.1 Daisen- Existência empírica/ Sujeito vital

Traduzido por sujeito vital, existência empírica e o ser-aí. Nesse modo está a nossa percepção de ser mais imediata. Não haverá aqui racionalidade. Não pensamos na fome, sentimo-la. É uma vivência sem reflexão de si mesma. Através dela sentimos tudo o que é real. É um modo imanente, com toda a sua materialidade mais perceptível.

É um modo subjetivo, pois, apesar do caráter involuntário da vivência física, a percepção sensorial é singular para cada pessoa. Vejamos que a dor é algo imediato. Porém, um atleta subjetivamente contorna seus limites de dor, então, se colocarmos pessoas expostas aos mesmo exercícios de um atleta, mesmo que tenham as mesmas condições físicas, viverão a dor de uma maneira diferente, obviamente com mais intensidade. Pode-se pensar o mesmo sobre a dor do parto, cada mãe subjetivamente

gerencia essa dor.

A existência empírica é o “eu estou aqui”, nossa presença real no mundo, o corpo vivente. Nele se manifestam nossos impulsos de sobrevivência, desejos e emoções. Se relaciona com o mundo de uma forma concreta, com ações que geram reações a curto prazo.

Esta relação é também de dependência. A existência empírica necessita de condições naturais favoráveis para sua existência. Por exemplo, o ar que respiramos ou a água que bebemos, quando atingir níveis impróprios para existência humana provocará a extinção. Sobre os outros seres humanos a dependência também é clara, na reprodução humana, assim como nos cuidados que um bebê precisa para sobreviver.

Diante das demandas físicas, sensoriais e emocionais a existência empírica, que não tem pensamento próprio, reclama a reflexão. O próprio existir provoca, coloca o ser humano frente a frente com ele mesmo e o universo. É preciso avançar para a *consciência em geral*, explicar fenômenos e superar as inseguranças, e para o *espírito*, refletir sobre o mundo e criar sistemas sociais.

3.2.2 Consciência em geral

É a consciência comum a todos. Um conceito parte da subjetividade de uma pessoa, algo de sentido único que tem a adesão de todos, transformando-se em saber de validade universal. Um exemplo comum é a lógica matemática, aceita em todas as partes do mundo. Está no lado imanente, pois, a consciência só fala daquilo que concretamente se apresenta.

Nela trazemos para a consciência o sujeito vital. Jaspers (1968) exemplifica, que podemos observar um macaco, ele representa o sujeito vital, um ser que age sob as necessidades animais. Quando ele age de forma intencional, demonstra faíscas de inteligência, mesmo que logo volte ao estado mais inconsciente. Portanto, a consciência em geral é o passo além do sujeito vital.

É uma consciência que traz as certezas racionais e empíricas. A relação com o mundo é objetiva, a experiência só se concretiza, a partir do que for pensado, sabido, comprovado cientificamente. Esta relação com o mundo, não necessita apenas dos sentidos como o sujeito vital, mas, da linguagem. A linguagem é o meio de ação no mundo da consciência em geral.

Nessa linguagem intencional, apenas as determinações sobre as coisas não responderão as necessidades práticas e comportamentais da vida, a imaginação, a fantasia, a arte. Então o ser busca outra forma de relação sujeito-objeto, através do espírito.

3.2.3 Espírito

Nesse modo do todo-abrangente, desenvolvem-se ideias, fantasias, obras de arte, ciência. São conteúdos de sentido, produções criadoras de um ser para o outro, podendo ser das mais práticas às teóricas sobre a vida (Hersch, 1982). Estão relacionadas ao mundo, interpretando-o, explicando-o, agindo para o viver no mundo que tenha sentido. São as criações de profissões, ofícios, os sistemas sociais, as culturas, a arte¹¹.

Segundo Jaspers (1968), assim como a consciência em geral, o espírito se movimenta para compreensão, porém, não através do cálculo, dos instrumentos e laboratórios. E sim através da criatividade.

As relações do espírito com o mundo está na arte, filosofia, ciência, sociologia. Realiza criativamente produções que nos levam ao infinito das obras de arte e ao progresso sem fim das ciências e das estruturas sociais. São ideias que avançam sem cessar, numa missão infinita.(Jaspers, 1968). A pesquisa científica está em busca sempre de novas descobertas, bem como as profissões assumem novas roupagens, e ampliam seu arsenal de funções, a partir também dos avanços tecnológicos. Percebe-se que nunca há satisfação, a busca por mais é interminável.

3.2.4 Mundo

Os três modos subjetivos retratados acima, se relacionam com o modo objetivo: mundo.

O mundo compreende uma realidade sensível, mais imediata ao homem. Está na imanência, ou seja, na realidade material densa e perceptível. A natureza do mundo existe muito antes de o ser humano habitar a terra. Tem suas próprias leis e cadeia de relações entre o vegetal, o mineral, o animal. O homem se relaciona, atua e pode modificar a paisagem do mundo natural; mas, é inegável a independência da natureza, que reage a cada ação do ser humano.

Ao estar no âmbito da imanência essa relação é direta, imediata, perceptível. Por exemplo: o sujeito vital se comunica com o mundo através das sensações provocadas pelos elementos da natureza: fogo, ar, água, terra. A consciência em geral se comunica com o mundo nomeando seus fenômenos de forma totalizante e provocando no ser a ideia de unicidade: a árvore é uma árvore. Todos conseguem verificar esta afirmação, já instaurada pela ciência. No espírito a comunicação é para o mundo, cria teorias sobre a vida no mundo, elabora ofícios que servirão diretamente a vida no mundo.

Diferente dos modos subjetivos sujeito vital, consciência em geral e espírito, o próximo modo a ser apresentado está no âmbito da transcendência. É a existência

¹¹ Observamos que a arte tem seu lado imanente, contudo, também está na realidade transcendente. A arte tem seu desenvolvimento imanente através das ideias e fantasias do espírito, mas também sua forma transcendente através das cifras da transcendência.

possível, que não nega o mundo, encontra nele os meios para se relacionar com a transcendência.

3.2.5 Existência possível

A existência se distingue de todos os modos subjetivos apresentados pela sutileza de sua composição. Nunca poderá ser provada objetivamente, pois, trata de conteúdos transcendentais encontrados na interioridade do ser.

Quando a subjetividade revela a existência possível, lembramos que os modos são os frutos da relação sujeito-objeto. Portanto, “o que eu sou” se relaciona com modos objetivos: Mundo e Transcendência. Como vimos, o mundo está em relação com o sujeito vital, a consciência em geral e o espírito, sendo uma realidade imanente. Enquanto a transcendência se relaciona com a existência possível, numa realidade transcendente.

Com esses três modos do todo-abrangente não somos nós mesmos, permanecemos sem direção e não conseguimos segurança. Ou talvez são esses abrangentes tudo? acabarei por não ser eu mesmo em lugar algum? Neste caso, nos limites dos três- existência empírica, consciência em geral, espírito- somente há o vazio e o nada? Sou o tão só e brutal egoísmo de minha existência vivente, tão somente um ponto substituível do pensar exato, tão só o florescer de um espírito em harmoniosas ilusões? (JASPERS, 1968, p. 110, tradução nossa)

No mundo cognoscível, a realidade imanente é percebida por nós de forma direta. Isso contribui para que muitos pensem ser esta realidade a única, e o caminho do homem. Cuidar do corpo físico, sentir prazer, muitas vidas se resumem a manter-se vivo biologicamente, sentir-se satisfeito emocionalmente, prazeres diversos. Conquistar o saber científico, alcançar sucesso profissional, lançar novas mídias, inovar, investir seu tempo em alcançar riquezas.

Já conhecemos a abrangência da imanência. Jaspers (1968) ressalta que os modos sujeito- vital, consciência em geral e espírito se correspondem mutualmente. Para o espírito não é possível pensar sem a consciência em geral e sem a vida empírica, para a consciência em geral chegar ao saber exato, passa inicialmente pela imaginação do espírito, além de necessitar de condições corporais (sensório-motores-cerebrais) para seus intentos. O sujeito vital no seu lado mais biológico, no funcionamento dos órgãos, parece ter mais independência perante os demais modos do todo-abrangente. Mesmo assim, para sobrevivência, para cura de doenças, necessita dos demais modos.

Dentro desta tríade há uma ordem aparentemente completa. Mas, a vida em comunidade exige mais, as relações humanas nos provocam a perceber outras exigências:

paz, justiça, amor. Como alcançar um caminho ético vivendo apenas na imanência? Ela responde a inquietação do ser humano em busca de um sentido da vida?

Jaspers (1968) observa que a existência empírica traz a alegria do viver, mas também a morte a qualquer instante, assim como os prazeres e também a imanente corrupção a favor deles. A consciência em geral traz a segurança da exatidão impositiva, e recai na monotonia do puramente exato. O espírito se valoriza por suas criações, que são inúmeras, possibilitando a banalidade. Todas tem limites. E depois dos limites, o que existe?

Assim, a insatisfação nos toma em cada um desses modos: Na existência empírica O ser não encontra satisfação, pois, atender as necessidades do corpo fisiológico é efêmero. Muitas vezes são atitudes irrefletidas que geram consequências como promiscuidades sexuais e distúrbios alimentares. O treinamento físico, por exemplo, em algum momento não poderá mais ser realizado, quando os ossos acometidos pela idade avançada não resistirem. Então, o que ficará? O vazio interior revela a insatisfação na existência empírica.

Na consciência em geral nos deparamos com coisas apreensíveis de conhecimento válido. Mas, será que tudo pode ser medido e definido? Quando nos encontramos com a liberdade, por exemplo, que carece de definições últimas, se não temos um consenso objetivo sobre ser livre, então viveremos fadados ao cerceamento. O ser não se satisfaz nas definições universalmente válidas, porque elas não explicam todos os fenômenos da vida, não respondem as questões mais íntimas que perturbam a existência.

No Espírito a insatisfação está na infinita produção de ideias. Essa operação não tem fim, a cada proposta finalizada surge outras tantas relações a serem produzidas. O espírito também depende da vivência empírica em boas condições, bem como de conhecimentos já pré-estabelecidos da consciência em geral.

Em busca de aproximar-se da plenitude, de alcançar o que pode nos tornar mais nós mesmos, a existência possível demonstra um lugar possível do humano livre e singular que luta pela própria existência. Caracterizar a existência possível inciou-se por perceber a insatisfação de viver na imanência, e desenvolve-se a seguir com a reflexão sobre o quê torna sua natureza transcendente.

3.2.5.1 Características da existência: o possível, a liberdade, o absoluto, a singularidade e historicidade.

Porquê existência Possível e não apenas existência? Quando Jaspers prefere *existência possível* ele deixa claro que o *possível* se contrapõe a ordem dos fatos acabados¹². A existência possível não “é” ela “aparece”. Se a existência estivesse no âmbito do elemento É, fixo, uma massa moldável ao nosso prazer, estaria sempre ma-

¹² Confere HERSCH, 1982,p.19.

nipulável. Mas, a existência está na interioridade humana, de forma sutil que aparece a nós não diretamente, e sim através das nossas ações no mundo.

“Nós nos certificamos de cada um dos abrangentes somente pelo feito que somos, mas para existência somente pelo que podemos chegar a ser.”¹³ O *possível* de Jaspers é o *poder-ser* do eu inconcluso.

A questão principal aqui é a liberdade intrínseca na possibilidade da existência. Os condicionamentos externos não falam mais alto para existência possível que a liberdade do Ser. O possível é um caminho livre.

A existência possível é liberdade. Essa Liberdade é a positiva, que já vimos ser a oportunidade de ser verdadeiro consigo mesmo, autêntico, coerente; ou seja, uma liberdade interior.

A existência possível poderia ser chamada também de existência livre. Uma das formas de observar essa liberdade característica da existência é compará-la as liberdades dos outros modos do todo-abrangente. No sujeito vital, a liberdade é condicionada externamente pelas vontades do indivíduo, ao que provoca em seu ser de sentidos, emoções e desejos. Escolhas muitas vezes arbitrárias, que atendem vontades que não são aliadas a razão e equilíbrio. Corporalmente o Ser-aí tem uma liberdade sem fundamento inteligente, são as operações e reações dos organismos e sentidos.

A liberdade do Espírito está condicionada a fantasia criadora, numa abertura sem limites que apresenta um mundo de possibilidades e, ao mesmo tempo, um espaço sempre vazio em busca de preenchimento. Na consciência em geral a liberdade está condicionada à unanimidade e exatidão das afirmações.

Na liberdade existencial não há condicionamentos externos. Ela é um modo inapreensível. Esse conteúdo oculto torna-se realidade através das experiências vividas em liberdade interior, mas como reconhecer a liberdade existencial? nas decisões.

O que move decisões livres-existenciais é a exigência absoluta. Jaspers (1984) esclarece que atos absolutos incorporam fidelidade a princípios individuais. O próprio Jaspers tem uma vida pautada em decisões regidas pelo absoluto. No momento decisivo entre viver com a paz exterior e integridade física, e sem risco de morte ou entrar em anos sombrios de incertezas exteriores, medo, e risco eminente de morte, ele decide a segunda opção que lhe garantia apenas uma coisa: o amor por Gertrudes (sua esposa) que lhe era absoluto, existencial e que lhe proporcionava paz interior.

O absoluto nos toma a mão com um guia da mente e do corpo. Na história da humanidade encontram-se algumas decisões livres-existenciais regidas pelo absoluto. Sócrates é um exemplo: O apelo da esposa, mãe de seu filho, o apelo da saudade aos seus, o apelo ao viver, não foram capazes de sobressair ao apelo incondicional do absoluto. Era absoluto para Sócrates a coerência sobre sua crença.

¹³ JASPERS. 1968, p. 112. Tradução nossa.

A figura mais pura dentre estes é talvez Sócrates. Vivendo na claridade da razão e no englobante da sua ignorância, seguiu imperturbável o seu caminho sem se deixar desviar pelas da paixões da indignação, do ódio e da certeza de ter razão: não fez concessões algumas, não aproveitou a possibilidade de fuga e morreu de espírito sereno, arriscando-se pela sua crença. (JASPERS, 1984, p. 52)

Como visto, pode-se testemunhar o absoluto através das histórias dos que morreram por um ideal, como Sócrates, Jesus Cristo, Martin Luther King, famosos e anônimos, filósofos, cientistas, pedreiros, mães, moradores de rua. Não há uma classe especial de pessoas, apenas o ser humano.

Segundo Jaspers (1984), na vida todos os seres humanos se deparam com a seguinte interrogação: o que devo fazer? E assim procuram as respostas mais corretas possíveis. A aprovação da resposta geralmente é submetida a utilidade prática, a preservação vital, a valorização social. Todas são condicionamentos, onde estarmos ora dependentes de outros, ora pragmáticos e obedientes à determinada autoridade. Podem ser as funções do bem-estar em sociedade, ou a superficialidade baseada em padrões.

Quando a resposta é existencial, a aprovação não gira em torno de questões exteriores, mas de uma autoridade interior. As exigências absolutas partem do ser, são seu suporte íntimo, do ser autêntico perante seu simples existir (JASPERS, 1984). Portanto, identificar uma exigência absoluta é perceber o processo da decisão livre-existencial. Se é condicionado ou se surge da liberdade.

O absoluto não é um modo de ser, é uma decisão que se clarifica pela reflexão, a partir de uma profundidade insondável e pela qual me torno idêntico a mim próprio.(JASPERS, 1984, p. 54)

Assim, a decisão em si, é uma etapa do caminho do absoluto, mas o processo que levou a decisão a ser tomada, é o que nos demonstra haver ou não uma exigência absoluta. Por exemplo, o processo que leva um homem-bomba a dar sua vida pelas suas convicções é de pura alienação, pautado em recompensas individuais, como é sabido: um paraíso de trezentas virgens. Portanto, a decisão de abrir mão da vida própria não é sinônimo do Absoluto.

Quando agimos no absoluto, estaremos na profundidade que nos revela a nós mesmos. Jaspers (1984, p. 54) pondera que “esta compenetração é obscura no início do meu ato absoluto e clara no final”. Pois, durante a ação, somos impulsionados a responder um apelo incondicional interior, cuja origem não está clara. Durante a séria reflexão sobre “como proceder” ,“ o que fazer” pautamos o caminho para revelar o absoluto.

O tempo de decisão não é fundamental para caracterizar o absoluto. A depender da situação, o tempo-resposta para decidir pode ser longo ou curto, por vezes um instante. Ao se deparar com uma situação de violência contra a mulher, quantos

se calam, quantos outros tomam uma atitude. O tempo muitas vezes não dará a oportunidade de fazer um caminho mais longo de reflexão. Por exemplo, uma mulher no apartamento vizinho está sendo agredida naquele instante, e o tempo te dá duas opções: chamar a polícia imediatamente e atender ao apelo do princípio da justiça ou calar-se e atender ao apelo da individualidade ou do medo. Mesmo quando temos apenas um instante para decidir, a reflexão não deixa de acontecer, apesar de ter poucos instantes de atuação.

O absoluto não é inato ao ser humano, não surge naturalmente, ele emerge da reflexão. Pode ser confundido com paixão, auto-afirmação, ânsia de existir, que se diferenciam do absoluto porque são relativas. A transitoriedade torna esses poderes relativos. Pois, quando confrontada, por exemplo, a paixão por uma profissão e o amor existencial, se vê onde está o relativo e onde está o absoluto. Assim ocorreu com Jaspers e Gertrudes como já citamos, pois, o filósofo exercia seu ofício com paixão e empenho, dedicava sua rotina diária a universidade. Ele foi privado de exercer sua vocação da qual tinha paixão, e isto não superou a exigência absoluta de permanecer fiel ao casamento.

A decisão existencial é acompanhada de uma certeza. Não é uma certeza de validade geral, ou que foi imposta pela maioria. É uma certeza individual da qual não se impõe ao outro. Essa certeza, porém, é desafiada a cada nova experiência da vida, sendo sempre conquistada.

As decisões existenciais também revelam quem somos. “O que eu sou, chego a ser por meio de minhas decisões”. (JASPERS, 1968, p.114 tradução nossa). O que aponta nossa singularidade e historicidade. Cada decisão é única e individual. Ser singular significa também não se impor perante os outros. Preocupar-se consigo mesmo, avaliar a responsabilidade própria perante as experiências, sem se ocupar com justificativas externas.

Quanto a historicidade, Jaspers (1968) esclarece que a existência possível é histórica porque a validade do momento existencial é eterna para a individualidade. O tempo é responsável pela deterioração do corpo físico, as ideias estão de anos a séculos sendo superadas, na velocidade da tecnologia atual, meses são suficientes para oportunizar mudanças. Já o conteúdo existencial não fica a mercê de esvariar-se no tempo, pois, o sentido profundo é como raízes fortes de uma árvore. São conteúdos eternos para o ser, atravessam séculos e continuam atuais.

3.2.6 Transcendência

Diante da exposição acima, sabemos que a existência possível se relaciona com o modo objetivo: transcendência.

A transcendência ultrapassa os limites da imanência. Ela está no lugar do indizível. Não há comunicação direta com a transcendência. Existem meios pelos quais

ela se presentifica na vida, sabemos que esses meios são as cifras. A transcendência pode está numa paisagem da natureza, no pôr do sol, por exemplo. Numa obra de arte, numa história, nas ações da vida que envolvem valores éticos. Todos esses exemplos podem ser cifra da transcendência. A cifra-pôr do sol, a cifra-Mona Lisa, a cifra-ética.

Identificar as cifras é fundamental, porque não encontraremos a transcendência própria, mas as manifestações dela através das cifras da transcendência. Ao visualizar a cifra em um poema, num quadro, numa ação ética do ser humano, percebe-se que, a percepção da transcendência ocorre via ação do sujeito.

Transcendência e Mundo não são criações do homem, existem de forma independente, mas, para se concretizarem na nossa experiência, necessitam da relação sujeito-objeto. Jaspers (confere p.117, 1968) reflete que as experiências fundamentais de nos encontramos no mundo são:

Estou no mundo, ou seja, submetido as forças do tempo e da natureza, me impondo algumas vezes e sucumbindo em outras. Existo como ser pensante, e imponho exatidão para promover segurança, Eu sou espírito, que realiza a abertura para criação. O comum entre todos eles é justamente seu objeto: o mundo.

Essas formas de integração com o mundo, poderiam bastar para a aproximação da plena realização do ser humano. Mas, há um impulso para insatisfação, para aclaração do vazio que essas formas podem deixar na existência. Quando perguntamos se somos livres, por exemplo, vimos que as relações imanentes apresentaram respostas insuficientes. Jaspers (1968) declara que ao adquirir a consciência de liberdade, há um encontro de si mesmo com a existência possível. Esse encontro é mediado pelas cifras da transcendência.

3.2.6.1 Cifras: a fundamentação da existência e a relação existência/transcendência

As cifras são enigmas da transcendência direcionamos à existência possível no mundo. Sabemos que a relação da transcendência com a existência possível não é direta, o que faz das cifras nosso meio imanente de comunicação com ela. São provocadoras de uma abertura do ser para ele mesmo, e participam das decisões existenciais. Conhecer o sistema das cifras é adentrar na nossa relação com a transcendência.

Nossa relação com a transcendência e com o mundo se dá, a partir do sujeito, que apresenta diferentes níveis de subjetividade e dependência do objeto, mundo. Na existência empírica nosso nível de dependência com os objetos do mundo é pequeno, se concentra numa resposta imediata aos estímulos sensoriais, e a subjetividade se revela na intensidade de nossas respostas a esses estímulos. No espírito a dependência em relação ao mundo está nas possibilidades que os objetos nos oferece, as ideias surgem da vivência no mundo, sejam questões práticas, sejam da imaginação, da arte, aqui a subjetividade tem uma expressão mais significativa.

Na consciência em geral nossa relação com os objetos no mundo vem da validade geral, aceitamos subjetivamente preceitos, nossa subjetividade está subordinada aos conhecimentos pré-estabelecidos. Tais preceitos advêm da subjetividade de uma pessoa, que tem suas indicações aceitas por uma comunidade. Vejamos que, Isaac Newton narra estar pensando sobre como a lua se mantinha no céu, até que uma maçã caiu no seu pomar, e ele compreende que a lua não está suspensa, mas obedecendo uma lei de atração: a gravitação. A gravidade é um conceito aceito, de validade universal, e advêm também da subjetividade de Newton.

Na existência possível, nossa relação com o objeto transcendência não se dá como as demais anteriores. O nível de subjetividade é mais intenso e a dependência com o objeto determinante. O objeto aqui, transcendente, necessita da imanência para se tornar apreensível ao ser, serão as cifras o meio responsável pela relação existência possível- transcendência.

Existência possível é confirmada através da leitura das cifras da transcendência. As características da existência possível são posturas, e apreensões de cifras, portanto, o possível, a singularidade, a historicidade, a liberdade, a exigência absoluta são elementos existenciais mediados por cifras. Vejamos que numa decisão existencial da exigência absoluta haverão cifras, a cifra da lealdade, do justo, por exemplo.

Os objetos cifrados estão nos fenômenos da imanência. Jaspers (1968) reforça que, para o homem ser orientado pela existência possível, ele necessita da mediação dos fenômenos, pensados objetivamente.

Os fenômenos estão na imanência, são a natureza, a sociedade, é tudo o que pode ser descrito através da consciência em geral. As cifras só se comunicam ao homem através da imanência, de tudo o que pode ser pensado, imaginado, sentido.

Além dos fenômenos, as cifras precisam dos signos. Os signos simbolizam algo. Jaspers (1968) diz que um signo da existência possível é a liberdade. Diante do que já vimos sobre a existência possível, outros signos seriam o amor, a verdade, o absoluto, a singularidade, o eterno.

São signos da existência, porque no processo de significação, esgotam-se as explicações baseadas na consciência em geral, e no espírito, elaboradas até o momento presente. Para a liberdade e o amor, sempre haverá um lugar que indica a transcendência desses fenômenos, assim tornam-se signos da existência possível.

Os signos significam algo, assim como as cifras. Porém, as cifras significam sem a determinação de um objeto significado. Fenômenos e signos são cruciais para as cifras. Nos fenômenos as percebemos, nos limites dos signos somos orientados a ver que existe algo além, e assim estaremos diante das cifras.

Entre fenômenos e signos, as religiões e os mitos são grandes fontes de cifras. Mas, segundo Jaspers (1968) a interpretação deles ressalta prioritariamente as motivações psicológicas e condições sociológicas. "O caráter existencial e dominante

das cifras se perde na generalização de conceitos”.¹⁴ Bem como a arte (todas as suas linguagens), é fonte de cifras. Porém, a maior parte de interpretações, são voltadas para cognição, psicologia, história e técnica. Portanto, a interpretação das cifras pode ser formal, diante dos conceitos da imanência, e existencial, diante da transcendência.

As cifras da arte interpretadas formalmente, estão no âmbito do Espírito, da Consciência em geral e do Sujeito vital. É a história, a filosofia, a sociologia da arte, são os estudos da Estética. As emoções provocadas ao apreciador, os sentimentos motores da expressão artística. A percepção sensorial da relação obra-pessoa. Para a cifra da arte ser existencial é preciso reconhecer os limites da imanência nos demais modos, e ser acordado o que há de mais humano em nós.

Para uma interpretação existencial das cifras, Jaspers (1968) elege um princípio: sentir-se afetado existencialmente pela cifra. “O ser que interpreta as cifras, só consegue aproximar-se delas quando convive com elas”¹⁵. A convivência com a cifra é a relação entre o ser e o enigma. A cifra só é cifra quando aderida pelo intérprete. Esse processo é chamado por Jaspers de “interpretação apropriadora”:

Em tal interpretação se distingue aquilo que existia para a realidade da experiência de outros homens daquilo que o intérprete mesmo capta. A consciência moral de lealdade só se entrega aquilo que ela mesma pode afirmar ser seu. (JASPERS, 1968, p.194)

A interpretação formal das cifras realiza revelações históricas, importantes clarezas sobre a experiência humana, imprescindíveis. A interpretação existencial considera as avaliações formais, porém, em algum ponto se depara com o silêncio. Jaspers (1968) diz que a interpretação formal tem seu limite onde acaba a linguagem e se dá o silêncio. Evidencia que o silêncio só ocorre por causa da linguagem. Não um silêncio do atônico, mas aquele que não consegue expressar seu contato cifrado com a transcendência. Aqui está um caráter de “acontecimento” da cifra. Não podemos simplesmente experimentá-las, elas acontecem no silêncio da existência possível.

Para a teorização das cifras da transcendência, é um limite desvendar esse silêncio tão singular. O que podemos desenvolver é a busca por entender as formas de acesso às cifras¹⁶, que para Jaspers, estão na natureza, na arte, religião, mitologia e situações-limite. Sobre a última, são situações em que o ser “perde o chão”, se desfazem todas as seguranças da imanência. A morte, a doença, a culpa, impõe duramente os limites da realidade empírica, e assim deixam um espaço aberto para o salto da imanência para transcendência. Na situação-limite o ser encara a experiência

¹⁴ JASPERS, 1968, p.188. Tradução nossa.

¹⁵ JASPERS, 1968, p.191. Tradução nossa.

¹⁶ Na teoria das cifras da transcendência, Jaspers (1968, p. 207 a 459) também realiza um vasto e profundo estudo do que nomeia “reino das cifras”. Nessas partes de seu trabalho, ele analisa as ideias de Deus com transcendência, das cifras da imanência, ou seja, da natureza como imagem cifrada, cuja decifração depende do estado de ânimo do ser: confiança por exemplo. As cifras da história, e exemplos históricos, a Liberdade.

seriamente, sem fugas ou soluções criativas, ele vive a situação. E assim oportuniza a possibilidade de existir de outra maneira, de encontrar sua essência, de aderir às cifras.

Todas as formas de acesso às cifras tem algo em comum: o salto. O estar diante dos limites da imanência, e por-se a ultrapassá-la. Não é negá-la, extinguir a imanência, sem ela não há cifra, nem transcendência, mas dar o passo decisivo entre a escuridão de uma vida sem sentido para estar mais próximo de si mesmo.

O salto só se dá no ato do pensamento que é em si mesmo prática vital. E, na prática vital que é pensamento. O que não se pode fazer com nenhuma palavra filosófica, nenhum postulado isolado, ou alguma figura literária, acontece na historicidade irrepetível da existência. (JASPERS, 1968, p.467, tradução nossa.)

O salto é quando o pensamento é prática vivida. Quando a cifra é aderida existencialmente. Seja nas situações-limite, mitologia, natureza, religião ou Arte, o acesso às cifras é sempre um momento único, provocado às vezes pelo acaso. Esse “acaso propulsor de cifras” (JASPERS, 1968, p. 308) só tem significado existencial se for reconhecido o seu sentido. Quando uma história de vida, por exemplo, tem acasos que são decisivos a um propósito final, esses instantes fora do projeto ou plano, são campos abertos para apreensão de cifras. A função primordial das cifras é, portanto: “aclaração do sentido e da meta do nosso viver” (JASPERS, 1968, p. 463).

Abertos ao acaso cifrado, ao inesperado, pode-se dar o “salto” do qual o ser indaga sua própria existência a partir da interpretação e apropriação das cifras. As cifras são uma ponte entre a existência e a transcendência que nos leva à essência do que somos: a expressão de tudo o que há de mais humano.

3.2.6.2 Cifras e luta amorosa

A filosofia jasperiana evidencia a comunicação. Distingue duas categorias de comunicação: a empírica e a existencial. A primeira, em princípio não é considerada verdadeira, ela é superficial, ligada as questões mais práticas da vida, ou temas discutidos e analisados, sem atuação na existência. É uma comunicação limitada. A segunda, em princípio é a verdadeira, pois, abre o ser para o outro e para ele mesmo. Esta exige ousadia e esforço, pois, é de existência para existência possível.

A comunicação com outros seres, é condição da existência possível. Nos demais modos subjetivos, Sujeito vital, Espírito, Consciência em geral essa comunicação não é imprescindível. Vejamos que numa situação de total solidão, os sentidos e emoções funcionarão, a capacidade de imaginar também e de impor um conceito como único verdadeiro.

Jaspers inclui nessa comunicação também todas as posturas que querem poupar o outro da realidade dele, as falsas convenções, que nos deixam à vontade nos nossos papéis sociais. Nessas comunicações, em princípio, não

há comunicação. Esse tipo de comunicação é a fonte da solidão. (RÖHR, 2013, p. 52)

A existência possível só existe em comunicação com outras existências possíveis,. Essa comunicação mediada por cifras, para Jaspers¹⁷ assume a postura de uma “luta amorosa”. Se caracteriza como um combate amoroso porque está no conflito entre atender os demais modos imanentes, as necessidades da percepção imediata e escutar as cifras da transcendência. É amorosa porque o ser vence a si mesmo, não há vitória sobre o outro.(HERSCH, 1982).

Nela, o homem suspende a sua auto-afirmação, reprime o orgulho próprio, subtrai a raiva, suas verdades não são duras e fixas. O ser permanece em abertura ao outro, criando uma relação de franqueza, no diálogo e consigo próprio. A luta amorosa é uma comunicação sincera, sem manipulações e opressões. Ela provoca a revelação da existência possível.

Só a comunicação “amorosa” pode converter-se em um ponto de partida para que o outro possa chegar a ser transparente consigo mesmo. Fracassamos nessa comunicação amorosa quando não somos transparentes conosco, e nem tentamos essa comunicação, alimentando uma fonte do mal. (JASPERS, 1968, p. 343, tradução nossa)

O caminho para a autenticidade do outro reclama um caminho para si mesmo. Ao comunicar-se amorosamente possibilito ao outro e a mim mesmo a existência. As cifras estão nesse processo porque são o meio entre existência e transcendência, e realizam a comunicação de existência para existência.

O processo do tornar-se evidente na comunicação é aquela luta extraordinária que ao mesmo tempo é amor. Como amor, essa comunicação não é amor cego, independente de qual objeto diz respeito, mas amor lutador, que é clarividente. Ele questiona, dificulta, exige, agarra, partindo da existência como possibilidade, a outra existência como possibilidade. Enquanto luta, trata-se nessa comunicação da luta do indivíduo por sua existência, que é uma luta em prol da própria e da existência do outro ao mesmo tempo. (JASPERS, APUD RÖHR, 2013, p. 53)

Esse Amor tem base na liberdade positiva. Jaspers e Gertrud exemplificam a comunicação amorosa diante da situação-limite que viveram. Um não impôs ao outro sua vontade, nem utilizou de manipulações emocionais, saídas criativas, ou até mesmo o desespero do suicídio. Eles encararam a situação-limite de estar em perigo eminente, procurados pelo Nazismo. A liberdade de Gertrud respeita a liberdade de Jaspers na decisão de ficar ao lado dela, e torna essa verdade a sua também, estando os dois em uma comunicação amorosa. Esta acompanhada das cifras: amor, liberdade, autenticidade.

Röhr (2013) evidencia que a luta amorosa respeita as diferenças, e se solidariza com os homens que estão na busca da própria liberdade. Pois, quando uma liberdade

¹⁷ Confere 1968, p.115.

fala a outra liberdade, cria-se um apoio. O ser que busca liberdade recebe o incentivo daqueles que testemunham que ela existe, que foi possível. Nos exemplos históricos, pode-se encontrar esse apoio a partir da liberdade existencial testemunhada.

Tudo depende de que liberdade acorda liberdade. Cada indivíduo só pode se tornar livre, à proporção que encontra homens livres ao seu redor. (JASPERS, APUD RÖHR, 2013, p.53)

A comunicação verdadeira, a liberdade, a existência possível e as cifras são indissociáveis. A existência se revela a partir da luta amorosa entre existências, e as cifras são o componente principal dessa comunicação.

3.2.7 A razão abrangente: vínculo de todos os modos

A cisão sujeito-objeto apresenta os modos que o ser humano se revela na vida em sociedade. Entre tantas particularidades, em cada modo há origens diferentes, maneiras imanentes e transcendentais. Assim, as contradições entre eles são inevitáveis.

Os modos subjetivos podem um sobrepor-se ao outro, minimizar as demais capacidades, bem como provocar a autodestruição. Subjugar um modo é, por exemplo, a perseguição por uma ideia do espírito que isola o ser do convívio afetivo necessário a existência empírica. Minimizar as demais capacidades, pode ser atender apenas a objetividade, crer no que pode ver da consciência em geral e fechar-se aos apelos da existência possível. Autodestruição é quando o mesmo modo se contradiz, se prejudica: as sensações físicas viciantes que as drogas provocam faz a existência empírica agir para sua própria morte.

Diante das contrariedades, separam-se ainda mais os modos. Cada um tem uma força própria. Concordamos com Hersch (1982) quando admite que é possível viver nesta multiplicidade, realizar justaposições dos modos, estar disperso, não se perturbar. Na justaposição pensemos em um bolo com várias camadas, cada uma de sabores diferentes, referentes a cada modo do todo-abrangente. Vive-se em camadas justapostas: o trabalho não tem relação com a família, a religião não interfere no modo como se trata os subordinados. A teoria desenvolvida não se aplica, na prática. É um bolo digerido, os sabores alimentam, mas não se integram.

A partir disso, porque se perturba? A dispersão sobre a falta de integralidade na vida é muito comum. Atende-se as realidades imediatas sem se preocupar com a comunidade local e global. Sem se preocupar consigo mesmo, a busca da sua essência, do seu papel no mundo. Mas, será que estamos tranquilos?

Jaspers (1968) diz que não. A insatisfação é real. O impulso para unidade existe. O ser busca a plenitude, e consegue aproximar-se dela na razão abrangente. Pois, não pode sentir-se pleno negando a imanência ou a transcendência. Deve integrar as duas realidades, tornando-as a sua realidade única. Mas, a compreensão disto é uma operação mental, que constrói o esclarecimento. Estamos aqui pensando sobre,

que não é a ação do “aqui e agora”. Jaspers enfatiza que não se constrói a razão abrangente, não se planeja alcançá-la. Ela acontece. É um acontecimento pleno de sentido.

A razão abrangente não é um modo da relação sujeito-objeto, não pode ser encontrada como matéria densa, por isso está na realidade transcendente. Sem admitir a existência possível não há razão abrangente. Quando a existência possível se relaciona com a transcendência através das cifras, não é um ato irracional, impetuoso, que não avalia os riscos. Ocorre a razão abrangente num momento de decisão existencial, onde há um tipo de fé, uma verdade para crer.

Jaspers faz uma análise sobre “crer” e “saber” através de momentos decisivos na vida de Giordano Bruno e Galileo Galilei. Percebe que exteriormente os dois viveram a mesma situação, estiveram diante de um tribunal da Inquisição que lhes exigiu: retratação ou morte. Bruno se retratou sobre várias teses, exceto das existenciais para ele, decisivas. transformou-se em mártir. Galileo, se retratou da teoria que afirmava a terra se mover ao redor do sol, e ganhou mais 10 anos de vida. Há aqui duas verdades: uma que sofre pela retratação, outra que, mesmo refutada permanece intacta. (JASPERS, 1953)

Na mesma situação há destinos tão díspares. Porquê? Por causa da origem da verdade em cada um dos personagens. Bruno fala de uma verdade da existência, Galileo de uma verdade da consciência em geral. Jaspers (1953) diz que cada um foi coerente com seu tipo de verdade, pois não se deve morrer por uma verdade científica, uma verdade que não sofre por ser retratada, afinal a ciência avança, no movimento de detrimento de ideias por outras mais atuais. Galileo sabia que futuramente o heliocentrismo poderia ser comprovado. Já Bruno, tinha uma ideia que sofria, porque estava diante da sua própria existência possível.

Giordano Bruno também lançou ideias científicas, inclusive o heliocentrismo. Mas, atrelado a ideia de pluralidade dos mundos, cosmologia, infinito, presença de Deus em tudo, que todas as coisas tinham alma. Está também, a não rigidez dos destinos humanos, a falta de sentido para os privilégios da igreja romana, o potencial de poder para todos os seres humanos na terra. Bruno não pôde negar a si mesmo, negar a existência possível revelada em seus escritos, negar a sua verdade, sua fé. A fé de Bruno lhe conduziu para morte, queimado vivo.

A verdade pode causar dor e pode levar ao desespero. Mas é capaz- pelo fato meramente de ser verdade, independentemente do seu conteúdo- de oferecer uma satisfação profunda: a verdade existe, apesar dos pesares. A verdade dá coragem: se eu a captei em qualquer momento, a urgência em persegui-la sem descanso se amplia. A verdade dá apoio: eis aqui alguma coisa que é indestrutível, alguma coisa que está ligada ao ser. Mas que pode ser essa verdade que tão poderosamente nos atrai- não as verdades determinadas particulares, mas a verdade-em-si-mesma- eis aí a questão. (JASPERS, p. 40, 1973)

Tanto Bruno quanto Galileu se conectaram com a razão abrangente através da verdade. O apelo da existência possível para Bruno foi aceito, em Galileu foi percebido que a verdade não atingia a existência possível. A razão abrangente só existe na integração de todos os modos do todo-abrangente. Porém, não um agrupamento, e sim um respeito a cada modo. A partir do sujeito, sempre em polaridade sujeito-objeto na realidade imanente e transcendente.

A razão une todos os modos de sentido da verdade, fazendo-os respeitar todos. Impede que uma verdade se limite em si. Compreende que é falsa toda fé que resida e absolutize somente um modo do abrangente. (JASPERS, 1953, p.38, tradução nossa.)

Jaspers (1953) esclarece que em qualquer modo subjetivo do todo-abrangente que somos, está enraizado um sentido de ser verdadeiro. Na existência empírica a verdade está na percepção imediata do momento presente: de emoções, sensações. A dor é verdadeira. Na consciência em geral a verdade é pautada na ausência de contradição, até o momento de ser ultrapassada, será uma verdade. No espírito a verdade é a convicção em determinada ideia “Estou convicto que...”. Na existência possível, a verdade é uma fé propriamente dita.

A fé é a condição da verdade na existência possível. Jaspers (1968, 1953) distingue dois tipos de fé: a fé revelada e a fé filosófica. A fé revelada é adquirida através de uma revelação, que pode ser profetizada por alguém. Na fé revelada, quanto mais adeptos, mas ela se confirma para o ser. Quanto mais unanimidade dos conteúdos, mais verdadeira se torna. É uma fé condicionada ao exterior.

A fé filosófica é condicionada pela interioridade, um apelo da existência possível. Ela não pretende ser a verdade única para todos, não se impõe, é absoluta apenas para o sujeito. Bruno viveu um ato de fé filosófica, sua verdade existencial estava pautada nesta fé. Muitos podem olhar para história de Bruno e pensar que ele agiu irracionalmente, foi sentimental, afetado pelo orgulho, movido por paixões, queria convencer a todos da sua verdade.

Bruno agiu sob a fé filosófica, que se aclara a cada instante, não nega o pensamento, onde o ser vê a si mesmo nos atos de fé. Na fé filosófica existe a conexão com a razão abrangente. Não atua de forma irrefletida, e para reflexão respeita todos os modos do abrangente. Em certo sentido, em todo ato de fé filosófica existe a razão abrangente.

A fé filosófica de Bruno se relaciona com o absoluto. Já vimos que a exigência absoluta é um momento de decisão existencial, portanto, pode-se dizer que nela há uma fé filosófica.

A razão abrangente é demonstrada através de atos de fé filosófica, que carregam em si verdades existenciais. Mas, ela não existe apenas em atos de fé filosófica, e sim no reconhecimento de todas as verdades apresentadas nos modos subjetivos, formando um vínculo que respeita e considera cada um, para agir de forma coerente.

Ao observar a trajetória de Galileo, pode-se dizer que ele tinha outros valores para preservar a sua vida, sua própria vocação para pesquisa científica, seria extinguida naqueles instantes com a sua morte. Na razão abrangente existe uma ponderação, o ser reconhece os ganhos e perdas da atitude. Nada escapa à razão, o que aparentemente não é importante, a razão considera.

As considerações da razão abrangente atingem uma comunicação entre os modos, realizando uma integralidade que proporciona a iluminação e uns sobre a escuridão de outros. Aqui está expresso o respeito, o modo existência empírica respeita o modo existência possível de Bruno, e acata a decisão existencial, não lutando pela sua sobrevivência física.

Perceber a integralidade que a razão abrangente proporciona, é também um caminho de distinção entre decisão existencial e extremismos. Pois, entregar a vida por um ideal e enfrentar riscos serão também atitudes encontradas em extremistas. São as ações dos Homens-bomba, a bomba atômica, as guerras santas, as ditaduras. Todas essas não tem a conexão com a razão abrangente, pois, carecem do respeito a todas as verdades dos modos. Fazem valer apenas aspectos extremos de um modo ou outro.

Os extremistas não agem sob a razão abrangente, porque entre os modos, a existência possível é o mais minimizado e abafado. É preciso notar que, de todos os modos, o que mais influencia a conexão da razão abrangente com a ação, é a existência possível. Isso se dá pela transcendência que envolve as duas, facilitando assim a conexão entre elas, e com os demais modos. Como se conclui diante das decisões de Bruno e Galileu, o primeiro expressamente defendeu sua existência possível, o segundo, podemos mensurar que avaliou que outros ideais (mais próximos da existência possível), valeriam a sua vida. Entretanto, a verdade científica em questão, não.

4 A PALAVRA DE FERDINAND RÖHR.

A presente investigação se insere na formação humana, que tem como meta educacional aproximar o homem da sua humanidade.(RÖHR, 2007).

O capítulo apresenta a palavra de Ferdinand Röhr, com a intensão de situar nossa possível contribuição das cifras para arte de contar histórias, dentro da perspectiva da formação humana. A teoria röhriana é substancial, não atendemos o tratamento que ela merece. Desenvolvem-se os principais pontos que fundamentam os objetivos da pesquisa.

4.1 AS CINCO DIMENSÕES BÁSICAS - a integralidade na educação

A educação gira em torno de um propósito. Qual seria? Político, religioso, filosófico, de gênero, étnico? A meta educacional pode ser interligada com esses aspectos, mas eles não são o propósito da educação. A meta educacional é tornar o ser humano mais humano. A formação humana, é a educação para o qual direcionamos nossos esforços.

Röhr (2007, 2012, 2013) quando propõe esta meta, fundamenta o ser humano em um ser multidimensional. Não pretende encerrar o ser, definí-lo. São aproximações da realidade do que somos e onde estamos, que contribuem para integralidade na educação.

Incluir a Espiritualidade na meta, contempla uma integralidade mais próxima da plenitude. Pois, quando nos direcionamos apenas para as realidades imanentes, vemos a insuficiência de responder aos apelos existenciais. Portanto, a dimensão espiritual é o foco da nossa abordagem, sem desmerecimento para as demais dimensões, fundamentais para nossa aproximação da plenitude.

Pensar a educação e espiritualidade na perspectiva röhriana é ressaltar a integralidade que nos constitui. Como seres multidimensionais, Röhr (2012) elege cinco dimensões básicas que integram o sujeito: dimensão física, sensorial, emocional, mental e dimensão espiritual.

A **dimensão física** é relativa à corporeidade. Em certa instância não se tem percepção do seu funcionamento. Não se sente os mecanismos dos rins, por exemplo. Na educação, nota-se o trabalho nesta dimensão para os cuidados de higiene na educação infantil, por exemplo. A **dimensão sensorial** está para os cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato, paladar. O prazer e a dor, o doce e o amargo. Na educação os estímulos sensoriais são fundamentais nas primeiras fases do desenvolvimento humano. A **dimensão emocional** já indica que se refere às emoções humanas. Os estados emocionais como tristeza, apatia, melancolia, alegria, saudade. A educação emocional tem fundamentações teóricas e orientações para o trabalho de desenvolvimento do gerenciamento das emoções.

A **dimensão mental** abrange duas capacidades, uma formal e outra individual. Enquanto formal, está submetida às teorias comprovadas universalmente, por exemplo, a lógica matemática. No aspecto mental relativo à individualidade, existe uma gama de possibilidades: a reflexão sobre si mesmo, os questionamentos sobre a vida, a memória, imaginação, fantasia, ideias, intuição. Aqui o nível de subjetividade é maior. Na educação esta dimensão é a mais trabalhada, o que gera uma atrofia no equilíbrio entre as demais.

Na **dimensão espiritual**, já vimos que não se confunde esta com a religiosidade¹, ela parte da experiência de que as outras dimensões não esgotam a realização do ser humano. Na busca pelo sentido da vida, o ser fica diante da insatisfação presente nas outras dimensões. Se o sentido da vida é ser fisicamente forte e altivo, a velhice impõe limite a esta meta. Conservar determinados estados emocionais, é efêmero, e pode afastar o ser dele mesmo, em prol de agradar os outros para permanecer com a emoção. O sentido da vida pode ser racionalizar tudo, mas quando nos deparamos com dilemas existenciais, percebemos que a lógica não nos contempla.

Figura 6 – As cinco dimensões básicas do ser humano

As cinco dimensões básicas do ser humano



Fonte: RÖHR (2012, p. 15)

¹ Conferir no capítulo da introdução.

Na leitura da imagem das cinco dimensões básicas, observa-se que Röhr (2012) situa cada dimensão de acordo com a circunferência dos círculos, que são pontuados e nunca fechados, não encerrados neles mesmos. Sendo assim: a densidade mais pesada está nas circunferências menores, enquanto a mais sutil nas mais abertas, maiores, e a dimensão espiritual está totalmente aberta. Estas densidades caracterizam a visão de realidade do autor: imanência e transcendência.

Em determinadas visões religiosas a distinção entre transcendência e imanência acontece em termos de divisão de espaço e de tempo. Na compreensão espiritual não temos isso. A transcendência não é compreendida aqui no sentido de um além fora do espaço e do tempo, mas o transcendente é concomitante, é no presente. Alguns autores falam até que a própria eternidade se manifesta no presente, no momento em que temos contato com a espiritualidade. Então a eternidade, nesse caso, acontece no agora e interfere no agora porque compromete e exige um engajamento no aqui e agora. (RÖHR, 2012, p.37)

A dimensão espiritual é transcendente porque ultrapassa a realidade imanente das demais dimensões. Aqui, Röhr trata a imanência/transcendência nos termos jaspersianos, já explanados por nós. Imanência está para densidades mais duras, perceptíveis em comunicação direta, a transcendência, mais sutil, depende de uma comunicação indireta, que ocorre através da imanência. Por isso, o engajamento com o aqui e o agora.

A dimensão espiritual abrange todos os valores éticos e conhecimentos filosóficos dos quais o acesso e confirmação só podem ser realizados via intuição. No debruçamento sobre os valores éticos, encontram-se os sinais da dimensão espiritual. Röhr (2012) cita a liberdade, verdade, amor, esperança, fé, belo, uno, diálogo, amizade, confiança, justo. Os conceitos desses fenômenos humanos indicam também que, na imanência não encontram expressão adequada, enquanto na transcendência revela-se de forma aproximada do seu sentido. Esses valores são realidades que só valem na medida que nos comprometemos com ela.

Posso viver nas dimensões imanentes sem ser comprometido com nenhum aspecto delas. Entro na dimensão espiritual no momento em que me identifico com algo, em que eu sinto que isso se torna apelo incondicional para mim. (RÖHR, 2013, p. 15)

4.2 A intuição- o acesso para dimensão espiritual

O comprometimento É acompanhado de uma certeza. Aqui Röhr (2012, 2013) questiona, qual a natureza desta certeza, se não estamos situados na lógica empírica? É uma certeza baseada na intuição. Constata ser a intuição historicamente uma questão polêmica, desde Sócrates ao ouvir a voz interior de um *daimonion*, responsável por preservar sua alma de atos que lhe prejudicassem, a inspiração divina na idade

média. Selecciona, portanto, referenciar Bergson, para caracterizar as capacidades intuitivas, e Jaspers para exemplificar estas, na prática.

Existem alguns entraves na percepção da intuição. Primeiramente, intuição não pode ser confundida com desejo. Ela deve estar livre de justificativas de interesse próprio, e assim abre a possibilidade de não ser as manifestações dos nossos desejos. Como citamos no exemplo do aluno que não deseja ir para aula e “intui” que o professor não estará presente.² Em segundo lugar, o quanto a razão objetiva nega as informações da intuição. Röhr (2013) exemplifica que podemos intuir não ir ao Banco, mas não vemos razão para isso, o clima está ensolarado, o tempo disponível. Ao chegarmos no banco, o sistema está “fora do ar”. Mesmo com os entraves, não conseguimos negar a capacidade intuitiva presente no ser humano.

Existem casos em que até sensações físicas ou determinadas emoções acompanham a intuição. Estas não raras vezes, são até confundidas com a própria intuição. Trata-se, de fato, de fenômenos que acompanham a intuição e que podem ser indicativos valiosos na identificação de um processo intuitivo. A própria intuição, porém, é um fenômeno mental. (RÖHR, 2013, p.58)

Desta forma, a intuição é uma capacidade possível de ser desenvolvida. As neurociências já comprovam que determinadas áreas do cérebro são responsáveis pelos processos intuitivos. A intuição situada na dimensão mental pode desenvolver-se a partir de estímulos. Uma forma de expressão da intuição, é sobre o mundo dos fatos, grandes cientistas como Albert Einstein, obtiveram descobertas originárias de intuições. Mas, a intuição também se expressa em áreas menos densas da realidade.

A intuição é uma habilidade vivenciada na dimensão mental, que proporciona ações diante de alguns propósitos desta dimensão, como vimos no mundo dos fatos. Através da dimensão mental, a intuição também “detecta” realidades mais sutis, e certezas que não podem ser comprovadas exteriormente ao ser. Röhr (2013) afirma que a intuição é a única via de percepção da realidade espiritual. A intuição, portanto, indica um conteúdo existencial, espiritual através do intelecto. A dimensão mental estrutura a forma de expressar a intuição, um formato próximo, porque explicação plena nunca teremos.

É na companhia de Bergson e Jaspers que Röhr (2013) desenvolve o conceito de intuição, e sua relação com os valores espirituais. Röhr (2013) narra um evento na história de Jaspers³, o seu primeiro encontro com Gertrud, do qual já mencionamos no corpo deste trabalho⁴. O fundamental desse encontro, é que Jaspers possuía mínimas informações sobre Gertrud, e ainda assim algo repercute em seu estado de ânimo ao vê-la ainda de costas.

² Conferir na introdução deste trabalho.

³ Röhr identifica a coerência entre um fato da vida de Jaspers e a visão de intuição defendida por Bergson, mas não entre a visão de Jaspers sobre a intuição e a abordagem de Röhr. Jaspers, influenciado por Kant, entende a intuição como fenômeno ligado apenas às realidades aparentes, dos eventos imanentes.

⁴ Confere tópico 3.1.

Jaspers está vivenciando uma intuição. Esta confirmada no decorrer de sua existência. Como já podemos relatar em sua biografia, o casal sofreu situações-limite da perseguição nazista, da qual lembramos, Jaspers tinha a escolha de deixar sua esposa de origem judia e salvar-se do extermínio, já que ele era considerado “alemão legítimo”. Ele nega abandonar Gertrud, e os dois só confirmaram seu amor existencial⁵.

Numa situação sem esperança concreta de salvação, Jaspers escreve no dia 02/05/42: Meu coração fala silencioso e confiável no seu fundo: eu pertenço a ela. Deus quer, quando a vontade de homens (e não a atuação da natureza) atinge a um dos dois de forma destrutiva, que os dois sejam atingidos. Não se pode separar a vida, à força, aquilo que está ligado eternamente, que nasceu de uma única origem em para o outro. . . . (idem, p.60). (RÖHR, 2013, p. 64)

Röhr (2013) conclui que o que foi intuição no primeiro encontro, revelou-se fundamento incondicional da vida em conjunto. E este amor orientou a filosofia de Jaspers, ele vive as cifras da transcendência graças à sua relação com Gertrud, e essa força movente é a base do seu filosofar. Essa narração da intuição de Jaspers se relaciona com a definição de intuição para Bergson:

Chamamos, aqui, intuição a simpatia pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e , consequentemente, de inexprimível. (BERGSON apud RÖHR, 2013, p.65)

O autor evidencia que Jaspers não tinha a intenção de intuir algo, mas ocorreu. Portanto, a intuição não depende da intenção, essa é uma pequena distinção entre a vivência de Jaspers e a conceituação de Bergson.

Constatamos, de início, uma diferença entre a experiência de Jaspers e a definição de Bergson. Bergson pensa nessa definição numa atitude ativa; procura ativar a capacidade intuitiva para captar o interior de um objeto. Jaspers não tinha de forma alguma, a intenção de intuir algo, quando entrou na sala onde se encontrava sua futura esposa.(RÖHR, 2013, p. 65)

A relação principal que se estabelece entre o exemplo e a definição de intuição, é que por um instante, Jaspers percebeu estar no interior de um objeto, da relação com Gertrud.

A principal característica encontra-se precisamente nesse fato: entrar numa ligação direta com o objeto. “Intuição significa pois, primeiramente consciência imediata, visão que quase não se distingue do objeto visto, conhecimento que é contato e mesmo coincidência” (RÖHR, 2013, p.66)

Ao ser confirmada a intuição de Jaspers no decorrer da sua história, Röhr (2013) indica mais uma característica bergsoniana da intuição: a “duração interior”. Jaspers no decorrer de oito anos de situação-limite, poderia ter se divorciado de mentira, ou aceitado o suicídio de Gertrud. A intuição do primeiro instante gerou uma duração

⁵ Conferir neste trabalho, p.73

interior, uma certeza pelo qual Jaspers sempre volta, ao fundo transcendente que a intuição tocou. Estava na “contunuidade indivisível do fluxo da vida interior”.⁶

A duração interior, porém, é difícil de ser continuada. A reflexão bergsoniana aponta que os conhecimentos exteriores são fáceis de apreensão, aplicar regras gerais é uma habilidade crescente. Sobre a intuição, nos direcionamos ao nosso interior, que revela a tensão de conhecer cada vez mais a nós mesmos.

Diante do exposto até aqui, incluir a dimensão espiritual na educação encontra o desafio de lidar com a intuição. O processo intuitivo é intransferível (RÖHR, 2013). A tarefa pedagógica de inclusão da espiritualidade também se volta para integralidade das dimensões.

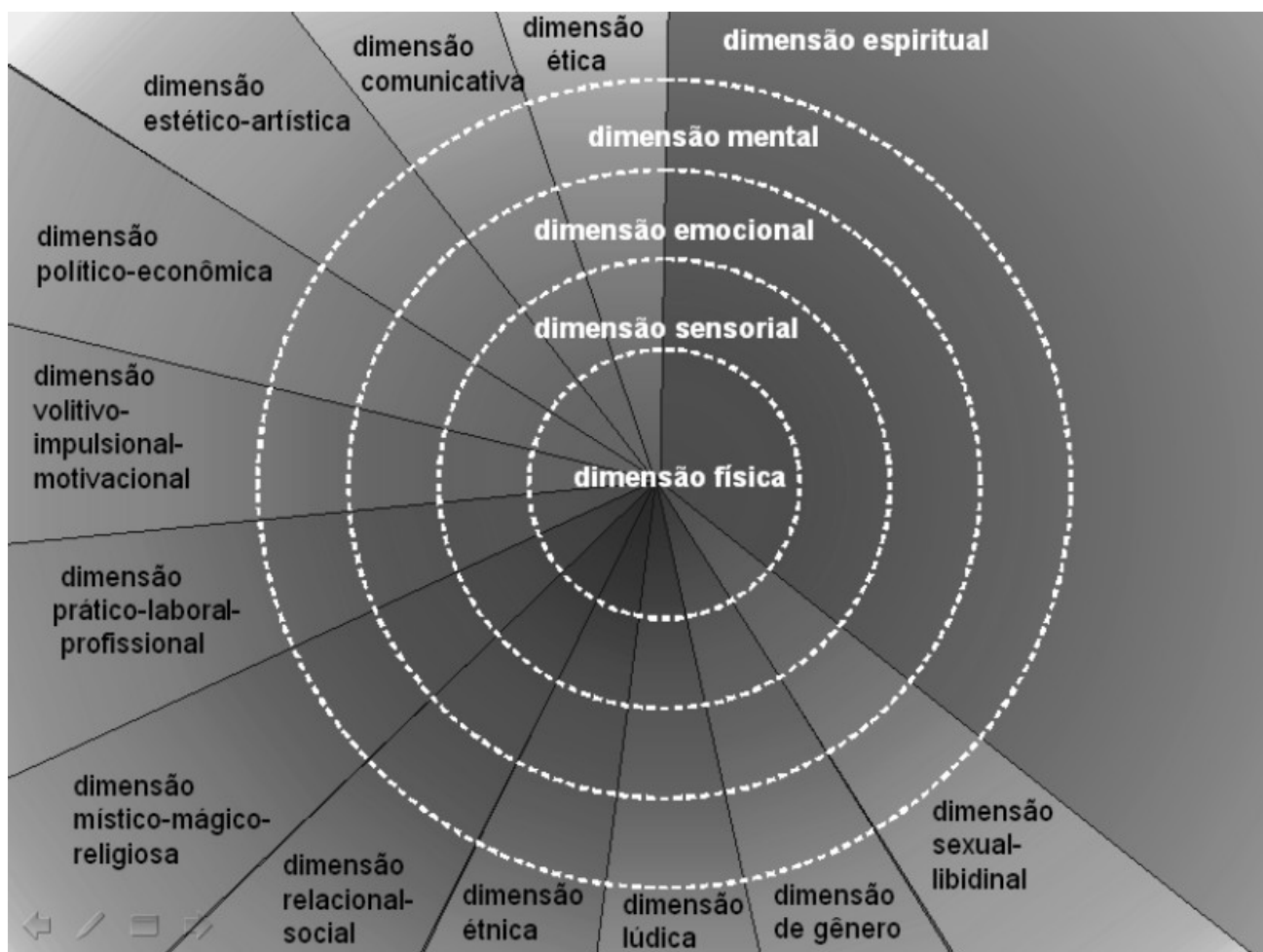
As dimensões são interligadas, o quadro descreve-as em círculos pontilhados, que representa tanto a impossibilidade de limite entre elas, quanto o espaço de fluxo de interação entre todas. Podemos identificar que as situações educacionais abrangem a possibilidade de trabalhar por todas as dimensões. A Educação Física não é apenas movimentação corporal, nem Arte apenas história. A partir do esporte valores éticos são estimulados, e a arte também mobiliza emoções e conteúdos existenciais.

4.3 *As dimensões Temático-Transversais*

Uma forma de perceber a integralidade, é através das dimensões transversais. Röhr (2013) argumenta que além das cinco básicas, podemos identificar diversas outras dimensões, estas se caracterizam por perpassarem as dimensões básicas.

⁶ BERGSON, 1984, p.114, apud RÖHR, 2012, p. 68.

Figura 7 – Dimensões Temático-Transversais



Fonte: RÖHR (2012, p. 18)

A dimensão estético-artística nos interessa em particular. A atuação das dimensões imanentes, ou seja, física, sensorial, emocional, mental podemos sem dificuldade perceber na dimensão estético-artística. O lado físico-sensorial é determinante para nossa conexão com a arte. É de extrema necessidade a acessibilidade comunicacional nos espaços culturais, teatros e museus para o acesso das pessoas com deficiência física e sensorial, à Arte.

As emoções são propulsoras do fazer artístico e estabelecem conexões com o expectador. Na dimensão mental está a carga imagética, a precisão, abarca conteúdos sociais do artista. É o canal de interpretação da obra pelo espectador, na mente ele estrutura as emoções, sensações e conhecimentos aprendidos na experiência da arte. A noção da experiência da arte em cada dimensão não se esgota nessas breves elucidações. Na abordagem de Röhr (2013), o foco está na forma como a dimensão estético-artística perpassa a dimensão espiritual.

Qualquer temática existencial pode encontrar a sua expressão mais pro-

funda numa obra de arte. Arriscamos até afirmar, sem sermos peritos em teoria da arte, que ela só é arte quando oferece a oportunidade de nela se encontrar um sentido profundo, espiritual, da nossa vida, representando em consonância com as demais dimensões básicas, formando uma unidade de expressão. (...) De forma exemplar, Rainer Maria Rilke expressou isso, poeticamente, na oportunidade do seu primeiro encontro com o 'torso arcaico de Apolo': 'Denn da ist keine Stelle, die dich nicht sieht. Du musst dein Lieben ändern' (Pois ali não há nenhum lugar, que não te vê. Tu deves mudar tua vida).

(RÖHR, 2013, p.108)

Figura 8 – Torso arcaico de Apolo



Fonte: gavetadoivo.wordpress.com/tag/torso-arcaico-de-apollo (2019)

Não podemos dizer que a interpretação de Rilke deve ser a única, ou absoluta. A dimensão espiritual da arte é captada para cada um individualmente, e todos temos diversas oportunidades de vivenciá-la a partir da diversidade de obras e linguagens artísticas. (RÖHR, 2013)

A exemplo da arte, a percepção intuitiva da espiritualidade é intransferível. Por isso, a atenção ao comprometimento do ser. Uma apropriação existencial, termo presente na filosofia jasperiana. Já vimos que a arte também é uma cifra da transcen-

dência. A noção da dimensão espiritual na arte também é influenciada pelo pensamento jasperiano da transcendência.

A relação imanência/transcendência röhriana tem raízes na filosofia da existência de Karl Jaspers. Portanto, segue-se a apresentação das proximidades entre os pensadores.

4.4 Uma introdução à influência jasperiana no pensamento de Ferdinand Röhr

Detalhar as influências da filosofia jasperiana no pensamento de Röhr não é nossa intenção. Apontaremos questões que amparam nossa discussão sobre a contribuição das cifras da transcendência para dimensão espiritual. Por isso aqui a postura é introdutória.

A presença de Jaspers na teoria de Röhr se relaciona com uma parte da biografia do pedagogo alemão, habitante no Brasil desde a década de 80. Ferdinand Röhr⁷, na sua tese de doutorado, posteriormente publicada como livro: *Die pädagogische Theorie im Denken de Karl Jaspers*, (1986)⁸. Investiga a teoria pedagógica presente no pensamento jasperiano.

A primeira parte do trabalho consiste em demonstrar a relevância das características dos modos do todo-abrangente para reflexão pedagógica, e o significado educacional que a ideia da periechontologia provoca. Pois, esta maneira de filosofar já revela um procedimento potencialmente educativo.

Com o respaldo dos resultados da primeira parte da tese foi possível organizar o pensamento pedagógico contido nas afirmações esparsas sobre a educação, numa teoria pedagógica coerente e consistente. desenvolvemos em primeiro lugar, uma antropologia pedagógica, caracterizando o desenvolvimento e principais etapas do homem no seu caminho da infância até a maturidade. Revelamos em seguida, princípios de uma didática diante dos desafios trazidos pela herança cultural (Überlieferung), pela ciência moderna e tecnologia, bem como as exigências de uma sociedade baseada no ethos democrático. (RÖHR, 2013, p. 296)

Nesta segunda etapa da tese, também demonstra as contribuições de Jaspers para uma ética pedagógica, que provoca a reflexão do agir do educador perante a realização da sua própria existência diante da transcendência.

As relações entre os autores que destacamos são: imanência/ transcendência, modos do todo-abrangente e dimensões básicas, cifras da transcendência e intuição.

O entendimento das realidades imanentes e transcendentais são os mesmos de Jaspers para Röhr, visto que Röhr (2013) demonstra nas suas argumentações:

⁷ Ferdinand Röhr formou-se em Pedagogia, é Dr. phil. pela Rheinisch Aachen, Alemanha. Foi professor titular do Departamento de Fundamentos sócio-Filosóficos da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do programa de Pós-graduação em Educação, do qual foi coordenador do núcleo de Educação e Espiritualidade da UFPE.

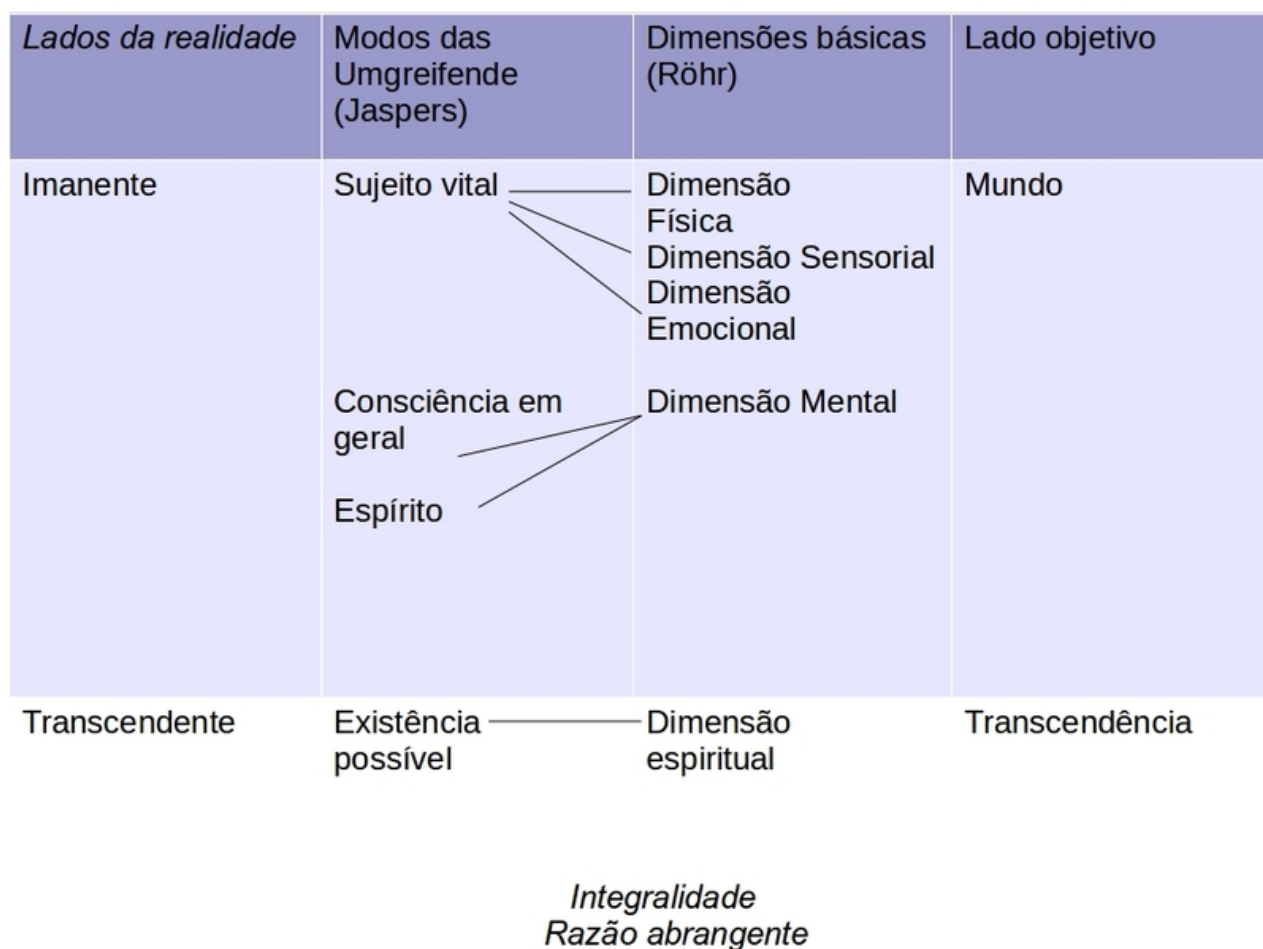
⁸ A publicação de *Die pädagogische Theorie im Denken de Karl Jaspers*, compõe uma série de estudos filosóficos produzidos por pesquisadores da cidade de Aachener, onde residia o professor Ferdinand Röhr. Logo em seguida Röhr mudara-se definitivamente para o Brasil. (RÖHR, 2013).

Nessa formulação inicial da dimensão espiritual encontramos um parentesco com o conceito de existência em Karl Jaspers. Mesmo Jaspers não falando diretamente da espiritualidade, encontramos na sua filosofia, principalmente na sua metafísica, suporte conceitual para as nossas reflexões. (RÖHR, 2012, p.15)

Nesse sentido, a nossa dimensão espiritual seria o nosso lado transcendente, que tem como lado objetivo a transcendência. Não se trata da transcendência das religiões, em que ela se manifesta de forma objetiva em eventos, milagres, revelações e livros sagrados, baseados em comunicações diretas. A transcendência da “fé filosófica” (Jaspers) só é acessível indiretamente. A transcendência revela-se em forma de “cifras” (Jaspers), que ao mesmo tempo em que descem a um patamar objetivamente perceptível para o ser humano, afastam-se da transcendência tal como ela é, e só a revelam precariamente, sempre ficando aquém dela. (RÖHR, 2013, p.25)

Segue abaixo, um quadro comparativo das dimensões básicas (Röhr) e suas aproximações com o Todo-abrangente (Jaspers)⁹.

Figura 9 – Todo-abrangente/Dimensões básicas



Fonte: A autora (2019)

⁹ Aproximações apontadas e/ou orientadas pelo próprio Ferdinand Röhr em ocasiões de entrevista.

O quadro revela além da equidade dos autores sobre imanência e transcendência, o distanciamento dos mesmos no tratamento das dimensões imanentes do ser humano. Röhr, justifica sua discordância de Jaspers, argumentando que para o pensamento educacional, suas formulações se mostraram mais adequadas¹⁰. As distinções entre os modos e as dimensões também recebem a influência de outros horizontes da compreensão röhriana sobre o ser humano e a realidade, entre eles, a experiência de pesquisador e terapeuta de essências florais.

Enquanto Jaspers (1968) inclui no sujeito vital todas as faculdades que se referem a corporeidade, Röhr (2013) elege três dimensões: a física, a sensorial e a emocional. Já Jaspers considera dois modos: espírito e consciência em geral para as formulações mentais, o que em Röhr se condensa em apenas uma dimensão: a mental.

A existência possível e a dimensão espiritual estão equivalentes.¹¹ Os autores não se contradizem, mas abordam de forma distinta o acesso à dimensão espiritual e a existência possível. Para Röhr (2013), a dimensão espiritual encontra seu lado objetivo na transcendência, assim como a existência possível para Jaspers. Mas, captar a dimensão espiritual para Röhr se baseia na intuição, e estar situado na existência possível de Jaspers se baseia em aprender cifras da transcendência.

A existência possível só é confirmada a partir das cifras da transcendência. Esse modo do todo-abrangente se fundamenta em cifras. Quando vivemos um evento cifrado estamos diante da nossa existência possível. As cifras dão suporte para liberdade, historicidade e singularidade do sujeito em existência.

A dimensão espiritual só é confirmada a partir da intuição. Esta dimensão básica do ser humano se fundamenta em intuições. Quando vivemos um evento intuitivo, podemos estar diante da nossa espiritualidade, ou seja, da dimensão espiritual. A intuição nos conecta com a liberdade, a esperança, a fé.

Contudo, não dizemos que intuição e cifras são equivalentes. Afirmamos que apreender as cifras da transcendência é um processo intuitivo. A intuição nos aproxima das cifras.

A nossa comunicação direta das coisas diz respeito à imanência, o transcendente na imanência, o espiritual, só tem o imanente como meio de comunicação. Mas nesse imanente podemos apelar para a sua dimensão transcendente, que acessamos por um processo intuitivo. (RÖHR, 2012, p.36)

¹⁰ Informação direta de Ferdinand Röhr, em entrevista verbal para autora.

¹¹ Uma relação entre os modos abrangentes e a multidimensionalidade também é encontrada na dissertação “A Liberdade Como Parte do Processo de Humanização: Contribuições de Karl Jaspers para a Educação”, defendida em 2014, também sob orientação de Ferdinand Röhr. Nossa proposta, se diferencia da autora em questão. Juliana Lima, entende que o motivo abrangente em Jaspers é a dimensão espiritual em Röhr, e restringe-se a comparações apenas para os modos subjetivos (LIMA, 2014, p.70). Enquanto nós ligamos uma razão abrangente à noção de integralidade, e apresentamos como coincidências também sobre os modos objetivos (mundo, transcendência).

Acessar a dimensão transcendente por um processo intuitivo, é aderir às cifras. A cifra não é imposta, age na singularidade do ser, na sua historicidade. É subjetiva, quando tomada como verdade geral se torna dogmática.

Intuir algo na dimensão espiritual, por isso tem relevância para quem o intui e não pode ser imposto aos outros. O desejo de fazer de uma intuição algo válido para outro já é um sinal de que podemos duvidar ter havido, de fato, uma intuição. (...) A intuição é intransferível. O comprometimento é individual, mas nem por isso individualista, egoísta ou egocêntrico. No amor de origem espiritual, o comprometimento é com o outro. (RÖHR, 2013, p.73)

Por fim, a razão abrangente jasperiana se relaciona com a proposta de integralidade röhriana. Uma educação voltada para integralidade assume a interligação de todas as dimensões básicas, a teia que liga os modos do todo-abrangente é a razão abrangente. Podemos dizer que, concretiza-se a meta da integralidade quando o ser age regido por uma razão abrangente.

As histórias reais de Giordano Bruno e Galileu¹² são exemplos da integralidade das dimensões. Todas as dimensões formaram uma razão em prol da realização existencial dos personagens. A ideia de razão abrangente nos conduz a integralidade, sem isto, reconhecer a multidimensionalidade configura apenas identificar esferas da manifestação humana, e não a urgência de integralidade.

Evidente que um educador não conseguirá agir sobre todas as dimensões da mesma maneira, ou nós mesmos encontrarmos a plenitude. Trata-se de uma aproximação, e principalmente de um princípio para meta educacional. Um só educador não age sobre todas as dimensões, mas deve integra-se a um grupo, respeitar e valorizar as potencialidades das diferentes disciplinas, saberes, dimensões. Deve estar consciente das realidades, e se preparar para quando, mesmo não tendo como foco determinada dimensão, agir sobre a demanda dos estudantes, nunca perder a noção do ser humano integral.

A integralidade röhriana está numa realidade transcendente, assim como a razão abrangente. Perseguir a integralidade é considerar a dimensão espiritual, o que desconfigura uma abordagem imanente.

Finalizamos esta introdução sobre as influências do pensamento jasperiano na obra de Ferdinand Röhr cientes da incompletude.

As heranças que desse encontro com a filosofia de Jaspers ficaram em mim são inúmeras e algumas difíceis de identificar e delimitar. Não tenho dúvidas que Jaspers aguçou a minha resistência contra pensamentos fechados e dogmáticos, tanto nas minhas elaborações teóricas quanto nas atitudes práticas. Baseado nisso, tornou-se mais clara a perspectiva da necessidade de desenvolver uma visão integral do ser humano. Além do “ser mais”, que em Paulo Freire se direcionava prevalentemente para superação das opressões econômico-político-sociais, abriu-se, para mim, a compreensão da educação da própria dimensão existencial como pressuposto básico de qualquer pretensão de ser mais. (RÖHR, 2013, p. 297)

¹² Conferir neste trabalho, p. 66.

5 AS CIFRAS DA TRANSCENDÊNCIA NA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: POSSIBILIDADES E LIMITES

Direcionamos a investigar o conceito de cifras da transcendência como possibilidade de compreensão espiritual-existencial na arte de contar histórias. Para tanto, nosso corpo teórico aborda a filosofia da existência de Karl Jaspers e a noção de Educação, integralidade e espiritualidade em Ferdinand R  hr.

A partir destas bases, nos aprofundaremos nas possibilidades que o conceito de cifras na Arte pode oferecer   cont  o de histórias. E posteriormente, seus limites.

5.1 *As cifras da transcendência na arte de contar histórias: possibilidades*

Karl Jaspers (1968) apresenta que a Arte é mais bela e pura linguagem cifrada. A pureza das cifras jasperianas se dá pelo princípio da liberdade. Quando uma cifra se torna dogma, ela perde sua força existencial, a liberdade desaparece. Esta liberdade   sufocada a partir de imposições, e princípios originados unicamente da razão. A seriedade da cifra está na sua imprecisão, o que mant  m a abertura para liberdade.

Há diversos modos de cifras. Elas não são signos que se referem a algo, elas referem-se a si mesmas, cuja o sentido   inesgotável, levando muitas vezes uma cifra explicar outra (JASPERS, 1968). Dessa forma, já vimos que as cifras podem estar na filosofia, religião, nas tradições m ticas, na natureza e na arte.

Para arte, Jaspers (1968) encontra nessa cifra a possibilidade que nos permite estar mais próximos da nossa humanidade. Cita Esquilo, Dante e Shakespeare como artistas que alcançaram a linguagem cifrada, pois, foram mais  m da realidade sensível e se aprofundaram nas questões humanas. Arte   cifra, esta é uma premissa. A conclusão da cifra-arte se dá pelo intérprete, pela interpretação apropriadora da cifra. Ela se afasta dessa apropriação quando contemplada de duas formas: a primeira é a contemplação alienadora do ser, que se deixa levar pela arte apenas fascinado, sem criticidade. A segunda é a contemplação que aprende apenas o rigor da t cnica¹.

A contemplação verdadeira é aquela que o visto se torna cifra, é, portanto, a interpretação apropriadora. O “desinteresse”   uma característica pontuada por Jaspers para esta contemplação. Ou seja, um desligamento de expectativas, de conceitos, de padrões est ticos e julgamentos morais, numa abertura a ser movido internamente pelo fenômeno artístico-existencial.

O jogo da contemplação é verdadeiro na medida em que o visto se torna cifra. Então, tudo, o feio e sinistro da natureza e do homem, os crimes para Dostoyevski, ou a vida de prostituição para Toulouse-Lautrec, se convertem em verdadeira cifra. O jogo   legítimo enquanto plasma em imagens a mera compreensão do abandono, a falta de pudor, o obsceno, a ação caótica como prazer no desespero. Bem   verdade, que na arte e poesia se fala de

¹ Confere JASPERS, 1968, p.197.

qualidade. E essa expressão de significado múltiplo cobre tudo, já que nela coincide o simples poder da técnica com a transparência das formas feitas cifras. (JASPERS, 1968, p. 198, tradução nossa)

Figura 10 – Rousse, La Toilette
Henri de Toulouse-Lautrec



Fonte: wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Henri_de_Toulouse-Lautrec (2019)

Jaspers aprende a linguagem cifrada da arte, e se debruçou ainda como psicanalista ao estudo dos fenômenos artísticos do poeta Hölderlin, do pintor van Gogh, do dramaturgo Strindberg e do literário Swedenborg. Em 1921 é publicado “Strindberg und Van Gogh”, traduzido para o espanhol por “Genio y locura”, 1956. Nesta obra Jaspers pergunta até onde a esquizofrenia dos artistas estudados, determina as suas

expressões artísticas. Ele conclui que a arte está no espírito, ou seja, no mundo das ideias, e que a esquizofrenia não é um determinante. Porém, a doença faz parte da composição, visto que para ele, a arte expressada revela o conjunto do ser humano em sua totalidade, ficando indissociável da enfermidade². Esta é a análise psicanalítica. Já com o amadurecimento filosófico, Jaspers amplia sua visão, e identifica o mundo cifrado que os envolvia.

Poetas e artistas como Hölderlin e van Gogh são fenômenos raros e pouco conhecidos ou enganados, na realidade de sua grandeza. O que eles criaram no limite das possibilidades humanas durante os anos em que a enfermidade mental ia atacando eles, é um mundo de cifras que os supera não menos profundamente, porém de maneira distinta, a que ocorre em outros poetas e artistas. O que eles criaram foi algo espiritualmente³ objetivo, que perdura como obra e como mundo. Entre aquilo que experimentaram e levaram a cabo na sua individualidade, e aquilo que os povos tem como patrimônio comum no culto, nos mitos, e nas revelações, existe uma analogia, mas só uma analogia, a de que o que é válido é para eles mesmos, na posse de uma presencialidade e um sentido oculto distinto de todos os outros, que só foram possíveis dentro do processo patológico. Estes enfermos não são portadores nem de mitos nem de revelações das comunidades de povos. Mas, iluminam cifras, e eles mesmos são, por toda a sua existência, esmagadoras e pavorosas cifras. E o que por eles foi possível por obra da loucura, porém não somente pela loucura atrai de uma maneira singular. (JASPERS, 1968, p. 198)

² Verificar em “Karl Jaspers, um olhar fenomenológico sobre a criação artística.” (CARVALHO, 2008).

³ Relativo ao Espírito, modo subjetivo do lado imanente.

Figura 11 – “Sorrow” (Tristeza)
Vicent van Gogh



Fonte: <http://www.arteeblog.com> (2019)

A pequena mostra das obras desses artistas nos apresenta um vislumbre do mundo arte/cifrado de Jaspers. Para o filósofo, esses exemplos provocam inquietude, e nos afetam pela sua verdade existencial. A realidade da nossa existência possível se vincula às obras de arte na medida que concedemos espaço, para além dos nossos limites. Para o artista apreender cifras é necessário não enganar a si mesmo, não se desviar no prazer estético, ou se envolver em extravagâncias artificiais (JASPERS, 1968).

A abordagem jasperiana para uma arte cifrada é compreender a singularidade da obra, e a liberdade de aderir à cifra oferecida. Tal cifra não é criação do artista, é apreendida pelo ser e oferecida ao mundo através da arte. Para o artista contador de histórias, o arte-educador ou o educador o processo é o mesmo.

Para o processo de apropriação e oferecimento da cifra já indicamos alguns passos. O primeiro é a interpretação apropriadora. Retomamos que a interpretação apropriadora reclama os limites da imanência e realiza o salto para a transcendência. É individual e toca todas as características da existência possível; singularidade, historicidade, o absoluto, a liberdade.

Acrescenta-se a isso, considerações que Jaspers (1968, p.466) realiza sobre a apropriação da cifra pelo artista. Ele afirma que “o filósofo que existe em todo artista leva a verdade o que este produz por meio do pensamento.” Com isso ele quer dizer que, há um rigor sobre a relação com a transcendência, que realiza o confronto entre as ideias criativas e a verdade interior. O espírito criador é conduzido pela transcendência. O modo “espírito” do todo-abrangente que somos, está subordinado à existência possível. É preciso rigor, esforço para alcançar essa autenticidade.

Quanto ao oferecimento das cifras da arte, retomamos a comunicação amorosa ou luta amorosa. Lembramos que a luta amorosa é o confronto entre as necessidades imanentes, as emoções, os instintos de sobrevivência, e as possibilidades transcendentais, a busca de si mesmo, a franqueza no diálogo.

A luta amorosa se dá internamente entre nosso ser conflitante, e externamente nas relações humanas. Quanto mais transparentes somos conosco, mais verdadeiros seremos com o outro. O oferecimento de cifras da transcendência é uma luta amorosa. Pois, aderir à cifra na interpretação apropriadora é uma luta por si mesmo, e oferecê-la ao mundo é a luta amorosa de provocar a verdade existencial do outro.

Essa luta pelo outro é marcada pela liberdade. Identificar a cifra é um passo, aderir à cifra é um ato livre, sem liberdade a cifra se torna dogma. Segue-se o enigma sem adentrar em si mesmo, sem o esforço de praticar ao que a cifra conduz; Para praticar a cifra é necessária a fé filosófica. Uma cifra identificada na fé revelada, é aquela aceita sem questionamentos, incorporada a partir de justificativas externas ao íntimo do ser. A cifra vivida na fé filosófica traz a verdade existencial. O oferecimento de cifras da arte é uma celebração da liberdade, só há cifra quando há liberdade em aceitá-la.

Os grandes poetas e artistas viveram submersos pelo rigor com que tratavam a transcendência. Foram eles que a transformaram nesta imagem de liberdade, suprimindo o dogmatismo e a violência. E falando indiretamente, no imediatismo que nos envolve. Sem dúvidas, nós só os entendemos quando entendemos seu rigor. Com eles nos dirigimos a verdade da transcendência. Porém, pela sua parte, nos deixam em liberdade. (JASPERS, 1968, p. 214, tradução nossa)

Os artistas nos deixam em liberdade, pois, não estão presos a um resultado válido das suas ações, as interpretações unívocas das suas obras, ou na imposição de seus feitos. Porque a liberdade é tolerante, não de forma indiferente, mas no movimento da comunicação sem limites (JASPERS, 1968). Como exemplo vejamos

que o poeta Manoel de Barros em entrevista⁴, revelou que não lhe agradou ter suas obras inseridas nos paradidáticos obrigatórios, ele afirma que os jovens deveriam ler por vontade própria, e não por obrigação. A liberdade está sempre contrária a imposições. O procedimento do artista diante do oferecimento da sua obra é de abertura para existência.

Para experimentar todas as possibilidades, nos fazem entrar no jogo, e nos capacitam para realizar experiências em convivência com eles, como se em nosso mesmo interior levássemos a cabo uma interpretação cênica em uma série de transformações sem fim. Como possibilidade, nos tornamos o que não somos realmente, todavia em nenhum caso queremos ser. Vemo-nos mantidos em um mundo de intuições⁵ que amplia nossa individualidade para o incomensurável do possível de ser homem. Aqui há uma fonte insubstituível de nossa liberdade e humanidade. (JASPERS, 1968, p.215, tradução nossa)

Jaspers (1968) faz da arte fonte de liberdade. Desde o fazer do artista, ao oferecimento na luta amorosa. Essa vivência do artista descrita por Jaspers é um exemplo que ampliamos para todos que se envolvem com as cifras da transcendência. Seja qual o lugar que o contador de histórias se coloque, enquanto *performer* ou narrador-educador, o processo não muda.

Para contação de histórias seguem as seguintes etapas: a história (conto, mito, fábula, anedotas, lendas, literatura escrita) contém a cifra da transcendência. O contador identifica a cifra, interpreta de forma apropriadora, e oferece a cifra no ato da contação de histórias aos ouvintes, numa luta amorosa. A aceitação da cifra é receber livremente o presente.

As etapas se resumem em: Identificação da cifra, Interpretação apropriadora da cifra, Luta amorosa⁶. Apenas para primeira etapa é possível desenvolvermos exemplos mais próximos da objetividade que este espaço nos exige.

Na interpretação apropriadora das cifras está a adesão do contador para com as cifras da história escolhida. No seu espaço de abertura, muitas vezes sujeito ao acaso, ele se encontra existencialmente com a história. Ele pode planejar a busca, entender o caminho, e agir com rigor dos artistas perante a transcendência.

O encontro existencial com a cifra é livre, inesperado, singular. Essa liberdade é fundamental para a luta amorosa. Após a luta, obter o resultado do oferecimento da cifra não é possível. Jaspers (1968) apresentou como é entrar no jogo do artista, da liberdade como princípio dessa atitude. “O artista nos deixa livres”. Assim, dizemos “O contador de histórias nos deixa livres”. A cifra é oferecida para o viver do ouvinte, para sua trajetória pessoal. É um presente para uma vida inteira.

Interpretação Apropriadora também é um tipo de luta amorosa. Não em conflitos, mas, em confrontos internos. Quando nos relacionamos com as cifras nos colocamos

⁴ Só dez por cento é Mentira. <http://www.sodez.com.br/>

⁵ Intuição relativa ao espírito (modo da imanência).

⁶ Confere neste trabalho, tópico 3.2.6.2.

em conflito, no combate amoroso consigo mesmo. Não é fácil ser você mesmo, e é para onde a cifra vai nos conduzir, para nossa essência. Esse processo não pode ser medido, pois, é um movimento de atualização a cada experiência da vida. As cifras aderidas não se fixam permanentemente, elas são elevadas e rejeitadas por nós a cada ação no mundo. Apreendidas e despercebidas na medida da aproximação e do distanciamento da humanidade que somos, dos valores mais humanos que almejamos.

A identificação das cifras é uma interpretação formal. Identificar as cifras na arte de contar histórias pode ser alcançado objetivamente. Quando interpretamos a cifra esse é um passo diferente de aderir à cifra, mas um importante passo inicial. Identificar cifras da transcendência é um procedimento subjetivo, do qual se busca conteúdos existenciais, porém, não estão explícitos. Estão cifrados, são enigmáticos. Uma história, por exemplo, que abriga uma cifra não a coloca de forma explícita, mas através de ações que exigem um comprometimento.

Nesse exercício hermenêutico podemos apontar as cifras das histórias. Para tanto, seguem-se histórias selecionadas que exemplificam a identificação das cifras da transcendência.

5.1.1 Identificação de cifras nas histórias

A interpretação formal das cifras a seguir, abrange a subjetividade da pesquisadora. Selecionamos histórias que nos eram próximas, e provocavam distinto estado de ânimo, um certo acolhimento durante o contato com as histórias. A busca por questões existenciais também nos acompanha nessa seleção. Procuramos cifras que correspondem aos desafios da vida concreta, que nos ajudam a entender as decisões existenciais.

Para não agir apenas na subjetividade, contempla-se o lado objetivo da análise na seleção de autores que compreendem as questões existenciais-espirituais. Os pensadores escolhidos nos apresentam a compreensão da espiritualidade nas situações corriqueiras da existência humana. Para tanto, além de Karl Jaspers, acrescentamos Martin Buber para tecermos essas interpretações. Buber, foi escolhido diante da aproximação da autora ao seu pensamento⁷, em especial da obra: “O Caminho do Homem Segundo Ensino Chassídico” (2011).

O percurso em busca de cifras se dá a partir de cinco histórias, todas, contos tradicionais. A primeira é “A roupa nova do Rei”, originária da Espanha, da qual selecionamos a adaptação feita por Hans Christian Andersen. A segunda é “O comprador de sonhos”, conto da tradição mexicana, na versão de Matos e Sorsy (2009) .

A terceira é “O conto dos vasos de barro”, recontado por Loudovic Souliman

⁷ Isso se deve aos estudos realizados na disciplina Educação e Filosofia Dialógica de Martin Buber, oferecida pelo professor Ferdinand Röhr, em 2016, na pós-graduação em educação da Universidade Federal de Pernambuco.

(2016), recolhido das tradições da China e Índia. A quarta história, uma narração advinda da tradição hassídica, contada por Baal Shem Tov, na versão de Martin Buber (2011) sem título original, que chamaremos de “O tesouro”. A última, um conto colhido também por Hans Christian Andersen: Os onze irmãos da princesa.

5.1.1.1 A Roupa nova do Imperador

Muitos anos atrás, havia um imperador que gostava de roupas bonitas, mais do que qualquer outra coisa no mundo. Na verdade, vestir-se ocupava todo o seu tempo. . . De qualquer forma, a vida era alegre na cidade. Estrangeiros chegavam a toda hora, e um dia, apareceu uma dupla de espertalhões. Bem, isso é o que eles eram, mas se diziam tecelões. Diziam também que o pano que teciam, além de uma beleza estonteante, tinha propriedades mágicas: tanto no tear como transformado em roupas, era invisível para quem não estivesse à altura de seu posto ou para os muito estúpidos. “Excelente!”, pensou o imperador. “Eis a minha chance de descobrir quais dos meus súditos não servem para os postos que ocupam, e poderei separar os espertos dos tolos. Sim! Esse pano tem que ser tecido e transformado em roupas imediatamente.” E deu aos impostores uma grande quantia em dinheiro para que pudessem começar o trabalho.

Na mesma hora os tratantes montaram o tear e agiram como se estivessem trabalhando com afinco. Mas, na realidade, não havia nada no tear. . . (e, assim, continuaram fingindo que trabalhavam, pedindo mais e mais dinheiro).

Passado um tempo, o imperador mandou um súdito — o primeiro-ministro — ver como andavam os trabalhos. Não foi ele próprio, por receio de não conseguir ver o tecido). “Deus nos acuda!”, pensou o velho. “Não consigo enxergar pano algum. . .” Mas não disse nada. . . Será que sou incapaz para ser ministro? Nunca me considere incompetente. . . Não, não, não posso dizer que não consigo ver o pano.” Pouco tempo depois, o imperador decidiu enviar um conselheiro honesto para verificar como estava indo o trabalho. . . Mas aconteceu com ele a mesma coisa que acontecera com o ministro. . . Então, ele admirou o tecido que não podia ver. — Sim, sim, muito lindo. . . cores esplêndidas. . . magnífico desenho — e relatou ao imperador que a estampa do tecido era magnífica!

A notícia do maravilhoso tecido logo correu pela cidade. Finalmente, o imperador resolveu ir vê-lo com seus próprios olhos. . . “Isso é terrível!”, pensou o imperador. “Não consigo enxergar nada nos teares! Serei estúpido?” E então, ele falou: “Que tecido charmoso. . . lindo! Tem nossa total aprovação” E o imperador deu a cada um dos trapaceiros uma condecoração honorária e o título de Oficial do Tear da Corte Imperial.

Na véspera da grande procissão, os farsantes ainda trabalhavam em sua tarefa imaginária: a confecção da roupa. Finalmente anunciaram: — A roupa está pronta! — E o imperador dirigiu-se aos aposentos. . . Os trapaceiros continuaram: — Se sua Alteza Imperial fizer a gentileza de tirar a roupa que está usando agora, teremos a honra de vesti-lo com o novo traje; pode ver o efeito neste grande espelho. . . O imperador virava-se de um lado e de outro em frente ao espelho. — Como está elegante! Como lhe cai bem! — murmuravam os cortesãos. — Que tecido rico! As cores são esplêndidas! Vocês já viram manto mais magnífico? — ninguém ousava admitir que não via nada. . .

E assim o imperador saiu andando majestosamente na procissão, debaixo do esplêndido dossel. As pessoas nas ruas ou nas janelas gritavam coisas como “Essa roupa nova é maravilhosa!”, “Como ele está magnífico!”, “Que

elegância!”. Pode imaginar? Ninguém ousava admitir que não conseguia ver roupa alguma. Isso significaria que essa pessoa era idiota, ou que não servia para seu posto. Na verdade, nenhum dos deslumbrantes trajes do imperador jamais havia sido tão elogiado. Então, num momento de silêncio, ouviu-se uma voz de criança, intrigada. — Ele não está vestindo nada! — Sshh! — disse o pai da criança. — Essas crianças falam cada bobagem!

Mas um sussurro espalhou-se pela multidão. “Uma criança ali disse que o imperador está nu”, “O imperador está nu!” Logo todos murmuravam: — Ele está nu! Finalmente, o próprio imperador achou que eles poderiam estar certos. Mas aí pensou. “Se eu parar agora, vou estragar a procissão e isso não pode acontecer”. Então ele continuou caminhando, mais altivamente que antes. Quanto aos cortesãos, continuaram carregando a cauda do manto que não existia. (ANDERSEN, 1997)

Pode-se encontrar neste conto, a cifra “SER”. O não se preocupar com parecer. Quando a criança diz a verdade, ela quebra o ciclo de aparências do grupo. O conflito entre ser e parecer é entre a verdade e a mentira, entre o falso e o autêntico. Romper com as aparências e viver dirigidos sob a verdade interior é um desafio constante. A imagem de ser inteligente foi sedutora para todos.

Não é fácil fazer-se confirmar no seu Ser pelos outros; aí a aparência oferece a sua ajuda. A ela ceder é a verdadeira covardia do homem; resistir, sua verdadeira coragem. Mas este não é um ser-assim inexorável, não é um ter-que-permanecer-assim. O homem pode lutar para se encontrar, isto é, para encontrar a confiança no Ser. Ele luta com maior ou menor sucesso, mas nunca em vão, mesmo quando pensa que está sendo derrotado. Às vezes ele precisa pagar caro pela vida a partir do Ser, mas o preço pago nunca é demasiadamente alto. (BUBER, 1982, 144)

A questão de ser-parecer estará sempre em situações de decisão existencial. A exigência absoluta (JASPERS, 1968) demonstra a prioridade em Ser e o detrimento do parecer. Jaspers (1968) lembra que para o que vamos fazer, pensamos, qual o correto? Quase sempre, a resposta procura amparo em condicionantes externos. Quando agimos em absoluto, obedecemos à autoridade interior, estamos situados na nossa liberdade existencial. Por tanto, aderindo à cifra “SER”.

5.1.1.2 O comprador de sonhos

Agapito era um índio mexicano, camponês sem terra, pastor de ovelhas sem ovelhas. Isso fazia dele um peão.

Um peão é pobre no começo e mais que pobre no final, quando a força para trabalhar o abandona.

As pessoas de sua aldeia eram camponesas de fato, pois tinham uma terra para elas. Mas de que serve uma terra onde nada cresce? ... Na sierra mexicana, a terra é vermelha e bonita como a pele dos homens e das mulheres índias, mas é árida.

E como nada se pode esperar de uma terra árida, Agapito, para não morrer de fome, desceu a sierra e buscou trabalho como peão numa plantação de

cacau.

Durante três anos ele cuidou das árvores e colheu seus frutos maduros. Com o tempo, sua pele já tinha o cheiro do cacau. Mas Agapito não gostava desse cheiro e nem do calor úmido da região. Ele tinha muita saudade de sua sierra.

Para ter coragem, pensava no dia em que seu trabalho terminaria na fazenda de cacau. Nesse dia, ele voltaria a sua aldeia, levando consigo uma mala enorme, cheia de presentes para todos os seus amigos. E imaginava a gritaria que seria. “É Agapito que está de volta! Agapito está de volta!”... E nesse dia toda a aldeia estaria feliz, e Agapito mais que todos. Ele tinha tanta vontade de ser feliz!

Ao final de três longos anos, Agapito recebeu seu salário. Ele não compreendia muito bem as contas que fazia o capataz da plantação, um homem acostumado aos grandes cálculos e que falava muito rápido:

— Três anos, a tantos por ano... Aluguel e comida a descontar... Um poncho comprado a crédito... a descontar... Por sua negligência, dez árvores produziram menos... a descontar... Perda de uma machadinha... a descontar... Eis, então, seu ganho: três centavos em moedas de cobre. O próximo!

Agapito afastou-se lentamente. Na sua mão, ele tinha três centavos... Três moedinhas de cobre. Era tudo!

À noitinha, Agapito chegou à pequena cidade próxima da plantação. Era uma cidade alegre e iluminada. As pessoas pareciam felizes. As lojas estavam cheias de coisas maravilhosas, os mercadores ambulantes ofereciam objetos lindos, mas caros... E Agapito tinha apenas três moedas de cobre. E ainda precisava pensar nas despesas com a alimentação durante a longa caminhada até sua aldeia.

Mas, quando Agapito deparou com a vitrine de um vendedor de doces, ficou deslumbrado. Havia, na vitrine, flores de açúcar impressionantemente lindas. Um centavo de cobre cada uma... Decididamente, Agapito comprou uma charmosa rosa de açúcar vermelho. A pequena Panchita, a deslumbrante filha da vizinha, teria este presente! Agapito comeria menos, e pronto!

Pouco a pouco as luzes da cidade foram se apagando, as janelas foram se fechando... E Agapito estava fatigado. Ele tinha fome, muita fome, mas preferiu deixar para comer no dia seguinte antes de se colocar a caminho de casa.

Um barulho de água levou-o até uma fonte pública, e ele bebeu avidamente para distrair o estômago. Já ia se afastando da fonte, quando viu um homem que segurava uma tigela vazia. Como o homem não tinha forças para ir até à fonte, Agapito aproximou-se timidamente, pegou a tigela e perguntou:

— Quereis água?

O homem levantou levemente as pálpebras. Ele parecia muito doente...

Quando Agapito entregou-lhe a tigela cheia de água, o homem não teve forças para segurá-la. Agapito deu-lhe então de beber, como se fosse uma criança.

Embora parecesse muito doente, o homem não tinha febre. Agapito compreendeu: quando um homem que não é velho nem tem febre está muito fraco para segurar uma tigela, sabe-se bem do que é que ele sofre...

Agapito correu até o vendedor de tortilhas, que lhe informou:

— Um centavo por uma farta porção!

Agapito, sem hesitar, comprou uma porção e a levou para o homem, que, ao ver as tortilhas, sorriu e começou a comê-las, uma a uma, suavemente, pois todos sabem que, quando se tem muita fome, é perigoso comer muito rápido. Quando terminou, olhou para Agapito e perguntou:

— Maia?

Agapito respondeu que sim, que ele era um índio maia das altas sierras.

— Eu sou pueblo – disse o homem, apontando para o norte. — Longe. . .

— Peão? — perguntou-lhe Agapito.

— Sim, mas acabou.

Agapito contou sua história ao homem pueblo. Contou-lhe também o quanto queria rever sua terra e seus amigos. . .

— Aqui — disse Agapito — eu não sou feliz. . . Na minha terra, não tenho o que comer. . . Como se deve fazer para ser feliz?

O pueblo, que escutava tudo em silêncio, olhou fixamente para Agapito, tirou do bolso uma coisa muito pequena e disse:

— Dê-me sua mão. Este é um presente para você. . . A felicidade, talvez. . . mas eu não sei.

E entregou a Agapito uma semente redonda da cor do ouro, fazendo-lhe, em seguida, um sinal para que o deixasse só.

Agapito cainhou pela cidade até que encontrou um cantinho perto da porta de um albergue, e por ali dormiu profundamente. De repente, acordou sobresaltado com um pesadelo horrível. Ele estava ainda na plantação e o capataz gritava:

— Agapito deve dez ponchos! Ele perdeu mil machadinhas! Ele deixou cem mil árvores morrer! Agapito tem de pagar suas dívidas! Ele deverá trabalhar na plantação trinta vezes três anos e, depois, mais dez vezes três anos, e ainda. . .

Já amanheceu e a porta do albergue estava aberta. De dentro vinha um cheiro delicioso e quente de tortilhas, enchilladas e chili com carne. Agapito tinha fome e entrou. Enquanto esperava para ser atendido pela bela servente, viu entrar um homem bem-disposto que dormira no albergue.

— Traga-me rápido a comida, Chica, e eu lhe contarei um belo sonho. Sonhei que uma deusa de longos cabelos negros era minha esposa. Nós morávamos bem no centro de uma floresta de ouro. Aquele que colhesse um galho de ouro na floresta estava livre da fome e de qualquer problema. E todas as pessoas vinham à nossa floresta. Elas colhiam braçadas de galhos de ouro e partiam felizes. E eu olhava toda aquela gente e me sentia ainda mais feliz. Não é um belo sonho?

— O mais bonito que já escutei em toda a minha vida, senhor.

Agapito ficou impressionado e pensou: “Este homem tem sorte: dormiu dentro do albergue e, sem dúvida, come sempre que tem fome. Ele não tem necessidade do seu sonho para estar feliz. Se eu gastar o último centavo que me resta com comida, amanhã ainda terei fome. Mas, se eu comprar esse sonho, serei feliz pensando nele amanhã, depois de amanhã, na próxima primavera. . .”

A servente chegou com uma tigela fervendo, deliciosa. Serviu-a ao homem de sorte e já ia entregar outra a Agapito, quando ele se levantou, aproximou-se do homem e disse:

— Eu não vou comer.

— O que você quer? – perguntou-lhe o homem.

— O seu sonho. Eu quero comprá-lo.

O homem começou a rir daquela ideia tão extravagante, mas Agapito estava sério.

— Você quer comprar meu sonho? Mas para que ele poderá lhe servir?

— Ele servirá para me fazer feliz. É um sonho bonito. . . Aqui está o dinheiro.

Ele colocou sua última moeda sobre a mesa; o homem não podia acreditar.

— Um centavo? É pouco, mas ainda assim é muito para pagar um sonho. Guarde seu dinheiro e, se o sonho lhe agrada, ele é seu. Eu lhe dou meu sonho.

Agapito sentiu-se ofendido.

— Eu não estou mendigando.

Pegou sua moeda e já estava saindo do albergue, decepcionado, quando o homem o chamou.

— Se você quer mesmo comprar meu sonho, dê-me seu centavo. Eu lhe vendo meu sonho.

Agapito, entusiasmado, entregou-lhe sua última moeda.

— O sonho agora é meu?

— Claro. É um negócio honesto, completamente regular. Você é testemunha, Chica!

Chica aprovou seriamente o negócio:

— Claro, senhor. O senhor vendeu um belo sonho, ele foi pago e eu sou testemunha.

Esquecendo sua fome, Agapito saiu do albergue. Ele queria ficar sozinho para pensar no seu belo sonho. Mas a servente veio correndo atrás dele.

— Você vai partir para a sierra? Eu queria que passasse por Achulco, a aldeia onde mora minha mãe.

— E o que você quer que eu diga a ela?

— Conte a ela seu sonho. Minha mãe é sozinha e triste. Ela ficará feliz com a bela história de seu sonho.

Agapito estava confuso.

— Eu não sei contar histórias. Talvez o sonho não fique tão bonito se eu o contar.

E Chica respondeu:

— Mas é o seu sonho! Quem poderia contá-lo melhor?

Ela, então, entregou-lhe uma sacola com tortilhas, pão, tomate e pimenta.

— Tome! Este é meu presente para sua viagem.

Agapito tinha um longo caminho a percorrer, pois Achulco era longe. Ele chegou ao vilarejo no dia seguinte, à tarde, e pediu informações a uma mulher que lavava roupas na porta de casa.

— A Chica que trabalha na vila? Aquela é a casa de sua mãe. Mas não lhe dê más notícias.

— Eu trago boas notícias – disse Agapito.

— Vá logo, então!

A mulher deixou seu serviço e começou a chamar todas as outras para que também escutassem as novidades. Rapidamente a sala da casa estava cheia, e a mãe de Chica pediu silêncio:

— Este rapaz – disse ela – teve um sonho magnífico e minha filha o mandou aqui para que me contasse. Cada palavra de Agapito é a palavra da verdade. Chica é testemunha.

E Agapito começou a falar. Ele estava à vontade e as palavras chegavam-lhe facilmente. Chica tinha razão: esse sonho era dele, pois ele o contava tão bem!

— Uma floresta de ouro? E todo mundo poderia colher seus troncos? Eu também? – perguntou um velho, pensativo.

— Sim – disse Agapito. – Você e todos os outros.

— Então ninguém mais teria fome... É um belo sonho. Estamos felizes por ter escutado seu sonho.

A mãe de Chica estava orgulhosa de sua filha, que enviara aquele mensageiro a todos do vilarejo.

Agapito passou a noite ali e, quando partia, na manhã seguinte, um homem veio procurá-lo.

— Minha mulher e meus filhos moram num vilarejo a um dia de caminhada daqui. Se você passar por lá, poderia contar-lhes seu sonho?

Agapito consentiu e continuou seu caminho. O homem decidiu segui-lo, para ouvir mais uma vez o sonho.

A notícia corria de boca em boca, e Agapito precisou sair várias vezes de sua rota para contar seu sonho por encomenda de alguém. Mas o que fazer? Só um louco se recusaria a dar tanta alegria aos outros.

Um dia, finalmente, Agapito chegou ao seu próprio vilarejo. Logo na entrada, viu uma bela jovem com vestido vermelho e seu coração palpitou forte. Era Panchita, a filha da vizinha. Como se tornara linda!

— É você, Agapito? Como demorou a voltar!

— Eu lhe trouxe um presente.

Todas as crianças corriam pelas ruas para anunciar a chegada de Agapito. E à noite, em torno da fogueira, Agapito contou seu sonho a todos. Panchita, a seu lado, segurava com orgulho a rosa de açúcar. Ela parecia uma rainha e, com os olhos brilhantes, disse:

— Você trouxe as sementes das quais nascerá a floresta?

— Eu tenho uma semente.

E todos viram aquela semente cor de ouro. Agapito contou como a ganhara e o que lhe dissera o pueblo.

Uma senhora idosa abaixou-se e examinou a semente.

— É um grão d'ixium, o milho. Mas essa felicidade não é para nós. Há muito tempo, um homem do vilarejo matou um ganso selvagem que era mensageiro da grande deusa do milho. Ela se irritou e proibiu o milho de brotar em nossas terras.

— E foi há muito tempo? – perguntou Panchita.

— Há muito tempo – confirmou a senhora.

— Talvez as coisas tenham mudado... Vamos plantá-lo! – sugeriu Agapito.

— Sim, vamos plantá-lo, Agapito! – disseram todos.

Agapito plantou o grão de milho imediatamente.

Numa manhã de outono, quando Agapito saiu de casa, viu gansos selvagens voando bem alto no céu. Era sinal de boa colheita. Agapito correu até os campos e lá havia uma bela floresta: o milho amadurecera e, de tão bonito, de tão maduro, parecia de ouro. E, no meio daquela floresta dourada, Panchita dançava com os cabelos soltos ao vento. E, de tão bela, parecia uma deusa! (MATOS, SORSY, 2009, p. 11)

O comprador de sonhos é uma história de acasos. Já vimos que o acaso é um elemento propulsor de cifras. Jaspers (1968) indica que se olharmos para história da humanidade, encontraremos realizações originárias do “azar”, que pode-se entender pelo “acaso”.

Vemos, da mesma forma que, como há homens que sabem servirem-se do azar, outros passam do seu lado sem avistá-lo. Os primeiros transformam o azar em um sentido. E não é o azar, mas este sentido que o envolve, é quem

manda, mas só por algum tempo e em forma limitada, com a consequente estranheza de quem o observa. Vemos amontanhar-se as casualidades dando origem a uma série de acontecimentos relacionados entre si por um sentido, seja este bom ou mau, que dão impressão de haverem sido encadeados daquela maneira por um poder superior ao humano. (JASPERS, 1968, p. 308, tradução nossa)

Para “O comprador de sonhos”, o acaso ganha sentido no final dos acontecimentos da história. Analisemos a trajetória de acasos decisivos para Agapito, já com o sentido do qual lhe foi atribuído.

Quando se depara frente a “vitrine” da loja de açúcar ele compra a linda flor, que simbolizou a ternura para com sua amada Panchita. O sentido deste primeiro acaso, porém, é a perda de recursos financeiros. O segundo acaso, é o encontro com homem doente. Além de repetir a perda de recursos próprios, é crucial para ganhar as sementes de milho, estas indispensáveis para o final da história.

O terceiro acaso é ouvir o sonho do freguês. Sem a compra do sonho a plantação das sementes talvez não ocorressem, afinal é graças à história contada que impulsiona o desejo de Panchita para a ação de plantar a floresta de ouro.

O quarto acaso é contar a história nos vilarejos, além de receber a subsistência para a viagem, comida e abrigo, Agapito consegue perceber a esperança que a história deixa nas pessoas. Inclusive o índio a cada pedido pensa: “Mas o que fazer? Só um louco se recusaria a dar tanta alegria aos outros.” (MATOS, SORSY, 2009, p. 16)

O acaso como ser eficaz e benéfico em aliança com minha vontade se torna objeto que testifica a concordância do próprio viver e querer com o curso dos acontecimentos. (JASPERS, 1968, p.308, tradução nossa)

Agapito não vê o propósito dos acontecimentos de imediato. Ele segue seu trajeto com esperança de mudar a sua realidade, e essa vontade é latente a todo instante. Quando escuta por acaso o sonho do freguês, ele encontra a concordância entre o sonho e sua vontade ser feliz. Agapito está aberto ao acaso, sem esta abertura sua caminhada não teria a culminância ocorrida.

O peão indígena guarda as sementes de milho sem saber do que se tratam, até que Panchita, num momento que une lucidez e fantasia pede as sementes para que plantem a floresta de ouro. Nessa hora, encontramos a concordância entre as sementes e o sonho/conto. Todos os acasos chegam ao sentido derradeiro: a plantação do milharal, a suspensão da fome, a felicidade de todos.

Através desses acasos identificamos a cifra “providência em uma razão do mundo”. A crença que algo estava predestinado diante dos encontros casuais de Agapito.

A providência em uma razão do mundo é um governo pelo qual tudo quanto me acontece encontra seu sentido e seu lugar. Esta razão se serve da felicidade e da desgraça como meios de educação e prova. Em sua certeza se produz

uma resignação amparada em uma totalidade de sentido, uma justificação do “amor fati”⁸. (JASPERS, 1968, p.382)

Identifica-se também, outra cifra: a esperança⁹. Agapito é um homem de esperança. Em todos os acasos, ele adere à esperança e oferta esperança: para Panchita na singela flor de açúcar a esperança de dias melhores, assim como o alimento para o homem doente. Por fim, realizar a contação de história da floresta de ouro nos vilarejos, é oferecer esperança.

O que faz Agapito ser esperançoso é, principalmente, não se entregar ao desespero, e ao desprezo. Ele não despreza o homem com fome, mesmo sacrificando a sua segunda moeda. Não despreza cada pedido de reconto da história por vários vilarejos.

De fato, toda nossa atividade se volta para aquilo que esperamos dos homens, isto é, de nós mesmos. Quem desespera dos homens desespera de si mesmo. O desprezo aos homens é o desprezo de si mesmo. E se não caímos nessa desesperança, e neste desprezo, vivemos com a esperança do presente- como na opinião dos gregos- da caixa de pandora. Porém, a esperança só existe na medida da qual se acredita a partir da compreensão das “realidades”, não se oculta nada e não tolera nenhuma utopia. Só a amplitude de nossa consciência nos permite aclararmos o lugar do qual nos falamos, vivemos, atuamos e queremos morrer. A verdade da esperança se prova na vida de cada dia, decidindo nas situações concretas. Sem engano, há esperança somente quando não a temos por certa, nem tão sequer provável, mas que nos arriscamos a viver de acordo com ela porque tal vida pode ser digna de nós e fundamentada transcendentemente. (JASPERS, 1968, p. 571, tradução nossa)

A esperança- presente é aquela condicionada à análise das possibilidades do momento real, atual. A esperança em utopias é ilusão, de forma distante do alcance realizável. A esperança-cifra é ciente da situação, e diante do quadro geral, revela a fé interior do ser humano. Porém, a história não fala explicitamente de esperança, e sim de felicidade.

Para ter coragem, pensava no dia em que seu trabalho terminaria na fazenda de cacau. Nesse dia, ele voltaria a sua aldeia, levando consigo uma mala enorme, cheia de presentes para todos os seus amigos. E imaginava a gritaria que seria. “É Agapito que está de volta! Agapito está de volta!”. . . E nesse dia toda a aldeia estaria feliz, e Agapito mais que todos. **Ele tinha tanta vontade de ser feliz!** (. . .)

-Aqui – disse Agapito – eu não sou feliz. . . Na minha terra, não tenho o que comer. . . **Como se deve fazer para ser feliz?**

⁸ *Amor fati* também é uma cifra. Trata-se da aceitação do destino, no despertar da existência que vai mais além da felicidade e da desgraça. Fica aparente no exemplo citado sobre a decisão existencial de Giordano Bruno. (confere item 4.2 A razão abrangente: vínculo de todos os modos)

⁹ Ressaltamos que a esperança é um sentimento e considerada também uma crença emocional. Porém, atinge o lado transcendente quando extrapola os limites imanentes. No seu lado objetivo, a esperança é condicionada às variáveis entendidas pela consciência em geral. Ter esperança em ganhar na loteria, existe a partir da estatística de um para alguns bilhões de chances, mas existe. Ter esperança em ser aprovado em uma seleção, também tem suas probabilidades reais.

O pueblo, que escutava tudo em silêncio, olhou fixamente para Agapito, tirou do bolso uma coisa muito pequena e disse:

– Dê-me sua mão. Este é um presente para você. . . **A felicidade, talvez. . .** mas eu não sei.

(...)

Agapito ficou impressionado e pensou: “Este homem tem sorte: dormiu dentro do albergue e, sem dúvida, come sempre que tem fome. **Ele não tem necessidade do seu sonho para estar feliz.** Se eu gastar o último centavo que me resta com comida, amanhã ainda terei fome. Mas, se eu comprar esse sonho, **serei feliz pensando nele amanhã, depois de amanhã, na próxima primavera. . .**

(...)

– Você quer comprar meu sonho? Mas para que ele poderá lhe servir?

– **Ele servirá para me fazer feliz.** É um sonho bonito. . . Aqui está o dinheiro.

(MATOS, SORSY, 2009, p. 11-16, grifos nossos)

A cifra da esperança¹⁰ está enigmática, afinal, para ser cifra é preciso estar encoberta, apta a ser decifrada. Quando Agapito diz que o sonho lhe servirá para ser feliz, ele admite dois pontos: primeiro que a felicidade não está garantida no Dasein, pois, deixa de comprar alimento para ter o sonho. Segundo que estar feliz é estar com esperança. Porque a floresta de ouro em nada empiricamente garantiria o fim da fome, pode apenas oferecer a cifra da esperança.

Vimos que o comprador de sonhos apresentou indícios de viver próximo da cifra-esperança em vários momentos. O sonho/conto de um lugar sem fome, iluminado e feliz tem o enigma da esperança, Agapito decifra, e sente-se feliz por confirmar a esperança de uma realidade sem fome.

Diante da situação-limite, Agapito percebe que ter esperança existencial é o que lhe dará sustento para coragem de viver. A contação de histórias pelos vilarejos não deixa felicidade nos lugares que passa, ela oferece a Esperança. As pessoas sentem-se alegres ao ouvir a narrativa de Agapito, porque encontram nela a esperança. Agapito se torna feliz porque tem esperança, e através dessa cifra ele se encontra com sua essência mais humana.

“Mas, se eu comprar esse sonho, serei feliz pensando nele amanhã, depois de amanhã, na próxima primavera. . . “ (MATOS, SORSY, 2009, p. 13)

5.1.1.3 Os Vasos de barro

Imagine um caminho de areia. No fim do caminho imagine uma nascente.

No caminho de areia, imagine pegadas, de pés descalços.

¹⁰ A Esperança é um tema refletido por Jaspers, principalmente em relação a política. “Hoffnung und Sorge. Schriften zur deutschen Politik 1945-1965” (Esperança e preocupação. Escritos sobre política alemã. 1945-1965)

No fim do caminho está o homem. Ele está na nascente e está enchendo dois potes. Dois grandes potes de barro com água da nascente, fresca e límpida.

Quando os dois potes estão cheios, o homem os prende a uma vara de madeira que nós chamamos de palanche.

Quando os dois potes estão cheios, ele carrega a palanche com seus ombros e a madeira estala. . . “strlac”

O homem retoma o caminho. Ele caminha com dificuldade com os dois potes cheios de água.

Ele vai em direção à cidade. Mas o pote do lado direito está rachado.

A cada passo do carregador ele deixa cair uma gota d’água. E a gota quando cai faz . . . tla,tla,tla

Quando ele chega à cidade o pote direito está meio vazio, ou meio cheio. O homem então vende a água às mulheres, aos homens, às crianças, a quem tem sede.

E quando os dois potes estão vazios ele volta à nascente. Enche os potes, pega a sua palanche, volta ao seu caminho. E a cada passo do carregador de água, o pote do lado direito deixa cair uma gota d’água. . . tla,tla,tla

Quando ele chega à cidade o pote direito está meio cheio. . . ou meio vazio?

Ele vende sua água às mulheres, aos homens, às crianças. E volta ao caminho. . . todos os dias. . . Ele volta à nascente, ele enche os potes. E todos os dias o pote do lado direito a cada passo seu deixa cair. . . tla,tla,tla

O homem poderia ter substituído este pote. Mas ele adorava esse pote mais do que tudo na vida. Porque graças às gotas d’água que caíam ao lado do caminho, ele viu brotar, crescer, florir, sementes trazidas pelo vento. Graças a esse caminho verde, florido e perfumado que ele (pobre entre os pobres) pôde chegar até o fim do caminho da sua vida.

Eu adoro esse conto porque ele diz que os contadores de histórias são como potes rachados. E os contos são como gotas d’água, que caem pelo caminho. É graças ao conto que nós temos vontade de encontrar as pessoas, de conhecer sua história, de compartilhar um momento com o outro.

Existe um provérbio árabe ligado a esse conto que diz: “ Feliz é o que tem rachaduras, pois, ele deixa a luz passar”

O conto terminou. Quem respirar no três vai pro paraíso: um, dois, três. . .
(VASOS. . . , 2016)

Essa história é sobre um homem e seus dois vasos. Um perfeito, e outro rachado. A cifra está no vaso rachado. Para alcançar o caminho florido, o homem precisou aderir à cifra que o vaso rachado representa: a não-eficiência.

O vaso rachado está contra a eficiência, utilidade, eficácia. Vivemos a era da proatividade. Ser competente, eficiente, proativo. Não ser eficiente está interpretado como defeito da pessoa, incompetência, incompletude. Uma vida regada na existência

possível não se prende a eficiência. Os temas da existência possível encontram na eficiência um limite. Existem temáticas do próprio ser humano que extrapolam o sentido da eficiência da vida humana.

Porque amo? Porque creio? Porque me decido? Estas perguntas não podem ser respondidas nunca, por muitos supostos, condições e motivos que se devem a sua manifestação no mundo. E cada resposta põe mais manifesta a impossibilidade radical de serem respondidas. (JASPERS, 1968, p. 116, tradução nossa)

Como ser uma mãe amorosamente eficiente? Será que tudo o que um filho precisa vem da eficiência? Como é um amor eficiente? Presos na eficiência deixamos de enxergar eventos sublimes, de vivenciar mais humanamente as situações. A cifra não-eficiência é uma abertura para perspectiva (transcendente) sobre a realidade e quem somos.

O homem deixa de vender mais água, de ter um pouco a mais de recursos para sua subsistência, em favor de manter um vaso rachado. Pois, o vaso mantém seu caminho florido, diante de uma vida de situação-limite. Esse caminho foi cultivado até o fim da sua vida.

Graças a esse caminho verde, florido e perfumado que ele (pobre entre os pobres) pôde chegar até o fim do caminho da sua vida. (VASOS... , 2016)

Esse caminho de alguma forma redimiui a sua dor e pobreza, transcendeu a imanência. As flores no seu caminho lhe oferecem um caminho específico. De uma forma singela, relacionamos o “caminho florido” com o “caminho específico” em Martin Buber.

Buber (2011, p. 16) acredita que “cada homem traz algo de novo ao mundo, algo que ainda não existia, algo sério e único”. Dessa maneira, somos convidados a percorrer um caminho particular, individual.

Baal Schem diz (...) “Em cada um há algo precioso, algo que inexiste em qualquer outra pessoa”.

Mas aquilo que torna um homem “precioso” só pode ser descoberto por ele mesmo, quando ele assumir verdadeiramente seu sentimento mais forte, seu desejo central, que está dentro dele, que movimenta seu interior. (BUBER, 2011, 19)

O caminho particular não rejeita a dor. Abrir a possibilidade de descobrir algo precioso em nós mesmos, perpassa por acolher nossas rachaduras. De algo considerado imperfeito pode surgir uma luz, um aprendizado, uma percepção diferente da vida. Agimos para preservação e proteção, mas, quando acometidos por situações-limite, podemos entender que passada a crise, algo contribuiu para desenvolver em nós um caráter bom.

Por isso talvez, Souliman cita um provérbio árabe que diz: “ Feliz é o que tem rachaduras, pois, ele deixa a luz passar”.

A cifra não-eficiência movimentou o interior do homem, revelou seu desejo central, que pode ser a graça de ter um caminho particular florido, e a resistência do oásis. Porque ele sobrevivia assim como as flores sobreviviam com as gotas de água. A adesão a cifra, através da rachadura no vaso, foi responsável pelo seu caminho específico florido.

5.1.1.4 O Tesouro

O Rabi Bunam costumava contar a história de Eisik, filho de Jekel, de Cracóvia, aos alunos que vinham vê-lo pela primeira vez.

Depois de anos passando por muitas dificuldades, que não abalaram sua confiança em Deus, Eisik tinha recebido uma ordem num sonho: procurar por um tesouro debaixo da ponte que leva ao castelo real, em Praga.

Mas a ponte era guardada o tempo todo por vigias, e ele não tinha coragem de cavar. Mesmo assim, ele ia até à ponte todos os dias pela manhã e ficava rodeando-a até a noite.

Finalmente o chefe dos vigias, que percebera seus movimentos, perguntou-lhe amistosamente se ele estava procurando alguma coisa ou se esperava por alguém.

Eisik contou o sonho que o levava para o país distante.

O chefe riu: “E aqui está você, pobre coitado com suas solas esburacadas, que perignou até Praga por causa de um sonho! Ai daquele que acredita em sonhos! Se fosse assim, eu é que teria de ter obedecido a um sonho e ido até Cracóvia escavar um tesouro na casa de um judeu, Eisik, filho de Jekel”. Esse era o seu nome. Eisik, filho de Jekel!

“Imagine só eu ficar batendo em todas as casas, lá, onde metade dos judeus se chama Eisik e a outra metade Jekel!” Ele voltou a rir.

Eisik curvou-se para cumprimentá-lo e voltou para casa, escavou o tesouro e construiu a casa de orações que se chama Reb Eisik Reb Jekels Schul.

“Lembre-se dessa história”, o rabi Bunam costumava acrescentar, “e aprenda o que ela diz: existe algo que você não vai encontrar em lugar nenhum do mundo, mas mesmo assim há um lugar onde você pode encontrá-lo”

(BUBER, 2011, p.43,44)

Esse conto é popular em outras tradições, a versão que trazemos é chassídica, pela qual Martin Buber evidencia uma verdade desta tradição. Ao ressaltar o aconselhamento do rabi Bunam, ele descreve a concretização da existência.

Há algo que podemos encontrar num único lugar no mundo. É um grande tesouro que podemos chamar de concretização da existência. E o lugar em que estamos é onde este tesouro deve ser encontrado. (BUBER, 2011, p. 44)

Buber (2011) insere este conto no seu livro “ o caminho do homem segundo o ensinamento chassídico”, nas etapas desse caminho para realização espiritual estão a

autocontemplação, o caminho particular, a determinação, o começar consigo mesmo, não se ocupar consigo mesmo, e por fim, a etapa que confere com o conto “O tesouro”: aqui onde estamos.

O ambiente que percebo como natural, a situação que o destino me confiou, aquilo com que me confronto dia após dia, aquilo que me exige dia após dia: aqui está minha tarefa principal e aqui está a concretização da existência que ainda não realizei. (BUBER, 2011, p.45)

“Aqui onde estamos” é uma cifra que remete ao lugar físico e pessoas ao redor, as tarefas que somos solicitados no dia a dia, muitas vezes simples atividades. O lugar da atividade doméstica, por exemplo, privado e sem público, é desvalorizado. Assim como a maioria das profissões que não estão à vista de todos. Mas aqui há um tesouro, é o que afirma a cifra. Imagina-se que a realização da existência está apenas em grandes feitos, nos mártires, porém, há uma multidão de concretizações existenciais no anonimato, em lugares simples.

A cifra nos provoca a não negar onde estamos, e assim não negar a si mesmo. Aqui podemos encontrar outra cifra: “O tesouro está em mim”. O tesouro não só está embaixo de nós, mas também em nós mesmos. É preciso revelar o tesouro interior a si mesmo. Valorar nossas inclinações, sem se deter a aprovações externas. O mesmo princípio de “aqui onde estou” se plicará para “aqui onde sou”. Em termos jasperianos, é encontrar-se na existência possível.

5.1.1.5 Os onze irmãos da princesa

Existia, longe, muito longe das terras em que vivemos, lá nos sítios para onde fogem as andorinhas quando vem se aproximando o inverno, um soberano que tinha onze filhos e uma filha chamada Elisa.

As crianças eram amadas o quanto é possível. Mas aquele bem não podia durar muito. O rei, enviuvando, tornou a casar-se com uma rainha de péssimo gênio, que tomou raiva das crianças. Dali a uma semana, mandou a princesinha para a casa de uns empregados, para lá a conservarem e tratarem dela. Quanto aos onze príncipes, fez tantas intrigas deles ao rei que este não quis mais saber das pobres crianças.

Então, a perversa rainha, que era bruxa, jogou um encanto nos garotos. Depois de realizar uma cerimônia mágica, disse-lhes:

-Voai, ligeiros, longe de nós, fazei-vos aves, aves sem voz!...

Os príncipes transformaram-se em lindos cisnes e voaram pelos ares além...

De madrugada, passaram por cima da casa onde vivia a irmãzinha. A princesa ainda estava a dormir. Por mais que batessem as asas para acordá-la, nada conseguiram. Quando Elisa fez quinze anos, levaram-na ao palácio. A madrasta, vendo-a tão deslumbrante, teve tanta raiva e inveja que, por pouco, não morreu. O seu desejo foi logo mandá-la embora, como fez com seus irmãos, mas o rei tinha dito que queria vê-la, e a bruxa não se atreveu.

De manhã, a rainha foi à sala de banho, levando consigo três sapos medonhos. Ao primeiro disse:

- Hás de te colocar na cabeça de Elisa, quando vier tomar banho, para fazê-la tão estúpida como tu.

Ao segundo, ordenou que saltasse na cara da pobre menina, para torná-la feia, tão feia que o pai não a reconhecesse.

-Hás de te pôr ao pé do coração dela, disse ao terceiro, para que se faça perversa e pateta.

Atirou os três bichos medonhos dentro da água límpida, que logo se fez verde, e foi buscar Elisa, dando-lhe ordem para que tomasse banho.

A princesa era tão boa que os sapos não conseguiram fazer tudo o que a rainha mandou: quando ela saiu da água, deixou três papoulas vermelhas que sobrenadavam. A rainha, vendo aquilo, esfregou-lhe o corpo com alcatrão e untou-lhe a cara com uma pomada que a fazia contrair as feições. A princesinha parecia um bicho de cozinha. A madrasta depois de tê-la arrumado assim, levou-a ao pai, que teve medo dela e declarou que semelhante criatura não podia ser sua filha. A desgraçada Elisa fugiu, então, do palácio.

Depois de muito andar, por montes e vales, chegou, à noite, a um grande bosque e adormeceu. De manhã, ao levantar-se, já tinha mais ânimo. Foi andando, até que, ao cabo de algumas horas, encontrou, enfim, uma criatura humana. Era uma velha, com um cesto de frutas na mão. Ela lhe deu algumas para que matasse a fome. Elisa perguntou-lhe se teria, acaso, encontrado onze príncipes tão bonitos como o sol.

— não, respondeu a velha, não vi onze príncipes, mas vi onze cisnes, descendo a nado o rio que fica perto daqui.

E levou-a a uma clareira muito íngreme, no fim da qual se viam as águas duma ribeira. A linda princesinha passou ali o dia e a tarde. Começou a anoitecer. No instante em que os últimos raios de sol se apagavam, viu, voando à terra, onze cisnes. Pousaram em terra, muito perto dela.

Logo que o sol desapareceu de todo, as penas dos onze cisnes caíram por terra, e ela viu surgirem os onze príncipes. Correu para eles de braços abertos. Os onze rapazes reconheceram logo a sua irmãzinha adorada. Que alegria! Que felicidade! Que abraços e que beijos! Choravam e riam ao mesmo tempo.

Depois, a princesinha explicou-lhes o motivo por que tinha vindo parar naquele sítio, e eles contaram os feitiços que lhes tinham sido lançados. O mais velho falou:

— De dia, temos a forma de cisnes. Logo que o sol se põe, voltamos a ser homens. É por isso que havemos de ter sempre muito cuidado em chegar à terra firme antes de se fazer noite. Porque, se estivermos voando pelos ares, cairemos de repente. Não é neste sítio que nós moramos, mas, sim numa terra muito bonita, além dos mares. A viagem é muito longa: levamos dois dias inteiros e temos de voar muito depressa. No meio do caminho, há um rochedo isolado que sai das ondas, mas é tão pequeno que só temos espaço para ficarmos ali de pé, muito apertados uns com os outros. Quando o mar está bravo, cobre-nos de espuma da cabeça aos pés. Contudo, damos graças a Deus por termos aquele rochedozinho. Não nos é permitido vir, senão uma vez

a cada ano, e só onze dias é que podemos nos demorar. Há dez chegamos, temos ainda um e, depois, somos obrigados a voar. Como é que havemos de te levar conosco, se não temos sequer um pequeno barco?

— E eu, disse Elisa, como é que poderei quebrar o feitiço que a bruxa lançou em vocês?

Ainda levaram muito tempo a conversar. Por fim, Elisa estava tão cansada que adormeceu. Acordou ao sentir um forte bater de asas. Eram os irmãos, que tinham se tornado cisnes e que voavam em torno dela, como a se despedir. Depois, levantaram voo e sumiram-se de todo. Só ficou um, que era o mais novo dos onze irmãos.

À tardinha, voltaram, e pouco tardou que tomassem a figura de homens.

— Amanhã temos de partir, disse o mais velho, e, antes de um ano, não podemos aqui voltar. Mas não queremos te deixar aqui sozinha. Terás ânimo para vir conosco? Agora que sou homem, seria capaz de te levar ao colo pela floresta inteira; tu, coitadinha, és tão leve e tão mimosa. Portanto, nós onze, tornando a ser cisnes, havemos de poder contigo e, com as nossas asas, levar-te por esses mares afora.

— Que alegria!, exclamou Elisa. Vou convosco para toda parte.

Levara-se a noite inteira a fazer uma rede de vimes e de juncos. Elisa deitou-se dentro e, ao romper do sol, os onze cisnes levaram-na com os bicos até perto das nuvens.

Os cisnes voaram durante todo o dia. Ia escurecendo, e Elisa, muito assustada, não via sequer o rochedo solitário onde haviam de passar a noite. Pareceu-lhe que os cisnes voavam com redobrada ânsia.

“Eu é que sou a causa desta demora, pensava Elisa. Se a noite descer antes de chegarem ao tal rochedo, cairemos ao mar e morremos desgraçadamente. Valha-nos Deus!”

Nisso, os cisnes começaram a descer para o mar; pairaram no espaço durante alguns instantes, e lá pôde avistar o rochedo solitário. Escureceu, e os onze cisnes tomaram a figura de homens. Estavam todos estreitamente unidos no rochedo, onde mal cabiam.

De manhã, acalmou-se a tempestade. Logo que o sol rompeu, os onze cisnes voaram, levando Elisa. Daquela vez, tocaram em terra antes do pôr do sol; puseram a irmã sobre um penhasco, em frente de uma grande caverna, muito bem arranjada; havia camas feitas de montões de musgo e folhas secas. Foi ali que entraram, muito contentes, logo que os onze príncipes tomaram a figura de homens.

— Quero ver o que sonhas esta noite, depois de todas as atribulações da viagem, disse à irmã o príncipe mais novo.

— Deus queira que eu sonhe com o modo de quebrar o encanto, respondeu Elisa.

Sonhou. Pareceu-lhe que ia outra vez pelos ares e que chegava ao palácio de uma fada, que lhe falou deste modo:

— É possível quebrar o encanto dos teus irmãos. Mas, para isso, é pre-

ciso muita força e perseverança, e, quem sabe?, tu a terás! Vês esta urtiga que tenho aqui na mão? Há muitas assim em volta da caverna onde moras. Só esta única espécie e uma outra que brota nos cemitérios é que te podem servir! Precisas apanhar uma grande quantidade delas. Hás de pisares com muita força, fará uma espécie de estopa, com a qual hás de fiar e tecer onze túnicas compridas. Quando estiverem completas, atire-as em cima dos onze cisnes, e quebra-se logo o encanto. Desde o primeiro instante em que começares esta obra até que acabares, não poderás pronunciar uma palavra, uma sílaba sequer. O primeiro som que sair da tua boca ferirá como se fosse onze punhais cravados no coração dos teus onze irmãos. A vida deles depende do teu silêncio. Pensa bem primeiro e depois, faz o que quiseres.

Ao concluir essas palavras, acenou com a urtiga que tinha nas mãos e que brilhou como se fosse uma estrela. Elisa acordou deslumbrada por aquele clarão. Era dia claro, e, ao pé dela, havia uma urtiga igual à que vira em sonho.

Caiu de joelhos, agradecendo a Deus por ter atendido às suas orações. Depois, saiu da caverna para dar princípio ao seu trabalho. Pôs-se o sol, voltaram os irmãos e perguntaram-lhe o que tinha visto. Nem uma palavra de resposta. Os onze príncipes tiveram um grande susto.

— Isso é novo encanto da nossa madrasta, que a fez muda, disseram.

Mas, quando lhe viram as mãos feridas e o trabalho, compreenderam logo que era para lhes quebrar o encanto que fazia tudo aquilo. O mais moço pôs-se a chorar, beijando as mãozinhas inflamadas, e, onde as lágrimas caíram, desapareciam as bolhas e as chagas.

Trabalhou todo o dia.

De repente, ouviu uma tropa de caça soar por aquelas montanhas. Teve um grande susto. O som vinha cada vez mais perto, os cães latiam com furor. Trêmula de medo, fugiu para dentro da caverna e sentou-se em cima do molho de urtigas que já havia apanhado e pisado.

Logo apareceu um grande cão na entrada da gruta, depois outro e mais outro, e, atrás deles, apareceram todos os caçadores. O mais gentil era o monarca daquele reino. Ao ver Elisa, correu para ela, encantado. Nunca tinha visto uma menina mais bonita.

— Como viste para esta solidão, minha beleza? Perguntou-lhe.

Depois, saltou no cavalo e levou-a, roubada, para o seu palácio.

As aias conduziram-na aos aposentos onde devia ficar. Havia um quarto de cama, um pouco escuro, todo guarnecido de tapetes verdes, para se parecer com a caverna da montanha. No chão, estava o molho de urtigas pisadas, e, num prego da parede, a túnica já tecida. Tudo aquilo tinha sido apanhado por um caçador, um pouco por curiosidade, um pouco para lisonjear a nova rainha.

Vendo esses objetos, os únicos que podiam lhe dar uns rebates de alegria ao coração, Elisa teve um sorriso que lhe animou o lindo rosto, e as faces pálidas fez-se cor de romã. Pegou na mão do rei e beijou-a, agradecida. Sua Majestade, vendo-a tão linda, marcou logo o dia para o noivado. Casaram-se.

O rei fazia o quanto podia para distraí-la. Ela, que o compreendia, olhava-o com meiguice, mostrando-lhe nos olhos toda a sua infinita gratidão. Com que confiança não lhe contaria as suas penas e o seu martírio! Mas, uma palavra

só que pronunciasse, perdia os queridos irmãos.

De noite, levantava-se e ia para o quarto verde, parecido com a gruta, e, ali, continuava a sua obra. Já tinha seis túnicas prontas, iria principiar a sétima, quando viu que lhe faltava estopa. Não podia voltar à montanha. A fada dissera-lhe, em sonho, que as urtigas do cemitério também podiam servir, mas com a condição de que havia de ser ela quem as arrancasse. Que havia de fazer?

“Que são, pensava, as chagas das minhas mãos, comparadas com a dor que me aperta o coração? Não posso sossegar. Preciso acabar com a minha obra. Nosso Senhor não há de me desamparar!”

Numa noite de luar, a pobre Elisa desceu devagarinho as escadas do palácio, saiu e chegou até o cemitério da cidade, conseguindo apanhar um grande molho de urtigas e voltar furtivamente para o palácio.

Mas houve alguém que a viu sair e a seguiu. Era uma camareira que odiava a rainha, pois pretendia ver sua filha no trono. Então, para se vingar, foi contar o que vira ao rei, insinuando que a rainha Elisa bem podia ser uma feiticeira.

O rei desatou a chorar quando soube do caso, mas nada disse. Apenas resolveu espreitá-la. Dias depois, faltando-lhe outra vez estopa, foi de novo ao cemitério. Mas, dessa vez, seguiram-na o rei e outras pessoas. Viram-na caminhar direto a um rancho de harpias medonhas que estavam sugando o sangue de um cadáver.

O rei não quis ver mais, supondo que a gentil menina que tanto mamara, era, na verdade, uma bruxa repugnante. Mandou chamar juizes para julgarem a feiticeira. A rainha foi condenada a morrer numa grande fogueira. Atiraram-na para uma fria e úmida masmorra. Por injúria, deram-lhe, para cama, o milho de urtigas que apanhara no cemitério e, para cobertura, as túnicas que tecera. Elisa continuou o trabalho, rezando.

À noite, ouviu um bater de asas contra a grade da masmorra. Era um cisne, o mais moço de todos os seus irmãos. Tinha conseguido descobrir onde ela estava. A moça, por um triz, ao vê-lo, não soltou um grito de alegria, mas pôde conter-se a tempo. Que lhe importava morrer, se os irmãos viriam junto e ela quebraria o encanto maligno antes de deixar a Terra?!

Pela madrugada, bateram à porta do palácio. Eram os onze príncipes, que pediam para falar ao rei. Os guardas disseram que não podiam ir acordar Sua Majestade. Insistiram, pediram e ameaçaram, batendo a porta como uns desesperados, e tanto fizeram que apareceu a escolta. Nesse momento, rompeu o primeiro raio do sol, e os onze príncipes sumiram por encanto, e viu-se uma nuvem de cisnes pairando por cima das torres do palácio.

A multidão enchia a praça da cidade. Todos queriam ver queimar a feiticeira, que chegou numa carroça muito velha, puxada por um cavalo lazarento. Continuava a trabalhar com uma ânsia que não é possível explicar, e, enquanto os dedos voavam no trabalho, a alma rezava, pedindo a Deus que não a abandonasse.

Trazia na carroça as dez túnicas que fizera. Quando quiseram lhe tirar as túnicas, deitou-se de joelhos aos pés do carrasco e olhou para ele com um ar tão suplicante que o homem não pôde lhe recusar o último favor.

A multidão cobria-a de injúrias.

— Fora, bruxa infame! Não veem que ela está dizendo palavras mágicas? Vai ver que está fabricando algum feitiço horrível? Por que é que não lhe prendem as mãos? Talvez, por artes do demônio, ela fuja antes de chegar à fogueira! O melhor é darmos cabo dela!

E, quando seguraram a carroça para rasgarem as túnicas, chegaram, fazendo enorme barulho, onze cisnes lindíssimos, que rodearam a pobrezinha, dando, para a direita e para a esquerda, vigorosas bicadas. O povo, assustado, recuou.

— é um sinal do céu, murmuravam os melhores. Talvez seja inocente!

Mas não se atreviam a dizer alto o que pensavam.

Elisa tinha descido da carroça, o carrasco já lhe pegara na mão para atirá-la na fogueira.

Nisso, os cisnes cercaram-na de novo. Elisa atirou-lhes as túnicas, e apareceram onze príncipes lindíssimos. O mais moço tinha, num dos braços, algumas penas, porque, na última túnica, faltou um pouco de estopa.

— Agora, já posso falar! Disse Elisa. Sou inocente.

Contou o que havia se passado.

Enquanto falava, espalhou-se no ar um perfume delicioso; toda a lenha que haviam trazido para fazer a fogueira enraizara-se, verdejara-se e cobrira-se de flores.

Houve inúmeras festas na cidade. De novo, celebraram-se as bodas da rainha, e, daquela vez, estavam presentes os onze príncipes tão adorados pela irmã. (ANDERSEN, 2007)

Em termos jasperianos, nada abalou a decisão existencial de Elisa. Em absoluto, ela segue uma autoridade interior inquestionável, revelada a partir de suas situações-limite. A partir desta história, poderíamos falar de amor, solidariedade, compaixão, esperança, são muitas as cifras aderidas por Elisa. Escolhemos falar da cifra: Determinação.

Quando Jaspers (1968) apresenta a noção do Absoluto, pode-se observar que seus personagens, Sócrates ou Giordano Bruno não exitam no caminho escolhido, assim como Elisa. Em consonância com o pensamento de Buber (2011), dizemos que Elisa não realizou oscilações contraditórias nas suas ações, ou seja, desistir nunca foi opção. Na decisão absoluta de coerência consigo mesma, a personagem apresenta uma “alma unificada”.

O homem com a alma dividida, complicada e contraditória não é relegado: o que é mais interior dessa alma, a força divina em sua profundidade, pode exercer um efeito sobre ela, pode modificá-la, amarrar as forças umas às outras, pode fundir elementos que se desapegam, pode unificá-la. Tal unificação deve acontecer antes de o homem iniciar uma obra excepcional. (Buber, 2011, p. 26)

Buber (2011) explica que a determinação verdadeira depende de uma alma unificada.

Quando assumimos uma tarefa precisamos estar preparados. Quando não estamos, é como diz o popular ditado: “deu um passo maior que as pernas”, entramos em angústias e conflitos, sempre em dúvida sobre nós mesmos.

A unificação total não é possível. Mas, a cada obra que realizamos, se nos dirigimos a unificação, superamos as contradições ainda que passando por certo desvio. Este movimento é crescente, uma unificação é mais constante que a anterior. A alma unificada não é uma dualidade do corpo *versus* alma. Ela se refere ao ser inteiro, corpo e mente juntos.

Para o Baal Schem, o versículo da bíblia “Tudo o que te vier à mão para fazer, faze-o conforme tuas forças” quer dizer que a tarefa que fazemos deve ser feita com todos os membros, isto é, todo o ser do homem deve estar envolvido, nada dele pode ficar de fora. O trabalho de um homem que se torna, desse modo, uma unidade de corpo e alma é um trabalho coerente. (BUBER, 2011, p. 28)

Elisa suporta as queimaduras de urtiga nas mãos, e está disposta a morrer queimada, representando a unidade da qual estava vivenciando. Esta unificação também revela a noção de razão abrangente jasperiana, cuja motivação existencial direciona todo o seu ser. Na cifra determinação identificamos o absoluto, e a unificação da alma.

Ser determinado transcende a disciplina. É comum pensar: de onde vem a determinação? Através da história de Elisa vemos que ela está na transcendência da existência e da dimensão espiritual. A determinação é um comprometimento. Elisa comprometeu-se consigo mesma e com seus irmãos, sem garantias imanentes.

5.2 Os contadores de histórias cifradas : compradores de sonhos, potes rachados

Diante da discussão teórica, e do nosso referencial da filosofia jasperiana e da dimensão espiritual röhriana, as cifras da transcendência são uma contribuição para arte de contar histórias. Elas encontram um espaço na dimensão espiritual-existencial desta arte. Chamamos dimensão espiritual-existencial porque as cifras da transcendência além de concretizarem a existência possível, são um processo intuitivo de acesso para dimensão espiritual.

A arte de contar histórias só acontece na tríade: contador, ouvinte, história. Sua dimensão espiritual-existencial compreende esses três elementos da seguinte forma: para as histórias, identificar as cifras da transcendência. Para o narrador e o ouvinte a interpretação apropriadora e a luta amorosa.

Matos e Sorsy (2009), ao transcreverem o conto “O comprador de sonhos”, explicam que ele exemplifica o ofício de narrar histórias. Que o contador de histórias

é um comprador de sonhos, ele apreende os sonhos para depois compartilhar. Mas, só oferece o que toma para si, portanto, precisa torná-los seus, os sonhos. Loudovik Souliman (2016) relata que os contadores de histórias são como potes rachados, e cada gota d'água são as histórias que contam.

Essas duas histórias, também retratam a contação de histórias cifradas. O contador é um comprador de cifras, e precisa torná-las suas, primeiro pela identificação delas, para oferecê-las aos ouvintes, numa luta amorosa. Aderir à cifra identificada é uma tarefa de aproximação individual que cabe a responsabilidade de cada narrador.

Ao oferecer a cifra, como as gotas d'água de um pote rachado, ele só pode esperar o caminho florir ao seu tempo. Cada semente irá germinar no momento seu, único e imprevisível. Aqui está a luta amorosa e o limite de oferecer cifras: não há resultado preciso. Os contadores de histórias não podem saber quando a cifra será aderida pelo ouvinte.

Como lutar esse combate amoroso consigo mesmo e com o ouvinte? Para identificar as cifras, é preciso forjar a ética das relações humanas. Uma história cifrada é inteiramente ética, sem relativismos. Por vezes, nos deparamos com histórias que possuem uma boa lição sobre as questões humanas, mas, na sua estrutura principal, há intolerâncias, padrões normativos, posturas desonestas. Quando o narrador se depara com comportamentos duvidosos das personagens, ele deve ponderar se adaptações serão realizadas, mas, se essas questões estão no esqueleto do conto, não podem ser alteradas.

Matos e Sorsy (2009), indicam que a estrutura de uma narrativa oral é como o corpo humano, com esqueleto, carnes, pele. Nessa composição, o esqueleto é a estrutura que se retirada, “quebra” a história, assim uma adaptação não é possível.

Portanto, identificar as cifras é um autoconhecimento sobre valores espirituais vividos e compreendidos pelo narrador, com também a perspectiva de apreender a cada história, valores ainda não conhecidos. Na interpretação apropriadora o narrador se dispõe para a abertura existencial, a uma atenção sobre suas próprias decisões existenciais.

Na luta amorosa, atua sobre os seus desejos, as aparências, todos os entraves para um proceder ancorado na espiritualidade. Aquele que se utiliza de histórias para doutrinar e manipular foge à luta amorosa. Interesses externos à humanização são opressores da comunicação entre as existências, em nosso caso, mediada pelas histórias. Quando a cifra que o narrador oferece ao ouvinte é entendida, ele desperta a sua própria existência possível.

Para o educador, conduzir-se como um contador de histórias cifradas é permitir pensar uma meta educacional para além das exigências dominantes: letramento, oralidade, imaginação, interação. Já vimos que cada exigência tem contribuições necessárias à educação do ser humano. Mas, no que concerne às cifras da transcendência, pensar a contação nesses moldes não condiz com a realidade transcendente.

Lidar com as cifras nas histórias oferece limites, por causa da sua realidade transcendente. Os desafios de um contador de histórias cifradas são os mesmos de um educador que se preocupa com a dimensão espiritual do educando. Não se pode determinar resultados concretos, a avaliação se detém ao processo.

O educar, nesse sentido, é um exercício espiritual do próprio educador. Se ele assume a tragicidade da inevitabilidade de possíveis fracassos e as suas realizações mais íntimas no acordar do seu educando para a espiritualidade com serenidade e equilíbrio, ele alcança o que é humanamente possível ser solicitado a um educador. É bom lembrar, por último, que os educadores que optam por esse caminho estão caminhando nele, sem poder cogitar que chegaram ao seu fim. (RÖHR, 2012, p. 49)

As cifras da transcendência são um conteúdo da educação para dimensão espiritual. Assim como o vaso rachado, reafirmamos que ofertar histórias cifradas são apenas gotas de água no caminho, que irão contribuir para o florescimento das sementes. Mas, cada semente ao seu tempo irá crescer.

O contador de histórias cifradas é aquele que se compromete com sua espiritualidade, com sua existência possível e tem consciência da livre decisão do ouvinte em apropriar-se das cifras apresentadas. As histórias cifradas como processos intuitivos não podem ser exigidas de eficiência e resultado mensurável. São contos para a nossa humanidade, aprendizados de uma vida inteira.

6 CONCLUSÃO

Como toda história tem início, meio e fim, tecemos as nossas considerações finais sobre a proposta de, demonstrar que na filosofia das cifras da transcendência de Karl Jaspers podemos encontrar uma forma específica de contar histórias, onde a ênfase estaria numa possível educação espiritual-existencial. Entender que as histórias oferecem mais que tempos verbais e a habilidade de leitura já é comprovado na literatura científica sobre o tema. Evidenciamos também, que a dimensão imagética, da fantasia e do sonho das histórias tem sido reclamada e valorizada. Todos esses são aspectos importantes, porém, ao aprofundar a dimensão educativa da arte de narrar, vemos que esses fatores não são os únicos, que além do sonho, está a transcendência.

Esses aspectos da dimensão educativa das histórias e suas narrativas, não podem ser visualizados fora de uma concepção de ser humano e da realidade ao redor. Para tanto, nos apoiamos no pensamento de Ferdinand Röhrl (2013) sobre a multidimensionalidade e Karl Jaspers sobre a essência do ser, no todo-abrangente. A partir destas concepções, a meta educacional se concentra na aproximação da plenitude, provocada pela integralidade das dimensões, sensorial, física, emocional, mental e espiritual.

Analisar dimensão educativa da arte de narrar sobre o prisma da integralidade, porém, não é exclusividade nossa. A proposta aqui apresentada, difere das demais, em específico sobre a noção de espiritualidade e transcendência.

Numa proposta de educação ampla- e por ampla entendemos, como Costa, uma educação interdimensional, ou seja, na qual as diversas dimensões constitutivas do ser humano, a saber: o *lógos* (razão), o *páthos* (sentimento), o *éros* (corporeidade) e o *mythos* (espiritualidade), sejam trabalhadas de forma equilibrada e harmônica-, a “palavra” do contador de histórias tem lugar garantido. (MATOS, 2005, p.140)

A abordagem de Matos, ao citar Costa, compreende a espiritualidade como religião, o que se afasta da nossa perspectiva, que não exclui a religião, mas aborda muitos outros aspectos da dimensão espiritual.

A transcendência também é pontuada pela autora, nas conceituações sobre o mito e os contos tradicionais. Sobre os mitos, analisa que o homem primitivo buscava sentido para o inexplicável, e os contos mitológicos traziam isto. Transcendem, os conhecimentos empíricos disponíveis para os primeiros humanos.

Machado (2015) trata as histórias da tradição oral também através de conceituações metafísicas. Entende que o conto é estudado por “janelas” que mostram paisagens da antropologia, psicanálise, linguística e metafísica. Conclui que é preciso assumir o caráter de mistério. Sobre a transcendência, as duas autoras fazem referências aos trabalhos de Mircea Eliade e Ananda Coomaraswamy. São perspectivas que também

podem se aproximar das nossas, focam no mistério e o divino como componentes principais da transcendência.

O metafísico cingalês Ananda Coomaraswamy fala do folclore apontando para a origem divina das sagas e dos contos populares (...) Esse pensamento parte do princípio de que o saber manifesto nos contos desde suas origens é um mistério que provém de uma esfera supra-humana. O sentido pode ser inventado por diversas interpretações, mas a significação das formas de pensamento comuns ao folclore do mundo inteiro é inerente às escrituras sagradas que as originaram. (MACHADO, 2015, p.203)

Não vislumbramos detalhar semelhanças e distanciamentos entre o conceito das cifras da transcendência e a metafísica em Coomaraswamy e Eliade. Mas, situar que Karl Jaspers é nossa escolha filosófica pela possibilidade de não focar a transcendência apenas na literatura folclórica dos contos orais, por adentrar-se na composição do ser humano, e clarear sua relação com o transcendente, no processo de apreensão das cifras da transcendência. Em nosso entendimento, Jaspers apresenta bases para um pensamento pedagógico sobre nossa relação com a espiritualidade e a transcendência.

Será relevante para o narrador de histórias essa compreensão espiritual-existencial? Mencionamos que a narração de histórias obteve crescente atuação desde a década de setenta. Em vários meios sociais, o narrador apresenta uma linguagem artística própria e a contação de histórias é considerada um evento cultural e estético. Machado (2015) constatou que em muitas cidades brasileiras, há inúmeros contadores de histórias em bibliotecas, escolas, hospitais, trabalhos de responsabilidade social. Não é uma moda comprada.

Parece que se trata de um sentimento de urgência que faz renascer das cinzas uma ética adormecida, uma solidariedade não mais que básica, num mundo de complexidade crescente. (MACHADO, 2015, p. 34)

Mas, onde está a ética adormecida? Como acordá-la? O contador busca resposta às inquietações da nossa era, a liquidez das relações, o medo e a desconfiança generalizada.

Experimentam a si mesmas em outras possibilidades de existir, além do medo. É nesse caos de começo de milênio que a imaginação criadora pode operar como a possibilidade humana de conceber o desenho de um mundo melhor. Por isso talvez a arte de contar histórias esteja renascendo em toda parte. Os contos milenares são guardiões de uma sabedoria intocada, que atravessa gerações e culturas: partindo de uma questão, necessidade, conflito ou busca, desenrolam trajetos de personagens exemplares, ultrapassando obstáculos e provas, enfrentando o medo, o risco, o fracasso, encontrando o amor, o humor, a morte, para se transformarem ao final da história em outros seres, diferentes e melhores do que quando o conto começa. O que faz com que nós, narradores, leitores e ouvintes, nos vejamos com outros olhos. (MACHADO, 2015, p.34)

O que é nos ver com outros olhos a partir de uma narração de histórias? Podemos encontrar que é compreender o passado, entender e experienciar emoções,

aprofundar-se na psiquê humana. Esta pesquisa propôs essa “virada do olhar” para a nossa existência possível, em atuar na dimensão espiritual. Uma possibilidade de acordar a ética adormecida.

Para tanto, foi preciso se debruçar sobre o que se pretende oferecer ao ouvinte, e a natureza desse conteúdo. Então, as cifras da transcendência nas histórias, tornaram-se nosso objeto de estudo.

Exemplificamos o quanto as histórias podem conter cifras, e a capacidade de identificá-las. Identificar é um passo, importante para o seguinte: aderir à cifra em situações concretas da vida. Com o oferecimento de histórias cifradas, acreditamos contribuir para uma atmosfera de cifras, que auxiliará nossa orientação para as decisões existenciais. É uma contribuição para aproximação do ser humano com os valores espirituais-transcendentes, e assim, uma educação espiritual-existencial.

Esta postura para o educador e o contador de histórias possibilita ampliar sua visão sobre os aspectos educativos da arte de narrar. A arte é educativa por si, e nessa composição não exclui o seu lado transcendente, a espiritualidade. A dimensão educativa da estética exige a responsabilidade sobre: qual arte e, porquê arte.

Arte é cifra da transcendência, todas as suas linguagens podem expressar isso. Arte é espiritualidade, um compromisso do sujeito com valores éticos e metafísicos comprovados via intuição. Jaspers (1968) é claro quando afirma que deixar-se envolver com a pureza técnica não é estar no processo artístico. Que haverá um vazio na produção artística quando ela não fala a partir da existência possível. A luta amorosa que a arte proporciona é extinta quando o processo educativo da arte é convertido em doutrinações, tecnicismo, desejos e aparências.

Espiritualidade e Transcendência na arte dispensam a cultura elitista e o *status* social. Independe da forma, movimento artístico e técnica aplicada. Não é determinante se o artista vem da favela ou zona nobre de uma cidade, se tem fama estabelecida ou é um excluído, se pertence à antiguidade, ou contemporaneidade. O que caracteriza a transcendência da arte são as cifras. O que elas podem oferecer, o seu apelo existencial.

Sobre a nossa concepção de artista, é aquele que tem profunda relação com a transcendência, hábil decifrador de cifras. Aquela que busca um agir ético sobre o mundo e si mesma. Pois, o/a artista pode captar as cifras da transcendência e nos oferecê-las através da sua Arte, porém, sem um agir ético, ele estará preso na primeira etapa da arte cifrada, a interpretação formal das cifras. O processo educativo das cifras se concretiza na ação, nas decisões e atuações existenciais.

Os processos educacionais da arte de narrar se relacionam à compreensão da Arte como uma dimensão transversal (RÖHR, 2013), ou seja, que perpassa todas às cinco dimensões básicas. Portanto, a dimensão educativa da estética só acontece quando a arte assume sua integralidade, o que inclui seu fator espiritual-existencial. O que dizer então, das artes que não expressam cifras? Pode ser arte em outros sentidos

da palavra, como a significação de habilidade, por exemplo, a “a arte de cozinhar”. Mas, a Arte original, é aquela que contempla a intenção educacional no mais profundo sentido de educação.

A intenção educacional da arte de contar histórias é, portanto, contemplar o ser em todas as suas potencialidades, em aproximação à plenitude. É ver, ouvir, sentir, pensar, e afetar-se existencialmente.

O processo educacional acontece não só para o ouvinte, mas talvez, principalmente para o narrador. Os contadores devem ser os primeiros a cultivar uma abertura para a transcendência.

Nossa proposta situa como primeiro passo desta abertura, a busca das cifras da transcendência nas histórias. Um percurso mobilizador do passado, do presente e do futuro. Na busca por identificar as cifras, rememoram-se as ações no mundo, nossa aproximação e distanciamento das cifras em questão. No presente, a cifra compreendida fica à espera de ser aderida existencialmente, nas situações da vivência. Para o futuro fica a colheita do esforço presente em ser cada vez mais próximo de si mesmo, coerente, autêntico, e atento às decisões existenciais.

Na busca por cifras, não bastam histórias que falem sobre a existência possível e os valores espirituais. É preciso que a cifra esteja a ser decifrada, que seja reconhecida através das ações das personagens. Assim, falam à nossa dimensão espiritual e amparam nossas decisões existenciais. Estamos, na maioria dos momentos solicitados a decisões, viver é ser responsável pelas nossas escolhas.

Não decidir, é deixar a responsabilidade sobre os outros. Para escolhas e decisões nos deparamos com a liberdade. Quando afirmamos que nossa proposta se liga à liberdade existencial, admitimos que histórias cifradas nos ajudam a entender decisões existenciais, afinal essas, são manifestações da liberdade positiva.

As decisões existenciais estão compostas de: luta amorosa, interpretação apropriadora de cifras da transcendência. As histórias cifradas são exemplos da liberdade que precisamos ouvir. Testemunhos de liberdade são uma necessidade para o ser humano, um amparo para acreditarmos nas nossas possibilidades de uma vida ética-espiritual.

Entendemos em Röhr (2013) que, quando uma liberdade fala a outra liberdade, cria-se um apoio. O ser que busca a liberdade recebe o incentivo daqueles que a testemunharam. As histórias cifradas podem ter enredos que demonstram isso, como também tramas que não se dirigem prioritariamente às decisões.

Nos exemplos que apresentamos, observemos que a cifra “Ser” está num enredo que não apresenta uma decisão existencial, diferente do conto “O comprador de sonhos”, cuja trajetória é de tomadas de decisões. Mas, a compreensão espiritual-existencial entre ser e parecer, é substancial para qualquer decisão existencial.

As decisões existenciais são livres e repletas de cifras. Lembramos que pontuamos os limites desse conteúdo existencial. A adesão à cifra é livre, no tempo individual e

vivenciada através das situações da vida. São processos educativos para uma existência inteira. Vivemos atualizações da dimensão espiritual e das cifras aderidas em cada decisão, em nossa atuação no mundo e sobre nós mesmos.

A relevância desses aspectos para educação é urgente. São possibilidades de atuação na dimensão espiritual, onde está a nossa potência de paz, liberdade, amor, ética, determinação, esperança. Qualquer teoria e prática que sonhe um mundo melhor, encontra no conceito de cifras da transcendência um amparo. Na arte de contar histórias uma prática de cultivo da existência possível, nossa dimensão espiritual.

Após essas considerações, nos direcionamos as possibilidades e limites, agora, da própria pesquisa. Sobre a teoria jasperiana são poucas publicações em português. Nos concentramos em única obra, em espanhol, o que também foi uma dificuldade encontrada. Porém, esta obra *“La Fe Filosófica ante La Revelación”* é central, e condensa de forma significativa o pensamento jasperiano, como também é a única que se aprofunda sobre as cifras da transcendência.

Foi crucial a orientação do professor Ferdinand Röhrl, sendo ele um dos poucos especialistas do Brasil sobre a filosofia jasperiana e suas implicações pedagógicas. Como também, as compreensões que a pesquisadora já trazia sobre a multidimensionalidade do ser humano e da realidade (RÖHRL, 2012, 2013). Podemos pensar que “meu Jaspers é röhrliano e meu Röhrl é jasperiano”.

Não conseguimos aprofundar algumas questões, das quais indicamos para pesquisas futuras, a serem realizadas por nós e/ou a comunidade acadêmica.

Investigar a integralidade sobre o processo educativo que ocorre principalmente nos espaços não convencionais de educação, ou seja, nas contações de histórias apresentadas em parques, praças, teatros.

Relacionar com mais estreiteza a existência possível jasperiana com a formabilidade da arte de narrar. Até onde os instrumentos, os objetos, refletem uma originalidade do contador de histórias? Como sua voz interior pode ser objetivada, cifrada nesses formatos estilísticos? O deve orientar suas escolhas estéticas?

Para nossa prática, catalogar mais histórias cifradas para sessões e interações pedagógicas de contação de histórias que contenham cifras da transcendência. A partir desta prática em desenvolvimento, publicar essa coletânea de histórias cifradas. Esta catalogação é enriquecedora se realizada em atividade grupal. Pois, o diálogo com outras experiências, é um facilitador no encontro de cifras, afinal, essa busca não se desassocia da realidade da vida. Cada humanidade já reconheceu ou aderiu uma cifra da transcendência, e as histórias mobilizam as existências. Como afirma Jaspers: uma existência fala a outra existência. Vislumbramos também, trabalhar na conceituação das cifras das histórias em colaboração com autores especialistas em pensadores que se debruçam sobre a dimensão espiritual. Outro tema significativo, são as emoções na Arte como propulsoras de valores espirituais e/ou cifras da transcendência.

Propomos também, a investigação das cifras nas outras linguagens artísticas.

Observamos que, no âmbito da educação, os arte/educadores são aqueles cuja Arte é seu principal objeto de atuação, possibilitando em sua prática pedagógica um oferecimento expressivo de cifras da transcendência na educação. As cifras se mostram cruciais para interpretação e contextualização das artes. Bem como, sua identificação é um facilitador do fazer artístico e formação humana do educando.

Por fim, esta pesquisa nos deixa a cifra da esperança em um mundo mais pacífico, orientado pela existência e autenticidade. A cifra do ser, na luta amorosa de distanciar-se dos agentes externos do parecer. A cifra da não-eficiência que orienta a proposta educacional que envolve as cifras da transcendência. A cifra do aqui onde estou, na busca individual por cifras da realidade singular de cada um. A cifra da determinação, o sinal da nossa alma unificada. Uma fé na dimensão espiritual do ser humano, na possibilidade de contribuir para humanização.

“Mas, se eu comprar esse sonho, serei feliz pensando nele amanhã, depois de amanhã, na próxima primavera. . . “ (MATOS, SORSY, 2009, p. 13)

REFERÊNCIAS

- AGUAYO, A. M. *Didática da escola nova*. 8. ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1935. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116427>. Acesso em: 04 de abr. de 2019.
- ANDERSEN, H. christian. *A roupa nova do imperador*. São Paulo: Brinque-Book, 1997.
- ANDERSEN, H. christian. *Os onze irmãos da princesa*. Recife: Construir, 2007.
- BÂ, A. H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ed.). *História geral da África, I metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. cap. 8, p. 167 – 212. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 06 de ago. de 2017.
- BENJAMIN, W. O Narrador. In: BENJAMIN, W. (Ed.). *Magia e técnica arte e política nsaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 1, cap. 14, p. 197 – 122. Disponível em: https://monoskop.org/images/3/32/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_1.pdf. Acesso em: 04 de ago. 2017.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOSI, A. *Reflexões sobre a Arte*. São Paulo: àtica, 1991.
- BUBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BUBER, M. *O caminho do homem: segundo o ensinamento chassídico*. São Paulo: É Realizações, 2011.
- CAMAROTTI, M. *Diário de um corpo a corpo pedagógico e outros elementos de arte-educação*. Recife: Universitária, 1999.
- CAMPOS, K. C. *Nossas vidas contam Histórias: crianças narradoras*. 2016. 232 p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>. Acesso em: 10 de abr. de 2018.
- CARVALHO, J. M. Karl Jaspers, um olhar fenomenológico sobre a criação artística. *Thaumazein: Revista Online de Filosofia*, Santa Maria, v. 1, n. 2, p. 1 – 10, 2008. Disponível em: periodicos.ufn.edu.br. Acesso em: 14 de mar. de 2017.
- CASCUDO, C. *Contos tradicionais do Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1946.
- COÊLHO, A. F. V. C. M. B. *Análise bioética do uso de artes expressivas no cuidado oncológico infantil em hospital público de Pernambuco*. 2015. 248 p. Dissertação (Mestrado em Bioética) — Universidade de Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br>. Acesso em: 10 de abr. de 2018.
- COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2006.
- CORETH, E. *Questões fundamentais de hermenêutica*. São Paulo: EPU, 1973.
- DESGRANGES, F. Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço. *Caminho das Artes*, Secretaria de Educação, São Paulo, 2005. Disponível em: culturaecurriculo.fde.sp.gov.br. Acesso em: 14 de jan. de 2019.

- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 79, p. 257 – 272, agosto 2002. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 21 de set. de 2017.
- GROSSI, E. S. L.; MENDES, S. M. C. A arte de contar histórias por meio da linguagem artística: um relato da experiência na formação de professores. In: ANAIS ELETRÔNICOS, 2014, Ponta Grossa. *XXIV Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil*. Ponta Grossa: EDUEPG, 2014. p. 3773 – 3784. Disponível em: www.faeb.com.br/anais-confaebs. Acesso em: 10 de mai. de 2018.
- HERSCH, J. *Karl Jaspers*. Brasília: Universidade de Brasília, 1982.
- JASPERS, K. *La Fe Filosófica*. Buenos Aires: Losada, 1953.
- JASPERS, K. *La Fe Filosófica ante La Revelación*. Madri: Gredos, 1968.
- JASPERS, K. *Iniciação Filosófica*. 7. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1984.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. cap. 4, p. 90 – 113.
- KARL JAPERS – UN AUTORRETRATO. EINE SENDUNG DES NDR. [s.n.], 2012. Disponível em: www.youtube.com. Acesso em: 26 de out. de 2016.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIMA, J. *A Liberdade Como Parte Formativa do Processo de Humanização: Contribuições de Karl Jaspers Para a Educação*. 2014. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco.
- MACHADO, R. *A arte da palavra e da escuta*. São Paulo: Reviravolta, 2015.
- MATOS, G. A. *A palavra do contador de histórias*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.
- MATOS, G. A.; SORSY, I. *O ofício do contador de histórias*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- PINTO, E. C. B. *A escola na vida de adolescentes em situação de acolhimento institucional: narrativas e percepções*. 2014. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Ceará. Disponível em: www.repositorio.ufc.br. Acesso em: 20 de abr. de 2018.
- ROCHA, V. M. *Aprender pela arte a arte de narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias*. 2010. 408 p. Tese (Doutorado em Artes) — Universidade de São Paulo. Disponível em: www.teses.usp.br. Acesso em: 15 de ago. de 2018.
- RÖHR, F. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 18, p. 51 – 70, 2007. Disponível em: periodicos.sbu.unicamp.br. Acesso em: 30 de mar. de 2018.

- RÖHR, F. *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.
- RÖHR, F. et al. (org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Universitária, 2012.
- SANTOS, A. R. dos. Griôs: aos pés de uma árvore... In: ANAIS ELETRÔNICOS, 25., 2015, Fortaleza. *ConFAEB- Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil*. Fortaleza, 2015. Disponível em: www.faeb.com.br/anais-confaebs. Acesso em: 10 de mai. de 2018.
- SANTOS, L. S. *Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor-contador de histórias*. 2013. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>. Acesso em: 20 de abr. de 2018.
- SILVA, D. B. P. *Educação, resistências e tradição oral: a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais*. 2017. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília. Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB. Acesso em: 12 de abr. de 2018.
- SILVA, D. R. *O processo criativo na aprendizagem das transformações químicas: uma proposta para estudantes construir novos conhecimentos na educação básica*. 2014. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufrgs.br. Acesso em: 22 de mai. de 2018.
- SISTO, C. Contar histórias, uma arte maior. In: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES; RAUEN, T. M. (org.). *Memorial do Proler: Joinville e resumos do seminário de estudos da linguagem*. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 39 – 41. Disponível em: t.slideshare.net/rofisi/contar-histrias-celso-cisto. Acesso em: 02 de fev. de 2019.
- SODRÉ, L. *Contação de histórias e dialogia na educação infantil: uma experiência educativa*. 2017. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo. Disponível em: teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11042018-124147/publico/LETICIA_SODRE_rev.pdf. Acesso em: 10 de mai. de 2018.
- SOUZA, W. G. F. et al. Contação de histórias: o mito como ferramenta de aproximação entre a universidade e povos tradicionais. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 228 – 237, maio 2017. Disponível em: www.revistas2.uepg.br. Acesso em: 01 de jun. de 2018.
- THAN, M. *O homem que calculava*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- UBIALI, E. A. G. Contar e dramatizar histórias. In: MACHADO, I. (org.). *Teatro: ensino, teoria e prática*. Uberlândia: EDUFU, 2004.
- VASOS de barro. SOULIMAN, Ludovic. São Paulo: Itaú Cultural, 2016. Disponível em: bit.ly/historiasdecontador. Acesso em: 10 de jun. de 2017.
- VICENTE, K. B. A. *A formação do contador de histórias hoje: a parceria teatral e outros caminhos*. 2015. 148 p. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena) — Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: repositorio.unicamp.br. Acesso em: 22 de mai. de 2018.

ZUMTHOR, P. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

Apêndices

APÊNDICE A- TABELA CATEGORIA “RECURSO PARA COLETA DE DADOS”

Apresentação de informações básicas sobre as produções acadêmicas pesquisadas para o “estado da arte” da temática “contação de histórias” (2012-2017).

Tabela 1 – A arte de contar histórias: RECURSO PARA COLETA DE DADOS

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
1	ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS: ADULTOS COM SÍNDROME DE DOWN EM INTERAÇÃO	HELENE PARASKEVI ANASTASIOU	DISSERTAÇÃO	2012
2	A INFÂMIA DE QUINCAS: (RE)EXISTÊNCIAS DE CORPOS EM TEMPOS DE BIOPOLÍTICA	MICHELE DE FREITAS FARIA DE VASCONCELOS	DISSERTAÇÃO	2013
3	CULTURA, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE EM UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA: UMA ETNOGRAFIA NA COMUNIDADE KALUNGA	MARCELLA BRASIL FURTADO	DISSERTAÇÃO	2013
4	MÁQUINAS DE VETORES SUPORTE E A ANÁLISE DE GESTOS: INCORPORANDO ASPECTOS TEMPORAIS	RENATA CRISTINA BARROS MADEO	DISSERTAÇÃO	2013

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
5	SIMETRIA NA POÉTICA VISUAL NA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA	FERNANDA DE ARAÚJO MACHADO	DISSERTAÇÃO	2013
6	A ESCOLA NA VIDA DE ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: NARRATIVAS E PERCEPÇÕES	ELISMÁRIA CATARINA BARROS PINTO	DISSERTAÇÃO	2014
7	A ESTRUTURA NARRATIVA DE PROFESSORES-INTÉRPRETES DE LIBRAS EM ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO	RAQUEL MARIA CARDOSO PEDROSO	DISSERTAÇÃO	2014
8	ESTUDO DAS VIVÊNCIAS INFANTIS POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	ÚRSULA RAQUEL RAMOS JUBÉ	DISSERTAÇÃO	2014
9	HISTÓRIAS INVENTADAS: NARRATIVAS, IMAGINAÇÃO E INFÂNCIA NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	PAULA GOMES DE OLIVEIRA	TESE	2014
10	O PROCESSO CRIATIVO NA APRENDIZAGEM DAS TRANSFORMAÇÕES QUÍMICAS: UMA PROPOSTA PARA ESTUDANTES CONSTRUÍREM NOVOS CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	DANIELA RODRIGUES DA SILVA	TESE	2014

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
11	SIGNIFICADO DA CONSTIPAÇÃO CRÔNICA FUNCIONAL PARA CRIANÇAS	CLÁUDIA CAROLINA ROZENDO DE LIMA	DISSERTAÇÃO	2014
12	BRANCA DE NEVE: CONTOS, FILMES E EDUCAÇÃO	ANA CAROLINA SANTOS DO NASCIMENTO	DISSERTAÇÃO	2015
13	MATEMÁTICAS PRESENTES EM LIVROS DE LEITURA: POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	DENISE SOARES ARNOLD	DISSERTAÇÃO	2016
14	LITERATURA E JOGOS DIGITAIS: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES PARA USO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	ALEXANDRE VILAS BOAS DA SILVA	TESE	2016
15	CENAS COM CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUAS PERSPECTIVAS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE	GEISA ORLANDINI CABICEIRA GARRIDO	TESE	2017
16	ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DOENÇAS CRÔNICAS: "EU PRESTO ATENÇÃO NO QUE ELES DIZEM, MAS ELES NÃO DIZEM NADA" 1	ANELICE DA SILVA BATISTA	TESE	2017

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
17	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LIBRAS COMO L2 PARA CRIANÇAS OUVINTES NO CONTEXTO DE ESCOLAS REGULARES INCLUSIVAS	DANIELLE VANESSA COSTA SOUSA	DISSERTAÇÃO	2017
18	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:O MITO COMO FERRAMENTA DE APROXIMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E POVOS TRADICIONAIS	WALLACE GOMES FERREIRA DE SOUZA, et al.	ARTIGO/PERIÓDICOS CONEXÃO, UEPG, PONTA GROSSA.	2017

Fonte: A autora (2019)

APÊNDICE B- TABELA CATEGORIA “PROCESSOS FORMATIVOS”

Apresentação de informações básicas sobre as produções acadêmicas pesquisadas para o “estado da arte” da temática “contação de histórias” (2012-2017).

Tabela 2 – A arte de contar histórias: PROCESSOS FORMATIVOS

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
1	A FORJA DA ALMA: NARRATIVAS DE DOCENTES-MESTRES DE JOGOS DE RPG	GILSON ROCHA DE OLIVEIRA	DISSERTAÇÃO	2012
2	QUEM CONTA UM CONTO, AUMENTA UM PONTO: CONTADORES DE HISTÓRIAS NO DISTRITO FEDERAL (1991 A 2011)	ALDANEI MENEGAZ DE ANDRADE	DISSERTAÇÃO	2012
3	QUEM CONTA UM CONTO:O AMOR COMO ENCONTRO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.	LUCIENE RIVOIRE	DISSERTAÇÃO	2012
4	PERFORMANCES DA MENTIRA ENTRE CONTADORES DE “CAUSOS” TRADICIONAIS	LUCIANA HARTMANN	ARTIGO/EVENTO ABRACE	2012

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
5	CONTADORA DE HISTÓRIAS: ELABORAÇÃO DE UMA TRAJETÓRIA PESSOAL	MARIA ISABEL ALVES RAMOS	DISSERTAÇÃO	2013
6	A EMÍLIA QUE MORA EM CADA UM DE NÓS:A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR-CONTADOR DE HISTÓRIAS	LUCIENE SOUZA SANTOS	TESE	2013
7	A BIBLIOTERAPIA NA REALIDADE BIBLIOTECÁRIA NO BRASIL: A MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO	MARIANA GIUBERTTI GUEDES	DISSERTAÇÃO	2013
8	A ARTE E A “CIÊNCIA” DE CONTAR HISTÓRIAS: COMO A NOÇÃO DE PERFORMANCE PODE PROMOVER DIÁLOGOS ENTRE A PESQUISA E A PRÁTICA	LUCIANA HARTMANN	ARTIGO/EVENTO ABRACE	2013
9	DANÇAR O CONTO – UM CAMINHO PARA CRIAR E PRESENTIFICAR IMAGENS DO CONTO A PARTIR DO CORPO DO ATOR NARRADOR	ISIS MADI	ARTIGO/EVENTO ConFAEB	2013

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
10	O SILÊNCIO E AS PALAVRAS CALADAS NO PROCESSO DE NARRAÇÃO: A VIAGEM	ANA SUELY DE SANTANA	ARTIGO/EVENTO ConFAEB	2013
11	LEITURA COMPARTILHADA EM UM HOSPITAL PEDIÁTRICO:ANÁLISE DO COMPORTAMENTO VERBAL DOS CONTADORES	EILEEN PFEIFFER FLORES, et al.	ARTIGO/PERIÓDICOS PSICOLOGIA: REFLEXÃO E CRÍTICA	2013
12	A MENINA, O CAVALO E A CHUVA A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E A CIBERCULTURA	CRISTIANA SOUZA CESCHI	DISSERTAÇÃO	2014
13	CÍRCULOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS E OS PROCESSOS DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE DAS EDUCADORAS NO SER/FAZER PEDAGÓGICO	NILTA DE FÁTIMA HUNDERTMARCK	DISSERTAÇÃO	2014
14	A HORA DO CONTO NO COTIDIANO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O LER E O CONTAR NA ROTINA DE DUAS PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS	VALÉRIA SANTOS DA SILVA	DISSERTAÇÃO	2014

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
15	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:SEGUINDO O CURSO DE SUAS ÁGUAS	KELLY CRISTINE RIBEIRO	DISSERTAÇÃO	2014
16	EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:O LIVRO NAS MÃOS DE PROFESSORAS E EDUCADORAS DE ARAÇATUBA (SP)	ROBERTA CAETANO DA SILVEIRA	DISSERTAÇÃO	2014
17	A VIDA POR UM FIO: CONEXÕES ENTRE O TECER E O NARRAR	GISELE VASCONCELOS	ARTIGO/EVENTO ABRACE	2014
18	A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS POR MEIO DA LINGUAGEM ARTÍSTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	EDY SIMONE DEL GROSSI SONIA MARIA DA COSTA MENDES	ARTIGO/EVENTO ConFAEB	2014
19	TEATRO UNIVERSITÁRIO: POTENCIALIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE PEDAGOGOS	ANA CRISTINA DE MORAES	ARTIGO/EVENTO ConFAEB	2014
20	CONTANDO HISTÓRIAS E ENCANTANDO NOS ESPAÇOS DE LEITURA	ADRIANA LOURENÇO	ARTIGO/PERIÓDICOS CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO EM REVISTA /UFAL	2014

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
21	A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	FRANCIELE RIBEIRO DE SOUSA SANDRA LUZIA WROBEL STRAUB	ARTIGO/PERIÓDICOS EVENTOS PEDAGÓGICOS	2014
22	UN RETO CULTURAL DE LA ACTUALIDAD: LA PRESERVACIÓN DE LA CUENTERÍA POPULAR LATINOAMERICANA	MARIANELA ROSA PEÑA LORA	ARTIGO/PERIÓDICOS DESAFIOS	2014
23	CONSTRUINDO O ESTADO DE CONHECIMENTO SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	CARLA CASSEL SILVA	ARTIGO/PERIÓDICOS EDUCAÇÃO POR ESCRITO, PORTO ALEGRE	2014
24	A LINGUAGEM NÃO VERBAL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PERSPECTIVA DO PROJETO PALAVRAS ANDANTES	ROSANE A. S. LUNARDELLI, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS INFORMAÇÃO@PROFISSÕES LONDRINA.	2014
25	A INTERAÇÃO ENTRE O BIBLIOTECÁRIO E O LEITOR-OUVINTE NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	SUELI BORTOLIN, VERA JUSSARA BURGHI	ARTIGO/PERIÓDICOS INFORMAÇÃO@PROFISSÕES LONDRINA.	2014
26	A FORMAÇÃO DO CONTADOR DE HISTÓRIAS HOJE: A PARCERIA TEATRAL E OUTROS CAMINHOS	KALINDE BRAGA AUGUSTO VICENTE	DISSERTAÇÃO	2015

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
27	MOVIMENTO, COGNIÇÃO, AFETIVIDADE: O PROFESSOR EM SUA INTEGRALIDADE	TATIANA VILELA ZALLA	DISSERTAÇÃO	2015
28	NO BALANÇO DAS REDES DOS CONTADORES DE HISTÓRIAS: COMPETÊNCIA NARRATIVA E COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO SÉCULO XXI	MERI NADIA MARQUES GERLIN	TESE	2015
29	NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS: A PERFORMANCE COMO LEITURA	ELAINE CRISTINA GOMES	DISSERTAÇÃO	2015
30	CLARICE LISPECTOR E O CONTADOR DE HISTÓRIAS: LITERATURA, RECEPÇÃO E PERFORMANCE	SAMUEL FRISON	TESE	2015
31	COMO CONTAR HISTÓRIAS COM MATERIAL RECICLÁVEL	MÁRCIA AMÉLIA MOREIRA BALDINI, ROZANA MACHADO BANDEIRA DE MELO	ARTIGO/PERIÓDICOS REVISTA INCELÊNCIAS	2015
32	NEGROS PINGOS NOS "IS": DJELI NA ÁFRICA OCIDENTAL; GRIÔ COMO TRANSCRIÇÃO; E ORALIDADE COMO UM POSSÍVEL PILAR DA CENA NEGRA	TONI EDSON COSTA SANTOS	ARTIGO/PERIÓDICOS URDIMENTO	2015

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
33	ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PARA O CONTO E RECONTO DE HISTÓRIAS PARA ALUNOS SURDOS	ANA CLAUDIA TENOR DÉBORA DELIBERATO	ARTIGO/PERIÓDICOS REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL	2016
34	COLETIVO EU PASSARINHO: A ESSÊNCIA DO SENSÍVEL COMO PRÁTICA E PESQUISA	ADÉLIA OLIVEIRA, ET AL.	ARTIGO/EVENTO ConFAEB	2017
35	O ESTÍMULO AO ATOR/PERFORMER NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	ARIANE GUERRA BARROS, ET AL.	ARTIGO/EVENTO ConFAEB	2017
36	CORPO-TEXTO, TEXTO-CORPO: APONTAMENTOS SOBRE LITERATURA E PERFORMANCE NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA EM LÍNGUA DE SINAIS	ALESSANDRA GOMES SILVA	ARTIGO/PERIÓDICOS RBLA, BELO HORIZONTE.	2017
37	FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: O ENSINO MÉDIO E AS VIVÊNCIAS PARA ALÉM DAS SÉRIES INICIAIS	MARKLEY FLORENTINO CARVALHO	ARTIGO/PERIÓDICOS PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO: REVISTA DE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	2017

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
38	A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	INGLIDE GRACIELE DE FARIA, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS MEDIÇÃO, PIRES DO RIO-GO.	2017
39	COLORINDO OS CHAPÉUS: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES-CONTADORES MIRINS	ADRIANA DEMITE STEPHANI, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS REVISTA CONEXÃO – UEPG, PONTA GROSSA.	2017
40	PODER VIBRANTE, VIBRANTES SUBJETIVIDADES: A ABORDAGEM DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS (STORYTELLING) NO ESTUDO DO PODER NA EDUCAÇÃO	KENNETH MØLBJERG JØRGENSEN	ARTIGO/PERIÓDICOS EDUCAÇÃO UNISINOS	2017
41	REFLEXÕES SOBRE A PERFORMANCE DO CONTADOR DE HISTÓRIAS	VALÉRIA SANTOS DA SILVA RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA	ARTIGO/PERIÓDICOS REVISTA DE LITERATURA, HISTÓRIA E MEMÓRIA, DOSSIÊ PERFORMANCE E LITERATURA.	2017
42	“ELEFANTE COLORIDO: QUE HISTÓRIA?” RELATOS DA PEQUENA TRAJETÓRIA DE UMA DUPLA DE CONTADORES DE HISTÓRIA EM PELOTAS	CARLOS EDUARDO DE OLIVEIRA PRADO, CIBELE DA SILVA FERNANDES	ARTIGO/PERIÓDICOS RELACULT – REVISTA LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS EM CULTURA E SOCIEDADE	2017

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
---	--------	----------	------	-----

Fonte: A autora (2019)

APÊNDICE C- TABELA CATEGORIA “MEIO DIDÁTICO”

Apresentação de informações básicas sobre as produções acadêmicas pesquisadas para o “estado da arte” da temática “contação de histórias” (2012-2017).

Tabela 3 – A arte de contar histórias: MEIO DIDÁTICO

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
1	A HISTÓRIA INFANTIL COMO RECURSO PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO SAÚDE-DOENÇA PELA CRIANÇA COM HIV	JEANINE PORTO BRONDANI	DISSERTAÇÃO	2012
2	O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O MOVIMENTO DE UM GRUPO DE PROFESSORAS EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	PRISCILA DOMINGUES DE AZEVEDO	TESE	2012
3	A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO MÃE-CRIANÇA NO DESENVOLVIMENTO DO DISCURSO NARRATIVO E DA TEORIA DA MENTE	GREICY BONESS DE ARAUJO	TESE	2012

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
4	DIÁLOGO INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PEDAGOGIA DA PALAVRA	SUMAYA CRISTINA DOUNIS	DISSERTAÇÃO	2012
5	INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DE CONTAR E RECONTAR HISTÓRIAS	ROSIMI MARIA DA SILVA	DISSERTAÇÃO	2012
6	NARRATIVA E DRAMATIZAÇÃO NO ENTRELUGARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	TÂNIA CRISTINA ALVES DOS SANTOS	DISSERTAÇÃO	2012
7	O RIO ATRAVESSA O DESERTO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTO TRADICIONAL E A APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE ARTE GRANADA	JULIA GOLDMAN DE QUEIROZ GRILLO	DISSERTAÇÃO	2012
8	AULAS DE ARTE COMO UM LUGAR DE FICÇÃO E NARRATIVIDADE COLETIVAS	GERDA MARGIT SCHÜTZ FOERSTE, FERNANDA MONTEIRO BARRETO CAMARGO	ARTIGO/EVENTO ANPAP	2012

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
9	EXPERIÊNCIAS COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: VIVÊNCIAS INICIAIS DA DOCÊNCIA	ELEN POLIANA DA SILVA, LEANDRA INES SEGANFREDO SANTOS	ARTIGO/PERIÓDICOS EVENTOS PEDAGÓGICOS	2012
10	PAIS CONTADORES DE HISTÓRIAS, FILHOS FUTUROS LEITORES	ANA PAULA RIGATTI SCHERER	ARTIGO/PERIÓDICOS SIGNO	2012
11	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA BIBLIOTECA BARCA DOS LIVROS - UM PROJETO NO ÂMBITO DA LITERATURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA	MARIA APARECIDA BARBOSA	ARTIGO/PERIÓDICOS EXTENSIO: REVISTA ELETRÔNICA DE EXTENSÃO	2012
12	AS CAIXAS DE HISTÓRIAS NA VISÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DA HOSPITALIZAÇÃO INFANTIL	NATHÁLIA RODRIGUES GARCIA, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS REVISTA DE TERAPIA OCUPACIONAL DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2012
13	PROJETO BRINCAR E CONTAR: A TERAPIA OCUPACIONAL NA ATENÇÃO BÁSICA EM SAÚDE	DÉBORA BARBOSA E ALCÂNTARA , CRISTIANE MIRYAM DRUMOND DE BRITO	ARTIGO/PERIÓDICOS CADERNOS BRASILEIROS DE TERAPIA OCUPACIONAL /UFSCAR	2012

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
14	BIBLIOTECA ESCOLAR: UM ESPAÇO DE APRENDIZAGEM	ARMINDA AURÉLIA RODRIGUES ALCÂNTARA	DISSERTAÇÃO	2013
15	EFEITO DA PRÁTICA DE MASSAGEM E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM AMBIENTE ESCOLAR	LIA LOPES GONÇALVES	DISSERTAÇÃO	2013
16	PRÁTICAS DE CONTAGEM NO CONTEXTO DE LENDAS: MANIFESTAÇÕES ORAIS DE CRIANÇAS DE CINCO ANOS EM ATIVIDADES ORIENTADORAS DE ENSINO	CRISTIANE VINHOLES JACOMELLI	DISSERTAÇÃO	2013
17	NARRATIVAS DE EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: A PRÁTICA POPULAR GRIÔ DE DONA SIRLEY	CRISTIANO GUEDES PINHEIRO	DISSERTAÇÃO	2013
18	O BRINCAR-E-SE-MOVIMENTAR E A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA	HELOISA DOS SANTOS SIMON	DISSERTAÇÃO	2013
19	O SURDO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – ANÁLISE DA INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA DO CONTO “SINAIS NO METRÔ”	MÁRCIA DILMA FELÍCIO	DISSERTAÇÃO	2013

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
20	O CONTO TRADICIONAL DO BRASIL COMO GERADOR DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	IVAN MARCOS GROFF	ARTIGO/EVENTO ConFAEB	2013
21	DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS À FORMAÇÃO DO LEITOR: POR UMA PEDAGOGIA DO LETRAMENTO LITERÁRIO	SABELLY CRISTIANY CHAVES LIMA, MARJORIE LOPES GUIMARÃES LOUREIRO DINIZ	ARTIGO/PERIÓDICOS E-SCRITA	2013
22	AVALIAÇÃO DAS INTERVENÇÕES COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL	FLÁVIO FRANÇA	ARTIGO/PERIÓDICOS MAIÊUTICA - CURSO DE LETRAS	2013
23	A EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA A PARTIR DE HISTÓRIAS LIDAS E CONTADAS: MOMENTOS DE (RE)CRIAÇÃO DA INFÂNCIA	CLÁUDIO ROBERTO BROCANELLI, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS REVISTA DE EDUCAÇÃO PUC-CAMPINAS	2013
24	A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UM OLHAR PARA DONA BENTA EM AS AVENTURAS DE HANS STADEN	RODRIGO DE SANTANA SILVA , OLGA MARIA CASTRILLON MENDES	ARTIGO/PERIÓDICOS LÍNGUA, LITERATURA E ENSINO	2013

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
25	A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE MÚSICA	NICOLAU CLARINDO PAULO NETO	ARTIGO/PERIÓDICOS REDIVI - REVISTA DE DIVULGAÇÃO INTERDISCIPLINAR DO NÚCLEO DAS LICENCIATURAS	2013
26	A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ANA DO NASCIMENTO BILUCA MATEUS, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS PEDAGOGIA EM AÇÃO	2013
27	É HORA DA RODA, VAMOS OUVIR UMA HISTÓRIA? A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO POSSIBILIDADE DE HUMANIZAR TEMPOS E ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	FERNANDA GONÇALVES, GISELE GONÇALVES	ARTIGO/PERIÓDICOS ZERO-A-SEIS/UFSC	2013
28	PROCURA – A ARTE DA VIDA: UM PROJETO PELA HUMANIZAÇÃO NA SAÚDE	LETICIA ROSEVICS IDÉBORA ASSUNÇÃO AGUIAR, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA	2013
29	REFLEXÕES SOBRE A MALA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O CIRCUITO DE OFICINAS DO PIBID	JULIANA PEREIRA MACHADO GUIMARÃES, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS SEMINÁRIO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL- SELEP	2013

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
30	CENAS SIMBÓLICAS E ENUNCIACÃO ORAL:RESSONÂNCIAS DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	RISONETE LIMA DE ALMEIDA	TESE	2014
31	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ABRINDO POSSIBILIDADES PARA EXPRESSÃO	BRUNO HENRIQUE LABRIOLA MISSE	DISSERTAÇÃO	2014
32	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PARA A PREVENÇÃO DO ABUSO SEXUAL INFANTIL	SHEILA MARIA PRADO SOMA	DISSERTAÇÃO	2014
33	O ENSINO DE ÓPTICA EM FÍSICA: REPENSANDO AS AÇÕES PEDAGÓGICAS COM ENFOQUE NA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	TALISSA CRISTINI TAVARES RODRIGUES	DISSERTAÇÃO	2014
34	ARTE, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA E NA ONG	LÍVIA CASTRO DE LACERDA	ARTIGO/EVENTO ConFAEB	2014
35	CONTANDO ESTÓRIAS E INVENTANDO METODOLOGIAS PARA DISCUTIR A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES	ÉRIKA CECÍLIA SOARES OLIVEIRA	ARTIGO/PERIÓDICOS ESTUDOS FEMINISTAS	2014

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
36	PROFESSOR/CONTADOR DE HISTÓRIAS BUSCANDO POSSIBILIDADES PARA UMA APRENDIZAGEM LÚDICA	GLAUCIMAR CARLOS SANCHES, FRANCHYS MARIZETHE NASCIMENTO SANTANA FERREIRA	ARTIGO/PERIÓDICOS REVISTA DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES – GEPFIP	2014
37	CAIXAS DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA AUXILIAR DO ENFRENTAMENTO DA HOSPITALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM CÂNCER	NATHÁLIA RODRIGUES GARCIA-SCHINZARI, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS CADERNOS BRASILEIROS DE TERAPIA OCUPACIONAL /UFSCAR	2014
38	CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS	NORMA LUCIA QUEIROZ, DIVA ALBUQUERQUE MACIEL	ARTIGO/PERIÓDICOS EDUCAÇÃO UNISINOS	2014
39	ENCANTAR: ENCONTRO DE BIBLIOTECAS, LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	SUSYLEIDE GOMES DE BRITO	ARTIGO/PERIÓDICOS REVISTA DIGITAL DE BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	2014

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
40	CONTADORES DE HISTÓRIAS – UMA EXPERIÊNCIA DE GRUPOS DE MULHERES	STELA NAZARETH MENEGHEL	ARTIGO/PERIÓDICOS ATHENEA DIGITAL	2014
41	A IMAGINAÇÃO NA PRODUÇÃO NARRATIVA DE CRIANÇAS: CONTANDO, RECONTANDO E IMAGINANDO HISTÓRIAS	DÉBORA CRISTINA SALES DA CRUZ VIEIRA	DISSERTAÇÃO	2015
42	A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE	ANDREA BERNARDES DE LIMA	DISSERTAÇÃO	2015
43	CONTANDO HISTÓRIAS: UMA PONTE PARA O LETRAMENTO	ALINE HOLANDA VALDEVINO FERREIRA	DISSERTAÇÃO	2015
44	ANÁLISE BIOÉTICA DO USO DE ARTES EXPRESSIVAS NO CUIDADO ONCOLÓGICO INFANTIL EM HOSPITAL PÚBLICO DE PERNAMBUCO	ANA FLÁVIA VIANA CAMPELLO DE MELO BANDEIRA COELHO	DISSERTAÇÃO	2015

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
45	DIÁLOGOS SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS	EDUARDO VALADARES DA SILVA	DISSERTAÇÃO	2015
46	CADERNOS DE PLANEJAMENTO DOCENTE: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2000-2013)	ANDRÉA CRISTINA NASSAR DE AQUINO	DISSERTAÇÃO	2015
47	RECONTOS DO PNBE 2012: EFETIVANDO A MEDIAÇÃO DE LEITURA	ELESA VANESSA KAISER DA SILVA	DISSERTAÇÃO	2015
48	O ENSINO DA ORALIDADE NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	SOLANGE APARECIDA MEDEIROS	DISSERTAÇÃO	2015
49	MULTIMODALIDADE EM NARRATIVAS DE RECONTO DE HISTÓRIAS: UM ESTUDO DE CASO DE UMA CRIANÇA CEGA	CHRISTIANE GLEICE BARBOSA DE FARIAS NASCIMENTO	DISSERTAÇÃO	2015

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
50	O QUE REVELAM AS PÁGINAS DE UM LIVRO? O OLHAR EXPRESSIVO DA CRIANÇA E DO EDUCADOR NO MUNDO IMAGINÁRIO DOS LIVROS	MARCIA ANDREIA PIZOLOTTO CAMINI	DISSERTAÇÃO	2015
51	PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL	FRANCISCA LEANDRA EGITO SOUSA	DISSERTAÇÃO	2015
52	QUEM SOUBER QUE CONTE OUTRA: PRODUÇÃO DE UM PROGRAMA AUDIOVISUAL PARA CRIANÇAS SURDAS COM ACESSIBILIDADE PARA OUVINTES	VALESKA PICADO SCHULZE	DISSERTAÇÃO	2015
53	REGISTRO DAS MEMÓRIAS: UMA QUESTÃO IDENTITÁRIA	MARIA JOSÉ PAULINO DE ASSIS	DISSERTAÇÃO	2015
54	TEORIA DA MENTE E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UMA INTERVENÇÃO COM PROFESSORAS E ALUNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ADRIANA SOARES FREITAS DE SOUZA	TESE	2015

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
55	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA ESCOLA: UM RELATO SOBRE A VIVÊNCIA COM TEATRO DE BONECOS E A IMPROVISACÃO COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM A PARTIR DO INCENTIVO A LEITURA	JULIANA DE AGUIAR TAVARES	ARTIGO/EVENTO ConFAEB	2015
56	QUAL O TAMANHO DO SEU SONHO?UMA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II	PAULA LEME DE SOUZA	ARTIGO/EVENTO ConFAEB	2015
57	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS: PROMOVENDO A IMAGINAÇÃO E O LÚDICO	MÁRCIA ONÍSIA DA SILVA, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS REVISTA ELO - DIÁLOGOS EM EXTENSÃO	2015
58	A BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO HOSPITAL MUNICIPAL SANTO ANTÔNIO EM TEIXEIRAS/MG	MARIA AMÉLIA MOREIRA MACHADO, NAISEVALÉRIA GUIMARÃES NEVES	ARTIGO/PERIÓDICOS REVISTA ELO - DIÁLOGOS EM EXTENSÃO	2015

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
59	A EXPERIÊNCIA DA TERAPIA OCUPACIONAL COM CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM UMA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	JOSÉ HENRIQUE DA SILVA CUNHA, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS CADERNOS BRASILEIROS DE TERAPIA OCUPACIONAL/ UFSCAR	2015
60	EFEITOS DE OFICINAS DE CONTAR HISTÓRIAS COM LIVROS INFANTIS REALIZADAS COM FAMILIARES DE CRIANÇAS SURDAS	GICÉLIA BARRETO NASCIMENTO , THEMIS MARIA KESSLER	ARTIGO/PERIÓDICOS CEFAC – SPEECH, LANGUAGE, HEARING SCIENCES AND EDUCATION JOURNAL	2015
61	O INCENTIVO À LEITURA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO POR MEIO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	TERESINHA PELLICIOLLI, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS UNOESC & CIÊNCIA - ACHS JOAÇABA	2015
62	NOSSAS VIDAS CONTAM HISTÓRIAS: CRIANÇAS NARRADORAS	KARIN COZER DE CAMPOS	TESE	2016
63	AOS PÉS DE UMA ÁRVORE LAVEI MEUS OLHOS PARA ENXERGAR O MISTÉRIO: EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ALBERTO RODRIGUES DOS SANTOS	DISSERTAÇÃO	2016

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
64	A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: ANÁLISE DO PROJETO BATUCLAGEM (UFABC)	LUIZ HENRIQUE PORTELA FARIA	DISSERTAÇÃO	2016
65	A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA ESTIMULAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	CLAUDIA REGINA MATAS LOPES	DISSERTAÇÃO	2016
66	A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA	CARLA ELISABETE CASSEL SILVA	DISSERTAÇÃO	2016
67	"SENTA, QUE LÁ VEM HISTÓRIA!" REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES SOBRE A HORA DO CONTO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	CELINA NAIR XAVIER NETA	DISSERTAÇÃO	2016

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
68	LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.	MARIANA SAMPAIO	DISSERTAÇÃO	2016
69	MOMENTO LITERÁRIO: A FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA EM SALA DE AULA	ANDRÉA FOLK SANTIN	DISSERTAÇÃO	2016
70	A ARTE DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS UMA EXPERIÊNCIA DE CUIDADO NO PROJETO DE EXTENSÃO PALHASUS	BENEDITO CLARETE DE VASCONCELOS	DISSERTAÇÃO	2016
71	O PENSAR BEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	EDUARDO GASPERONI DE OLIVEIRA	DISSERTAÇÃO	2016
72	OS CONTOS DE FADAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ARTE E CRIAÇÃO ARTÍSTICA	TALITA SOUZA DOS REIS GONÇALVES	ARTIGO/EVENTO ConFAEB	2016
73	OS CONTOS DE FADAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ARTE E CRIAÇÃO ARTÍSTICA PARA CRIANÇAS. UMA EXPERIÊNCIA EM OFICINAS DO PIBID DE BELAS ARTES UFRRJ	TALITA SOUZA DOS REIS GONÇALVES	ARTIGO/EVENTO ConFAEB	2016

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
74	MARÉS: MOVIMENTOS DA ARTE E DA EDUCAÇÃO NA VILA DE MANGUINHOS	CARLA DIAS DE BORBA, TATIANA GOMES ROSA	ARTIGO/EVENTO ANPAP	2016
75	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: TECNOLOGIA CUIDATIVA NA EDUCAÇÃO PERMANENTE PARA O ENVELHECIMENTO ATIVO	NADIA PINHEIRO DA COSTA, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS REVISTA BRASILEIRA DE ENFERMAGEM.	2016
76	AVALIAÇÃO DE REPERTÓRIOS DE CONTAR E RECONTAR HISTÓRIAS EM CRIANÇAS	DANIELA MENDONÇA RIBEIRO, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS ESTUDOS DE PSICOLOGIA	2016
77	ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL	NOGUEIRA, FABIANA APARECIDA COSTA, SUELI SILVA GORRICO	ARTIGO/PERIÓDICOS NUCLEUS	2016
78	TERMOS MENTAIS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A TEORIA DA MENTE DAS CRIANÇAS	GREICY BONESS DE ARAUJO, TANIA MARA SPERB	ARTIGO/PERIÓDICOS PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA	2016

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
79	SOBRE CAFUNDÓS, CONFINES, FRONTEIRAS: CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL	ÉRIKA CECÍLIA SOARES OLIVEIRA, KÉSIA DOS ANJOS ROCHA	ARTIGO/PERIÓDICOS PSICOLOGIA & SOCIEDADE	2016
80	O CARÁTER EDUCATIVO DAS NARRATIVAS ORAIS DOS ANCIÕES DA COMUNIDADE QUILOMBOLA MORRINHOS/ POCONÉ - MT	SUELY DULCE DE CASTILHO, JOCIMAR JESUS CAMPOS	ARTIGO/PERIÓDICOS INTER-AÇÃO	2016
81	CAMINHOS E POSSIBILIDADES DE AÇÃO DO PSICÓLOGO JUNTO AOS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: UMA COMPREENSÃO FENOMENOLÓGICA	PEDRO VITOR BARNABÉ MILANESI	TESE	2017
82	ATIVIDADES DE ESTIMULAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA POR MEIO DE UM LIVRETO DESTINADO DESTINADO A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ	MARIA CAROLINA CABESTRE GAMBA YOSHIDA	DISSERTAÇÃO	2017

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
83	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E DIALOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA	LETICIA SODRÉ	DISSERTAÇÃO	2017
84	DO PROCESSO DE ENVELHECER: MEMÓRIA, NARRATIVA E A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA PERSPECTIVA DA GESTALT-TERAPIA	BRUNA IMPROTA DE OLIVEIRA MENDONÇA	DISSERTAÇÃO	2017
85	EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIAS E TRADIÇÃO ORAL: A TRANSMISSÃO DE SABERES PELA ORALIDADE DE MATRIZ AFRICANA NAS CULTURAS POPULARES, POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS	DANIELA BARROS PONTES E SILVA	DISSERTAÇÃO	2017
86	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DO TEATRO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	ERIC VAGNER SERAFIM DE SOUZA	ARTIGO/EVENTO ConFAEB	2017
87	HISTÓRIAS INFANTIS COMO POSSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIA DE UM GRUPO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS	REGINALDO FERNANDO CARNEIRO, WALLACE ALVES CABRAL	ARTIGO/EVENTO ANPAP	2017

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
88	A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA CLÍNICA GESTÁLTICA INFANTIL	ANA FABRÍCIA VIDAL PARENTE, TÁSSIA LOBATO PINHEIRO BELMINO	ARTIGO/PERIÓDICOS CADERNOS DE CULTURA E CIÊNCIA	2017
89	A HORA DA HISTÓRIA: OFICINA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA TRABALHAR TEMAS EM SAÚDE COM CRIANÇAS	FRANCELI GROSCHOPF	ARTIGO/PERIÓDICOS SAÚDE E MEIO AMBIENTE	2017
90	CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO MEDIAÇÃO DE LEITURA: CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO	ALINE MACEDO DE SOUZA, ODAIR BENEDITO FRANCISCO	ARTIGO/PERIÓDICOS COLLOQUIUM HUMANARUM, PRESIDENTE PRUDENTE	2017
91	NARRATIVAS INFANTIS COMO POSSIBILIDADE DE SIMBOLIZAR OS CONFLITOS DA INFÂNCIA: UMA ANÁLISE COM BASE NO CONTO O PATINHO FEIO	ANDRESSA DE SOUZA FERREIRA, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	2017

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
92	A LITERATURA NA SEÇÃO INFANTIL DA BIBLIOTECA PÚBLICA DO PARANÁ: A HORADO CONTO	KARINA VALIM DE ARAUJO, EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO	ARTIGO/PERIÓDICOS ROTEIRO	2017
93	MUKASHI , MUKASHI : O KAMISHIBAI E A FORMAÇÃO DE LEITORES	RENATA HELENA SILVA MORIKI, VANESSA GOMES FRANCA	ARTIGO/PERIÓDICOS REVISTA CERRADOS	2017
94	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA GEOGRAFIA : CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	JOÃO PAULO BERNARDO RAMOS, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS REVISTA DE EDUCAÇÃO POPULAR	2017
95	MEDIAÇÃO DE LENDAS URBANAS NA BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL LUPÉRCIO LUPPI	ANA PAULA PEREIRA, ET AL.	ARTIGO/PERIÓDICOS BIBLIOTECA ESCOLAR EM REVISTA	2017
96	MALBA TAHAN + MATEMÁTICA =MALBATEMÁTICA	ROSANA PRADO BIANI, SERGIO LORENZATO	ARTIGO/PERIÓDICOS ETD- EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL	2017

N	TÍTULO	AUTOR(A)	TIPO	ANO
97	ERA UMA VEZ OS DIREITOS HUMANOS: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO INSTRUMENTO PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	JAQUELINE SERAFIM, KARLA CARDOSO BORGES	ARTIGO/PERIÓDICOS CRIAR EDUCAÇÃO - REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – UNESC	2017

Fonte: A autora (2019)