



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS  
PPGEAC**

**CONTAR, OUVIR E CONTEXTUALIZAR:  
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO DE ARTES CÊNICAS  
EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

**Por: THAIANE LEAL FERREIRA**

Orientadora: Profa. Dra. Elza Maria Ferraz de Andrade

**UNIRIO  
Setembro 2018**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS  
PPGEAC**

**CONTAR, OUVIR E CONTEXTUALIZAR:  
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO DE ARTES CÊNICAS  
EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado na área de Ensino do Teatro, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino do Teatro, sob a orientação da Professora Doutora Elza Maria Ferraz de Andrade

**UNIRIO  
Setembro 2018**

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

383            Ferreira, Thiane Leal  
              CONTAR, OUVIR E CONTEXTUALIZAR: A CONTAÇÃO DE  
              HISTÓRIAS NO ENSINO DE ARTES CÊNICAS EM ESCOLAS  
              PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO / Thiane  
              Leal Ferreira. -- Rio de Janeiro, 2018.  
              118 p.

              Orientadora: Elza Maria Ferraz de Andrade.  
              Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
              Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
              em Ensino de Artes Cênicas, 2018.

              1. Contação de Histórias. 2. Ensino de Artes  
              Cênicas. 3. Educação. 4. Educação Pública. 5.  
              Narrativas Oraís. I. Andrade, Elza Maria Ferraz  
              de, orient. II. Título.



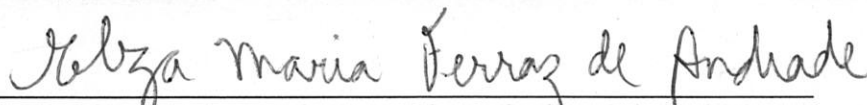
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
Centro de Letras e Artes - CLA  
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC

**“CONTAR, OUVIR E CONTEXTUALIZAR: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO  
ENSINO DE ARTES CÊNICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DO  
RIO DE JANEIRO”**


por  
Thaiane Leal Ferreira

**Dissertação de Mestrado**

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elza Maria Ferraz de Andrade – Orientadora

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliane Ferreira Mundim (PPGEAC-UNIRIO)

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida da Silva Ribeiro (Escola de Educação - UNIRIO)

A Banca Considerou a Dissertação: APROVADA COM LOUVOR

Rio de Janeiro, RJ, em 04 de outubro de 2018

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à mulher mais importante da minha vida, aquela que me gerou em seu ventre e me deu o primeiro alimento. Mulher guerreira que enfrentou árduos caminhos e nunca deixou de emanar alegria por onde passa: Maria Aparecida dos Santos Leal. Minha mãe, sem ela nada seria possível. Obrigada por tudo!

Agradeço ao companheiro de amor, aventuras e trocas, Glauber Lima dos Anjos. Obrigada por sempre ouvir meus devaneios e me incentivar a seguir em frente.

Agradeço à outra mulher imprescindível nessa jornada acadêmica, minha orientadora e pessoa a qual tenho profunda admiração e respeito, Elza de Andrade.

Agradeço às amigas-irmãs Tayna Seixas e Lisane Irala, pelo empoderamento feminino e amizade.

Agradeço aos contadores e amigos, pessoas que foram importantíssimas durante o meu processo de ingresso ao mestrado: Janine Rodrigues e Leandro Pedro. Obrigada pela acolhida e pelas palavras de conforto.

Agradeço ao amigo-irmão Edgar de. C. Santana por contribuir sempre com seu olhar poético para minha escrita.

Agradeço aos amigos-irmãos Bruno Elias, Victor Santana e Bruno Olivieri pela amizade e incentivo sempre.

Agradeço imensamente aos contadores de histórias que contribuíram com suas reflexões para essa pesquisa: Aline Alencar, Cadu Cinelle e Paula Cavalcanti.

Agradeço também aos amigos contadores de histórias e mestres, Juvenal Bernardes e Zé Bocca.

Agradeço à minha parceira musical Renata Neves.

Agradeço imensamente aos meus alunos da Escola Municipal Jorge Gonçalves Farinha e CIEP Hildebrando de Araújo Góes, em especial os alunos que participaram da tessitura dessa pesquisa. “Não há docência sem discência”. Eu aprendi e aprendo muito com vocês!

Agradeço à Lucia Helena, pela generosidade em aceitar compartilhar sua sabedoria em nossas aulas.

Agradeço ao Isaac Bernat por me apresentar, através do seu livro, o griot Sotigui Koyaté. Um encontro que mudou minha compreensão do que é ser contadora de histórias.

Agradeço às mestras Liliane Mundim e Maria Aparecida Ribeiro por apontar sábios caminhos para essa pesquisa.

## RESUMO

Esta pesquisa trata de duas práticas cênicas em Contação de Histórias desenvolvidas nas aulas de Teatro na rede pública de ensino do Rio de Janeiro na Escola Municipal Jorge Gonçalves Farinha (bairro de Santa Cruz) e no CIEP Hildebrando de Araújo Góes (bairro da Pedra de Guaratiba). O processo estético-pedagógico foi estruturado a partir da abordagem triangular pensada pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, na qual sugere a utilização de três eixos interdependentes para a construção do conhecimento em Artes: leitura crítica, contextualização e produção artística. O repertório de contos explorado em sala de aula durante a tessitura do trabalho contempla narrativas orais das culturas africanas e afro-brasileiras. Também foram utilizadas narrativas urbanas oriundas das comunidades do Rolas, Cesarão e Vila Paciência, todas localizadas no bairro de Santa Cruz no Rio de Janeiro. O trabalho acadêmico também se debruça em investigar o percurso da figura do(a) contador(a) de histórias através dos tempos e sua relevância na sociedade contemporânea. Em diálogo com pedagogos, sociólogos, tradicionalistas e contadores de histórias, a pesquisa aponta o espaço da linguagem da Contação de Histórias na educação, bem como a importância de sua permanência no ambiente escolar, sobretudo na escola pública.

**Palavras-chave:** Contação de Histórias; Ensino de Artes Cênicas; Educação Pública; Narrativas Oraís.

## ABSTRACT

This research discuss two dramatic practices in storytelling developing in theatre classes at public schools of Rio de Janeiro: Escola Municipal Jorge Gonçalves Farinha (Santa Cruz district) and CIEP Hildebrando de Araújo Góes (Pedra de Guaratiba district). The aesthetic-pedagogical process is structured from the triangular approach idealized by the researcher Ana Mae Barbosa, in which it suggests the use of three interdependent axes for the construction of knowledge in Arts: critical reading, contextualization and artistic production.

The repertoire of tales explored during the texture of the research contemplates oral narratives from African and Afro-Brazilian Culture. It was also used urban narratives derived from the slum (favelas/comunities) Rolas, Cesarão and Vila Paciência all them localized in Santa Cruz, district of the city of Rio de Janeiro.

This research also investigates the trajectory of the Storyteller figure through the time and its importance in contemporary society. During dialogues with pedagogues, sociologist, traditionalists and storytellers, this research appoints the space of Storytellers in Education, and the importance to keep it in school environment, especially in public schools.

**Keywords:** Storytelling; teaching the performing arts in public education; oral narratives.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>01</b>
<b>Capítulo 1 – O CONTADOR DE HISTÓRIAS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO</b>	<b>07</b>
1.1. A morte do narrador sentenciada por Benjamin	14
1.2. O ressurgimento do contador de histórias nos espaços urbanos	18
1.3. O que dizem os contadores de histórias?	22
1.3.1. A voz de Cadu Cinelle	23
1.3.2. A voz de Paula Cavalcanti	27
1.4. Contar, recontar e encantar	30
<b>Capítulo 2 – A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA</b>	<b>31</b>
2.1. Os equívocos do uso da Contação de Histórias como ferramenta pedagógica	31
2.2. A Contação de Histórias e seu valor educativo e artístico	38
2.3. A Contação de Histórias e a proposta triangular: ouvir, refletir e contar	43
2.3.1. A Contação de Histórias e a escuta crítica	45
2.3.2. Contextualizando a obra de arte: refletindo sobre os caminhos do contador	46
<b>Capítulo 3 – EXPERIMENTANDO A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA SALA DE AULA</b>	<b>48</b>
3.1. A importância do diálogo e o exercício da escuta	48
3.2. O aluno experimentando o papel de Contador de Histórias: as narrativas orais dentro da proposta triangular	53
3.3. A experiência com o 5º ano do CIEP Hildebrando de Araújo Góes	55
3.3.1. Eixo “Leitura Crítica: é preciso ouvir tudo o que se escuta”	55
3.3.2. Eixo “Refletindo sobre os caminhos do Contador de Histórias”	59
3.3.3. Eixo “Contando Histórias”	61
3.4. A experiência com o 6º ano da Escola Municipal Jorge Gonçalves Farinha	65
3.4.1. Eixo “É preciso ouvir tudo o que se escuta”	67
3.4.2. Espetáculo “Histórias do meu bairro”	84
3.4.3. O dia da apresentação: o frio na barriga e o envolvimento coletivo	97
3.4.4. Avaliando as duas experiências	101
3.5 A dicotomia do produto x processo	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>110</b>



## INTRODUÇÃO

No ano de 2013, recém-formada no curso de Licenciatura em Teatro, comecei a lecionar na rede pública do município do Rio de Janeiro, nas Comunidades do Cesarão (bairro de Santa Cruz) e Pingo D'água (bairro de Pedra de Guaratiba) com alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Já tinha alguma experiência quando comecei a dar aula na rede municipal. Antes, tinha ministrado oficinas em projetos sociais e em escolas da rede privada. No entanto, o meu entendimento foi que, nada do que eu sabia se adequava à realidade da escola pública: salas lotadas, alunos muito agitados, frequentes conflitos entre policiais e traficantes, carga horária excessiva de trinta e duas aulas por semana e frustrações constantes com as aulas planejadas.

Iniciava a aula arrastando cadeiras para conseguir um espaço e perdia, no mínimo, dez minutos em uma aula com duração de cinquenta minutos. Após todo esse esforço, fazia um círculo apertado com os alunos, que mal dava para alguém se movimentar, e propunha um jogo. O jogo era interrompido por algum desentendimento entre o grupo, a roda era desfeita, o grupo dispersava e o tempo da aula acabava. Foram meses de trabalho com essa dinâmica.

Um dia, levei para a escola um pandeiro com a finalidade de propor algo. Como, além de professora, atuo como contadora de histórias, entrei na sala e, com o pandeiro, comecei a cantar e contar um conto popular acumulativo. Os alunos se interessaram e cantaram a história comigo. A partir desse dia, comecei a explorar as narrativas orais na sala de aula e pude perceber o envolvimento dos alunos com os contos. Percebe-se que, ao iniciar a aula com uma Contação de Histórias, ocorre uma organização, concentração e uma disponibilidade para a escuta. A dificuldade de comunicação entre professora e alunos, o que dificultava o desenvolvimento das aulas, foi “parcialmente” superada. Utilizo a palavra “parcialmente” pois, ainda há muitos ruídos na comunicação e na relação pedagógica no cotidiano escolar. Fato que se constrói a partir da ausência de escuta, de ambas as partes: docente e discentes, e por inúmeros problemas estruturais, citados anteriormente e discutidos com mais profundidade ao longo desta pesquisa. Nesse contexto, minha relação com os alunos foi construída tendo a narrativa oral como fio condutor. A partir deste dia, passamos a nos comunicar através das histórias que eu contava em sala de aula e toda semana, alguns alunos pediam para eu contar o mesmo conto da aula anterior e outros pediam novas histórias. Velhas ou novas, todos ficavam

sedentos por histórias. A Contação de Histórias na sala de aula, além de se apresentar como uma possibilidade de trabalho criativo nas aulas de artes cênicas, proporcionou a criação de laços afetivos entre mim e os alunos.

O clássico “Era uma vez...” entoado pelas vozes dos contadores é um convite para mergulhar em outras realidades, vivenciar emoções e sensações e explorar o mundo do sonho e da fantasia. E esta experiência onírica estimula o ouvinte a pensar e ressignificar sua própria existência. A contadora de histórias Gislayne Avelar Matos (2014) ao relatar a experiência de ouvir histórias durante sua infância, ressalta a dimensão educativa desta prática que, além de provocar um imensurável prazer, proporcionava a reflexão sobre as relações e a ética.

O contador de histórias repetia infinitas vezes os mesmos contos a pedido de seus ouvintes, que sempre os recebiam com o mesmo prazer e com a mesma atenção. Era como regressar a um lugar aprazível. Uma viagem a um tempo fora do tempo, mas inteiramente atual. “O primeiro paradoxo do conto” diz Jacqueline Held (*apud* Matos, 2014, p. 21), “é sua eternidade e sua atualidade; quer ele inicie ou não pelo tradicional, simpático e sempre divertido ‘era uma vez’, o conto abole o tempo e parece nos colocar numa espécie de atemporal”.

A atmosfera lúdica e o despertar da imaginação provocados pela Contação de Histórias é especialmente relevante frente às inúmeras limitações encontradas no ambiente de desenvolvimento desta pesquisa. As escolas em questão estão localizadas em comunidades periféricas cujo seus moradores são vetados de direitos básicos. Confrontos entre policiais e traficantes, uma realidade da comunidade do Cesarão, inúmeras vezes interrompem o cotidiano escolar, instaurando uma atmosfera de medo e insegurança. É nesse contexto que pensamos a importância do sonho e da imaginação provocados pelas palavras encantadas dos contos, contrapondo à rigidez de uma realidade marcada por opressões.

Na esteira desse pensamento, cabe um breve relato sobre o assunto. Certa vez, os alunos e eu estávamos sentados em roda no chão, enquanto eu contava uma história. O grupo estava plenamente conectado pelos fios da narrativa e construía no imaginário os cenários e personagens sugeridos pelo conto. Até que, inesperadamente, o barulho de tiros interrompeu essa experiência prazerosa. Deitamos no chão e ficamos, até que os alunos pediram para a história continuar. E assim se deu aquele momento: deitados no chão, como se tivéssemos no aconchego de um lar, o que na verdade era uma maneira de nos protegermos dos tiros, transitando entre a beleza de uma história e o medo de uma bala

perdida. E, assim, percebemos o mundo da imaginação nos oferecendo o alimento para, mais do que encarar, compreender a realidade que nos cerca.

A contadora de histórias Bia Bedran (2012, p.28) aponta o prazer que é proporcionado a uma pessoa quando ouve uma história bem contada. Um ambiente aconchegante se constrói a partir do som da voz do narrador. As palavras vão adentrando o imaginário do ouvinte que, então, passa a criar imagens. Em seu livro “A arte de cantar e contar histórias” (2012) a contadora apoia-se nas contribuições de Bachelard (*apud* Bedran, 2012, p.81) que considera a imaginação como uma potência maior da natureza humana e conclui: “com a poesia, a imaginação coloca-se na margem em que precisamente a função do irreal vem arrebatar ou inquietar – sempre despertar – o ser adormecido dos automatismos”. Esta acepção filosófica nos permite compreender a imaginação como potência mobilizadora, e, por conseguinte, a força e a grandiosidade da Contação de Histórias.

A Contação de Histórias realizada por mim durante as aulas possibilitou a união dos meus dois ofícios: artista e docente. O que antes era dicotômico, passou a ser interdependente. O meu fazer artístico alimentava as aulas que eu ministrava e vice-versa. Inicialmente, as histórias contadas por mim eram desdobradas em trabalhos plásticos realizados pelos alunos. Desenhos, colagens, pinturas e construção de bonecos eram realizados a partir de uma história contada. No entanto, comecei a pensar a Contação de Histórias na sala de aula por outra perspectiva, na qual os alunos assumissem o papel de contadores de histórias e entoassem as narrativas com suas vozes e corpos. Outro caminho começou a ser trilhado e novos horizontes apontavam, com os alunos experimentando, o papel de ouvinte (espectadores), mas também assumindo o papel de contadores de histórias e exercendo o protagonismo dentro da arte narrativa. A experiência começou a dar certo e a Contação de Histórias passou a ser uma linguagem pesquisada nas aulas de artes cênicas. As montagens de fim de ano sugeridas pelas escolas foram feitas apoiadas na linguagem da narrativa oral. Montamos espetáculos de Contação de Histórias com contos populares e histórias de autores da literatura infanto-juvenil.

A linguagem da narrativa oral investigada dentro da disciplina de Artes Cênicas nos conduz também para os seguintes questionamentos: contar histórias é fazer teatro? Um aluno que conta história está fazendo teatro também? Qual o limite e o encontro da Contação de Histórias com o ensino de Artes Cênicas? Há, sem dúvidas, muitas similaridades entre essas duas Artes.

A condição essencial para a realização de um espetáculo de teatro e uma Contação de Histórias é a presença do público, e estas duas Artes acontecem no momento em que se encontram com a plateia. E os seus elementos básicos são o uso do corpo e da voz. Essas características apontam para a forte relação que a Contação de Histórias tem com o teatro. É necessário, no entanto, apontar também as particularidades da Contação de Histórias. Até porque, encontramos na diversidade das performances dos contadores de histórias contemporâneos muitos artistas que não possuem formação em Teatro. O contador de histórias e professor de Teatro Toni Edson dos Santos (2015) nos apresenta algumas considerações sobre o assunto:

Contar histórias é uma arte enraizada no saber popular, mas que tem se revestido de outras texturas contemporâneas, a partir sobretudo do diálogo com outras linguagens artísticas, como o teatro, a música e a literatura. Sessões de contos, espetáculos dessa natureza estabelecem várias pontes: entre o saber popular e a contemporaneidade, entre o Brasil e suas culturas africanas, assim como o fortalecimento da oralidade como modalidade da língua distinta da escrita. A transmissão oral possui suas próprias singularidades e a capacidade de possibilitar experiências estéticas e de aprendizagem particulares. (SANTOS, 2015, p.10).

A escolha do repertório de contos trabalhados em sala de aula também foi algo repensado e modificado ao longo da minha trajetória de docente na rede pública. Inicialmente, eu trabalhava contos de grandes nomes da literatura infanto-juvenil como Ana Maria Machado e Ruth Rocha, e também contos populares do folclore brasileiro. Apesar da riqueza desse material literário, sentia que precisava buscar histórias que são, muitas vezes, vilipendiadas no contexto escolar. E, em consonância com a lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, comecei a pesquisar e inserir no meu planejamento os contos africanos e indígenas. O trabalho com esse repertório de contos possibilitou um aprofundamento nessas culturas, bem como a realização de debates e discussões sobre questões étnico-raciais.

O material que nos deu a base para este trabalho, foram livros de autores que recontam estes contos populares, tais como: Daniel Munduruku (2006), Rogério Andrade Barbosa (2004), Reginaldo Prandi (2007), entre outros. A oralidade, que é uma forma de transmissão de conhecimentos das culturas indígenas e africanas, perpetuou estas histórias que chegaram até os tempos atuais. Mas, nossa principal fonte foi a palavra escrita, através de livros que fazem parte do acervo da sala de leitura das duas escolas. Isso exemplifica a convivência da oralidade com a escrita, relação também apresentada

na obra de Luís da Câmara Cascudo (2006), outro ponto que será problematizado nesta pesquisa.

Já em uma outra prática realizada em sala, a oralidade e a memória foram fontes exclusivas do trabalho. Os alunos do 6º ano da Escola Municipal Jorge Farinha recolheram as histórias contadas pelos moradores antigos dos seus respectivos bairros, resultando na montagem do espetáculo “Histórias do Meu Bairro”.

Assim, serão apresentados duas práticas em arte na educação: a Contação de Histórias africanas e a Contação de Histórias do Cesarão e de outras comunidades do entorno escolar.

Esse relato, na forma de introdução desta pesquisa, aponta para os inúmeros questionamentos elaborados pelo professor de teatro em sala de aula. Foram as constantes reflexões que me fizeram mudar os caminhos e encontrar maneiras de trabalhar e me relacionar com os alunos. Esta pesquisa está construída, assim, a partir dessa minha experiência nas aulas de Artes Cênicas da rede pública do município do Rio de Janeiro. Sempre pensando os inúmeros desafios encontrados pelos professores de teatro, este trabalho visa contribuir para o campo de pesquisa da arte na educação, investigando a relação do Teatro e da Contação de Histórias e apontando possíveis caminhos e propostas para o trabalho em sala de aula.

**Capítulo 1 – A Contação de Histórias na Escola** - traz uma reflexão sobre a contação de história dentro do ambiente escolar vista como ferramenta pedagógica, e, sobre outro olhar, como uma vivência de valor educativo e artístico. Destaco também a importância da proposta triangular de Ana Mae Barbosa, da escuta crítica, e da contextualização que reflete sobre os caminhos do contador.

**Capítulo 2 – O Contador de Histórias no Mundo Contemporâneo** - apresenta um breve panorama histórico sobre o percurso do contador de histórias até os dias atuais. Destaco a atuação dos contadores de histórias contemporâneos dentro das escolas.

**Capítulo 3 – Experimentando a Contação de Histórias na Sala de Aula** - Relato a minha experiência prática de professora com os alunos do quinto ano do CIEP Hildebrando de Araújo Góes, e do sexto ano da Escola Municipal Jorge Gonçalves Farinha, até a realização de espetáculo apresentado para público. Analiso a experiência dos alunos que vivenciaram o papel do contador de histórias, além de fazer um inventário dos exercícios aplicados.

Dos tempos remotos até a contemporaneidade a Contação de Histórias segue encontrando espaço e ganhando novos contornos. Ainda diante de sedutores aparatos tecnológicos que ganham cada vez mais espaço, a arte narrativa aponta como uma potente expressão no campo das artes na atualidade. É interessante refletir sobre a força desta atividade de caráter artesanal frente aos inúmeros estímulos provocados pelas novas tecnologias. Necessitando de poucos recursos para acontecer, voz, gestos e corpo dão formas às narrativas, possibilitando o ouvinte a navegar pelas águas encantadas dos contos.

Convidado a expor sobre o movimento de Contadores de Histórias no mundo contemporâneo, o Contador inglês Ben Haggerty (*apud* Matos, 2014, p.13) diz: “é uma reação à tecnologia e a tudo o mais que a acompanha”. Considerando este pensamento, contar e ouvir histórias apresenta-se como um ato de resistência, diante das fragilidades das relações humanas guiados por um ritmo acelerado e as demais mazelas de uma sociedade de consumo.

## CAPÍTULO 1 – O CONTADOR DE HISTÓRIAS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Desde os tempos mais longínquos, reverberam potentes as vozes dos contadores de histórias pelo mundo. Presente em diferentes culturas e épocas, a perenidade desta atividade expressa a necessidade humana de contar e ouvir histórias. As histórias, identificadas em suas mais variadas formas literárias – mito, lenda, conto etiológico<sup>1</sup>, conto de encantamento, entre outros – revelam um pensamento ancestral. Essa literatura nos oferece pistas para perceber as inquietações, questionamentos e a tentativa do indivíduo de compreender os mistérios do mundo. O ser humano e sua faculdade de ter a consciência sobre si mesmo e sobre o mundo ao redor, produziu um legado de narrativas orais e, se há histórias, há também os que contam essas histórias, as fazem circular pelo mundo e atravessar o tempo.

Seria empreender um esforço hercúleo denominar quem são (e quem foram) os contadores de histórias. A atividade de contar histórias permeia as relações humanas e se apresenta como uma necessidade de expressão e comunicação do indivíduo. Sejam elas histórias vividas, imaginadas ou irreais, o exercício de contar histórias é uma necessidade também de comunicação e expressão do ser humano, uma maneira de reviver, reconstruir ou elaborar uma experiência do passado. Contá-las é trazê-las novamente ao tempo presente e, no campo simbólico, experienciá-las novamente.

No entanto, mesmo trazendo à luz a ideia de que contar histórias é algo inerente ao ser humano, há que se sublinhar a atuação dos que tornam a Contação de Histórias um ofício e fazem desta prática uma função social. Os contadores de histórias figuram expressivamente no cenário artístico contemporâneo, um campo cada vez mais explorado e pesquisado, propulsando a produção de conhecimentos na forma de simpósios, festivais e a grande oferta de oficinas e workshops. É esse fenômeno – a atuação dos contadores de histórias na atualidade – que configura o principal ponto de investigação deste capítulo. Mas, para início de conversa, permita-me fazer o “começo do começo” e puxar o fio da história lá de trás, traçando a linha do tempo dos contadores de histórias.

Se é a oralidade a matéria-prima dos contadores de histórias, não poderia me abdicar de referenciar as terras da África e sua profunda relação com a palavra falada. É, no entanto, necessário nos atentarmos para a pluralidade étnico-cultural do continente

---

<sup>1</sup> O conto etiológico tenta explicar o porquê de algo ou como surgiu algo.

africano e a compreensão de que existem muitas “Áfricas” dentro de um mesmo continente. Não compete a essa pesquisa promover um aprofundamento nas diversas tradições do continente africano, mas sim tentar compreender minimamente o espaço da arte de contar história em algumas tradições da cultura africana. Pode-se dizer também que a oralidade é característica comum de muitos dos povos africanos, logo, a Contação de Histórias terá um valor singular dentro desse contexto.

O contador de histórias Boniface Ofogo Nkama, nascido em uma aldeia no interior da República de Camarões, disserta sobre a relevância da palavra oral na África:

A África é considerada por muitos analistas como o berço da oralidade, porque é uma terra de tradições orais profundamente enraizadas. Não é de se surpreender que lá se originou nossa espécie. Certo ou errado, o fato é que ainda hoje, em pleno século XXI, sobrevivem em meu continente, culturas em sua maioria da oralidade primária. A palavra falada faz parte de nossos traços de identidade. [...] A África é, na verdade, um conglomerado de povos e etnias, cuja história e memória coletiva se baseiam fundamentalmente na tradição oral. (NKAMA, 2012, p. 247).

No terreno da oralidade africana há uma figura imprescindível para a manutenção das tradições culturais das sociedades – o *griot*. Segundo Isaac Bernat (2013), os griots atuam desde o século XIV no Império do Mali. Um século depois, os viajantes árabes tomam conhecimento da existência dos griots e, no século XVII, através das viagens dos colonizadores, o ocidente também. O griot é um mestre das palavras, responsável em transmitir e preservar a tradição do seu povo. É também através da Contação de Histórias tradicionais que o griot difunde ensinamentos e valores, media conflitos e promove momentos de alegria e diversão à sua comunidade. No entanto, os griots estão longe de serem apenas contadores de histórias. Apesar da profunda relevância social do contador de histórias, o griot acumula outras atribuições ao seu ofício. Segundo o tradicionalista Hampaté Bâ, eles são classificados em três categorias:

- Os griots músicos, que tocam qualquer instrumento (monocórdio, guitarra, cora, tantã, etc.). Normalmente são cantores maravilhosos, preservadores, transmissores da música antiga e, além disso, compositores.
- Os griots "embaixadores" e cortesãos, responsáveis pela mediação entre as grandes famílias em caso de desavenças. Estão sempre ligados a uma família nobre ou real, às vezes a uma única pessoa.
- Os griots genealogistas, historiadores ou poetas (ou os três ao mesmo tempo), que em geral são igualmente contadores de história e grandes viajantes, não necessariamente ligados a uma família. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 202).



As definições de griot apresentadas pelo tradicionalista africano possibilitam a compreensão das diversas atribuições ligadas a esse ofício: conselheiros dos nobres; mestre de cerimônias; animador público; historiador e arquivista. A essência desse ofício é a tríade: palavra, memória e tradição. Como é um dominador da arte das palavras, pode ser tão adorado quanto temido, afinal, sua palavra pode acalantar, conciliar e divertir; mas, do mesmo modo, pode provocar a discórdia e o desafeto. Há um ditado que sintetiza bem esse pensamento: “um griot tem a capacidade de promover a paz ou proclamar a guerra”.

Os griots são os guardiões das memórias e têm a capacidade de reconstruir o passado por meio das palavras. Sua função é concebida de forma hereditária e não podem cobrar pelos seus feitos. Em tempos passados, eram mantidos pelos nobres, que, além de promoverem seu sustento, também os presenteavam. Porém, as gradativas modificações econômicas alteraram essa tradição e hoje os griots não são mais mantidos pelos reis. Paralelamente à função de griot, eles precisam exercer outras funções que lhes possibilitem remuneração. Mas, o costume de presentear um griot ainda hoje é mantido em determinadas ocasiões e, segundo Hampâté Bâ (2010, p.206), “as pessoas ainda se arruinam por ocasião de festas de batismos ou casamentos para darem presentes aos griots que vêm animar as festas com suas canções. Alguns governos modernos tentaram pôr fim a esse costume, mas, que se saiba ainda não conseguiram”.

A fim de suscitar uma visão mais ampla sobre os griots é necessário explicar a estrutura da antiga sociedade malinca, pertencente ao Império de Mali. Dividida em três castas, a primeira era a dos nobres que possuíam a autoridade política. A segunda era a casta servil dos escravos ou cativos. E a terceira casta pertencia aos artesãos: ferreiros, tecelões, trabalhadores de couro, artesãos de madeira e os griots. As pessoas pertencentes à casta dos artesãos nasciam e morriam nessa mesma classe, e os casamentos só podiam ser realizados com pessoas dessa mesma casta, a fim de perpetuar a transmissão desses conhecimentos. É relevante sublinhar o significado desses ofícios dentro da tradição malinca que, opondo-se à lógica ocidental, estavam atreladas também a um sentido espiritual. O processo de transformação que há nessas atividades artesanais simboliza o mistério da criação divina e tem, portanto, um sentido também religioso. Assim, o trabalho não tem apenas um caráter utilitário, está relacionado também ao universo invisível e estabelece uma relação entre a prática cotidiana e o sagrado. Dentro dessa visão de mundo, a palavra falada é compreendida como um dom divino e o trabalho artesanal representa, então, a materialização da palavra sagrada.

Pode-se dizer que ofício, ou atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença, entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser. Os instrumentos ou as ferramentas de um ofício materializam as Palavras Sagradas; o contato do aprendiz com o ofício o obriga a viver a palavra a cada gesto. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 199).

O griot pertencente à casta dos artesãos, e sendo um artista das palavras, possui o domínio da fala, transformando-a em objeto artístico. Diferente do contador de histórias do nosso tempo, um griot nasce em uma família de griots e aprende, através da escuta e da observação, o seu ofício. Há no âmago deste ofício a responsabilidade de não deixar romper a cadeia de tradições da sua comunidade, a incumbência de zelar por uma causa coletiva e o profundo apreço aos ensinamentos dos seus ancestrais. É de uma beleza tamanha os valores que estão embutidos nesse ofício e ao pensar os efeitos produzidos pela globalização que, reforçam uma lógica de dominação cultural e a asfixia de tradições culturais, conhecer minimamente a tradição griot é a possibilidade de repensar nossa própria maneira de vida. Especialmente para os contadores de histórias do mundo contemporâneo que se assemelham à figura do griot na arte de contar histórias. É de absoluta importância recuperar o sentido sagrado das palavras de um conto que são entoados a uma plateia de ouvintes, bem como, pensar a prática da Contação de Histórias como uma atividade ligada à preservação e difusão de tradições e saberes ancestrais. O caráter coletivo é também um valor intrínseco à função de um griot e pensá-lo, nos permite compreender a arte de contar histórias como uma refutação ao individualismo das sociedades consumistas. O contador de histórias contemporâneo está, muitas vezes, inserido em um mercado de trabalho e conseqüentemente é afetado por suas exigências e princípios comerciais. Resgatar a essência deste ofício milenar é potencializar o que há de mais fascinante na arte de contar histórias.

Ainda nos trilhos do pensamento sobre o sentido mítico da palavra ancestral de um griot, é cabível embelezar esta escrita com um poema de um griot Mandinka<sup>2</sup>:

As palavras muito antigas  
São como as sementes  
Você as semeia antes das chuvas  
A terra é ressecada pelo sol  
A chuva vem molhá-la  
A água da terra penetra nas sementes  
As sementes se transformam em plantas

---

<sup>2</sup> Poema reproduzido por Sory Camara e traduzido por Celso Sisto (2012, p.276).

Então, desenvolvem as espigas de milho  
Assim você, a quem acabo de dizer as Palavras Muito Antigas  
Você é a terra  
Eu planto em você a semente da palavra  
Mas é preciso que a água da sua vida penetre na semente.

Em uma acepção benjaminiana (Walter Benjamin), a Contação de Histórias é também a capacidade humana de intercambiar experiências. Além de expressão artística, a arte de contar histórias pode ser analisada através do prisma das relações humanas que se dão na banalidade dos cotidianos. Nas calçadas das vizinhanças ao entardecer, na beira de uma cama enquanto o sono não vem ou nas ceias familiares, contar e ouvir histórias tece e fortalece relações, estabelecendo trocas e visões de mundos e afetos. O ato de contar e ouvir corresponde então à uma ação significativa de aprendizagem e por meio da força da oralidade saberes são difundidos e construídos. A palavra que pode tecer, construir, semear ou até mesmo devastar, circula nas vozes dos contadores populares que, ainda hoje, estão nos rincões do nosso país. Se nos aventurarmos em estabelecer uma relação entre os griots e os contadores populares que estão nas zonas rurais, encontraremos a oralidade, memória e tradição como pontos de união.

Adentrando o universo da sabedoria popular que circula e atravessa o tempo através da oralidade, vale referenciar a voz vigorosa de uma artista popular da região do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. Abro aqui um espaço para uma memória pessoal que contribui para tais reflexões acadêmicas, afinal a pesquisa é também parte das nossas experiências vivenciadas. Na pequena cidade de Couto de Magalhães de Minas, em época das festividades de fim de ano, surge pelas ruas os coloridos folguedos populares. Entre as tradições mineiras preservadas, localiza-se o grupo das Pastorinhas de Belém, manifestação popular de cunho religioso que conta através de canções o nascimento de Jesus Cristo. O cortejo das Pastorinhas caminha pelas ruas das cidades e é convidado para adentrar as casas que possuem os presépios religiosos, cantam para os donos da casa que, em retribuição dão ofertas em forma de pequenas quantias.

O grupo é formado por crianças de diferentes idades que cantam juntamente com um sanfoneiro, e quem conduz o espetáculo popular é dona Dina, 83 anos. Esta senhora de memória afiada é responsável em preservar a tradição, passando-a às novas gerações e mantendo vivo o festejo popular na cultura de sua cidade. Orgulha-se da sua vitalidade e revela que guarda todo o acervo de canções que compõem o folgado em sua memória.

Dona Dina é uma guardiã das tradições da pequena cidade de interior, tal como uma griot das tradições africanas, relaciona-se com a palavra oral como um veículo de

difusão de saberes dos seus antepassados. É na memória que registra e é na sua voz que faz circular e perpetuar os ensinamentos que constituem a identidade de sua comunidade. É por meio das águas da oralidade que esta e outras tradições sobrevivem ao tempo, culminando em um vasto acervo de uma literatura que foge às regras e rigor acadêmico, que está viva nos cantos que animam e embelezam as ruas de pequenas cidades como esta. Esta literatura é sublinhada por Câmara Cascudo:

Todos os autos populares, danças dramáticas, as jornadas dos pastores, as louvações das lapinhas, Cheganças, Bumba-meu-boi, Fandango, Congos, o mundo sonoro e policolor dos reisados, aglutinando saldos de outras representações apagadas nas memórias coletivas, resistindo numa figura, num verso, num desenho coreográfico, são os elementos vivos da Literatura Oral. (CASCUDO, 2008, p. 22).

Ainda versando sobre o universo dos contadores populares, também na região do Jequitinhonha uma outra voz feminina entoava narrativas populares: Dona Zefa, moradora de Araçuaí. A performance narrativa da contadora é descrita minuciosamente pelo pesquisador e escritor Zeca Ligiéro (2011) em seus estudos sobre as performances brasileiras. A Contação de Histórias conduzida por dona Zefa é estruturada pela tradição católica a partir de narrativas de passagens bíblicas, mas também fazem menção às forças da natureza, o que estabelece uma relação direta com o universo afro-ameríndio. Dona Zefa mistura narrativas religiosas e memórias pessoais, perpassando assim as esferas do que foi vivido, imaginado e interpretado, tornando-se então, co-autora das histórias, as recriando com sua própria imaginação diante de seus espectadores.

Contadora de Histórias desde a infância, em uma de suas narrativas pessoais fala sobre um tempo em que não havia televisão e que a narração de contos do folclore era uma prática comum e ela, por ter uma boa memória, era sempre solicitada para contar e divertir os outros com suas histórias. Conta que, certa vez, quando uma vizinha estava em luto decorrente da morte de seu marido, ela foi chamada para contar histórias na intenção de proporcionar um momento de prazer à viúva. A atmosfera lúdica das narrativas de Zefa possibilitou a ouvinte, suavizar seu estado de dor num momento de luto. As histórias contadas por Zefa, ainda sem tal intencionalidade, demonstram também um relevante poder terapêutico.

Diferente de muitos contadores contemporâneos que atuam nos espaços urbanos e cenário artístico, dona Zefa não se instrumentalizou com técnicas artísticas para contar suas histórias, apropriou-se intuitivamente da arte narrativa. Não faz da Contação de Histórias um ofício, conta pelo simples e genuíno prazer de compartilhar narrativas

lúdicas com seus ouvintes: amigos, vizinhos, familiares e quem mais tiver interesse em escutar. Ao descrever a performance de dona Zefa, o escritor Zeca Ligiéro destaca o tom coloquial de suas narrativas que dispensa a mimeses, ou qualquer linguagem corporal de seus personagens. A contadora narra histórias que versam sobre os sertões nordestinos, nos quais passou sua infância, e sobre os cerrados mineiros atravessados pelo Rio Jequitinhonha. Narra como quem conta uma história na simplicidade das relações cotidianas. A relação da contadora com os griots é tecida por Ligiéro:

É possível perceber no bojo da sua performance o “corpo da história” como algo que navega entre o vivido, o imaginado e o interpretado. Estes três pontos de referência apresentam-se como um tripé da sua performance enquanto contadora; uma griot bastante econômica em gesto e rica na articulação de imagens e ambientes vividos e visionados. Dona Zefa não atribui a si própria a versão das histórias que conta, mas ao que foi aprendido com os mais velhos. Em suas histórias, destaca-se a sua relação com a Mãe Terra, algo apreendido ao longo de sua existência e que considera primordial passar para os outros, como narra: Porque a Mãe Terra é a dona de nosso corpo. Ela tem todo o poder. Ela tem a graça de Deus de criar nós. Ela criou nós, cria tudo que nela existe, ela muda uma serra de um lugar pro outro, conforme uma tempestade de chuva. Ói, eu merma visitando a Lapa de Bom Jesus, eu merma vi o rio onde é que era... ele foi mudado... mudado, né? Bom, então a Mãe Terra muda a serra dum lugar pro outro. Por que ela não pode mudar nossa vida? (LIGIÉRO, 2011, p. 96)

A atuação de Dona Zefa e Dina, em suas respectivas cidades mineiras, apresentam muitas possibilidades de elencar semelhanças com a tradição dos griots. A relação com a palavra oral é, talvez, o ponto primordial de unificação destes mestres e mestras que possuem o dom da fala.

Imersas em uma cultura oral, as duas mulheres evidenciam a responsabilidade de manter uma cadeia de tradições: Dona Dina ao passar a tradição às novas gerações e Dona Zefa ao contar como contavam os mais velhos. O apreço ao que foi ensinado e vivido por seus ancestrais e o comprometimento em manter acesa a chama da sabedoria dos mais velhos que lhe deixaram seu legado. Um outro ponto de encontro, é o aspecto coletivo destas atividades promovidas por estas senhoras mineiras. Em Couto de Magalhães de Minas, o cortejo das Pastorinhas defendido bravamente por Dona Dina, apresenta uma ação de fortalecimento das expressões culturais de sua cidade. Já nas histórias contadas por Dona Zefa, encontra-se um acalento ou mesmo um ato curativo, quando ela se dispõe a alegrar sua vizinha em um momento de luto. Dona Zefa exerce ainda o papel de animadora pública, ao contar histórias para alegrar a sua comunidade. Memória,

preservação das tradições e oralidade formam uma ponte que conecta estas e tantas outras contadoras e contadores populares aos mestres da tradição oral africana.



Dona Dina e o grupo das Pastorinhas de Belém. Dona Dina, ao lado do sanfoneiro e veste azul.

### 1.1 . A morte do narrador sentenciada por Benjamin

Se por um lado encontra-se a força da narrativa oral impressa em realidades como essas, há que se refletir sobre realidades opostas que apresentam a pobreza das experiências narrativas. Walter Benjamin, no ano de 1936, em seu ensaio “O narrador” anuncia a extinção da arte de narrar:

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se tivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 1994, p.1997).

A inexistência da troca de experiências humanas relaciona-se, segundo o autor, à traumática experiência da guerra. Após o fim da Primeira Guerra Mundial, os soldados voltam mudos do combate e a escassez de experiências provocadas pela guerra desencadeará a morte do narrador. Os livros publicados dez anos depois sobre a experiência da guerra, não se relacionam com a experiência transmitida através da

oralidade. E para o autor, a matéria prima dos narradores está nas experiências passadas de pessoa a pessoa, inclusive ele considera que as melhores narrativas escritas são as que mais se aproximam das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores populares que figuram no anonimato. Outro aspecto que se relaciona diretamente ao declínio da arte narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno (século XVI):

O que separa o romance da narrativa da epopeia no sentido estrito é que ele está essencialmente vinculado ao livro. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa. A tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance. O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de fada, lendas e mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue, especialmente, da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. (BENJAMIN, 1994, p.202).

É relevante sublimar a distinção que o autor faz entre o narrador e o romancista ao considerar a função de aconselhamento que há nas narrativas. Para ele há um sentido prático e utilitário na arte narrativa que, pode apresentar-se na forma de um ensinamento moral ou mesmo em um provérbio. Ao abordar esta ideia, é possível afirmar o caráter altamente educativo que há nas narrativas orais: personagens oprimidos que são recompensados após superar obstáculos ou mesmo, arquétipos maléficos que são castigados por seus feitos. E ainda, ao tecer uma análise sobre os provérbios, veremos sua natureza educativa sintetizada em uma curta expressão popular, por exemplo: "Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça" (provérbio africano). Ainda segundo Benjamin, é através dos contos de fadas que são proferidos os primeiros ensinamentos, é por meio destas narrativas que os primeiros conselhos são dados às crianças. Um dos fatores então, responsáveis pela decadência do ato de narrar, é a extinção da sabedoria que se dá na forma de conselhos.

Há que se considerar a tese defendida por Benjamin e apontar tais problemas refletidos ainda hoje no cenário contemporâneo. O empobrecimento das experiências narrativas é algo comentado por muitos e o principal fator responsável é o impacto dos aparatos tecnológicos. Se para Benjamin (1994, p.210) “o primeiro indício de evolução que vai culminar na morte da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno”, a evolução tecnológica é também um agente provocador para declínio da arte de narrar, basta analisarmos as novas formas de comunicação humana pautadas pelo uso

de aparelhos. Não somente a necessidade de comunicação é mediada pela tecnologia, mas também o sentido de entretenimento e prazer contido na experiência narrativa é substituído por tais aparatos. É possível encontrar indicativos que contribuem para esta afirmação, nas próprias palavras da contadora mineira Dona Zefa, quando traz as reminiscências de um tempo em que não havia televisão e todos se divertiam contando e ouvindo histórias.

O camaronês Boniface Ofogo Nkama ao comentar sobre sua formação de contador de histórias, revela que foi no seio da sua família e comunidade onde aprendeu o ofício. Vivenciou uma infância alimentada pelo universo lúdico das narrativas orais, na qual os contos faziam parte do círculo cotidiano de todos, foi esta experiência que o permitiu dominar a arte de contar. Reunir-se em volta do fogo na escuridão da noite para ouvir histórias era uma manifestação cotidiana em sua aldeia, primeiro ouvindo os mais velhos contarem, e já aos seis anos de idade também contava histórias. No entanto, a beleza de seu relato é seguida por uma chamada ao presente que não mais contempla esta realidade. O contador ao falar dos tempos atuais, destaca as transformações das práticas cotidianas do seu povo ocasionadas pela agressividade de uma cultura hegemônica que se expande através dos meios de comunicação:

Não é possível parar o avanço da história. O galopante processo de globalização está condenando ao desaparecimento dos movimentos culturais das minorias. Aos poucos, está desaparecendo do planeta a cultura dos que não dominam a economia global. A televisão está entrando nos templos tradicionais da palavra. Em alguns povoados, onde as pessoas se reuniam para conversar, instaurou-se uma tela gigante de televisão [...] A globalização está entrando em nossos lares. Todos sabem que o conceito de globalização equivale ao esmagamento das culturas minoritárias pelos dominantes. Nós, contadores de histórias do século XXI, podemos nos considerar como militantes de um genuíno movimento de resistência cultural. (NKAMA, 2012, p. 252).

As considerações de Nkama, sobre a invasão tecnológica que provoca o sufocamento das narrativas orais, são extremamente relevantes para pensarmos a atuação dos contadores contemporâneos no mundo atual. Seguindo esta perspectiva, contar histórias é um ato de enfrentamento político diante do processo globalizador imposto por uma elite dominante. Ao aprofundarmos neste pensamento, é cabível estabelecer um diálogo com o sociólogo Zygmunt Bauman (1999) e seus questionamentos sobre o fenômeno da globalização. Um dos pontos de articulação é a perspectiva do autor sobre a facilidade da tecnologia em romper as distâncias, com o acesso à internet que nos permite navegar virtualmente pelos mais variados cantos do planeta. No entanto, quando



a distância desaparece, as localidades, que são separadas pela distância, perdem também o seu significado. A evolução dos meios de transportes culmina no estreitamento dessas distâncias, mas é o avanço dos meios de comunicação que permite que as mensagens cheguem antes dos corpos, facilitando a propagação de uma ideia em alta velocidade. O alcance de uma informação independe do deslocamento físico, provocando então significativas modificações, onde o espaço torna-se emancipado das restrições do corpo. A prática das relações humanas que se dava mediada pelo movimento do corpo acontece agora também no âmbito virtual, e com a capacidade de mover-se além dos corpos; a elite exerce seu poder sem precisar usar a força física. Bauman lança a ideia de uma “elite móvel” que, desfruta o privilégio de viajar presencialmente pelo espaço e mudar-se de acordo com seus desejos. Além disso, tornam suas moradias inacessíveis cercadas por dispositivos de segurança, isolando-se do resto da localidade. Esta elite móvel se torna extraterritorial, enquanto os demais, por não possuírem os mesmos recursos, são forçados à uma territorialidade:

Se a nova territorialidade da elite parece uma liberdade intoxicante, a territorialidade do resto parece cada vez menos com uma base doméstica e cada vez mais com uma prisão – tanto mais humilhante pela intrometida visão da liberdade de movimento dos outros. Não se trata apenas do fato de que a condição de “estar imobilizado”, incapaz de se mover à vontade e com acesso barrado a pastagens mais verdejantes, exsude o odor do acre da derrota, indicando uma condição humana incompleta e implicando ser defraudado na divisão dos esplendores que a vida tem a oferecer. A privação atinge mais fundo. A “localidade” do novo mundo de alta velocidade não é o que costumava ser numa época em que a informação movia-se apenas junto com os corpos dos seus portadores; nem a localidade, nem a população localizada têm muito em comum com a “comunidade local”. (BAUMAN, 1999, p.31).

Ainda segundo o autor, os espaços públicos seguem as elites e desprendem-se de suas bases locais. Ou seja, os espaços públicos que antes eram possibilidades de encontros, construções e confrontações de ideias, criação de regras e tomadas de decisões coletivas, entram em declínio. Com a redução dos espaços públicos, surgem novos espaços de circulação coletiva, um exemplo citado pelo próprio autor, são os shoppings. Tais espaços são estruturados para que as pessoas sejam seduzidas por inúmeras atrações do consumo: a possibilidade de olhar uns para os outros, estabelecer conversas e debates é furtada pelas vitrines chamativas. Circular por corredores, comprar e/ou cobiçar os objetos ali expostos, um espaço intencionalmente concebido para estar isento de trocas e embates coletivos. O encurtamento dos espaços públicos coloca em risco as

possibilidades de construções democráticas e facilita para que as decisões venham de cima para baixo, via uma elite móvel.

É pertinente tecer uma relação entre a ideia apresentada por Bauman sobre o declínio dos espaços públicos na era da globalização com a escassez do ato de narrar sentenciada por Benjamin. O desaparecimento dos espaços públicos e suas implicações apresentadas pelo sociólogo no final do século XX relacionam-se também a um dos fatores que culminou na decadência da ação narrativa: o empobrecimento do intercâmbio de experiências. Se há nos espaços públicos a fertilidade para se estabelecer as mais variadas trocas entre indivíduos e a construção de decisões coletivas, o encurtamento dos mesmos irá dificultar tais experiências, inclusive a ação de narrar histórias. Dentro desta perspectiva, os espaços públicos favorecem o encontro entre os indivíduos e a partilha de suas experiências, incluindo suas narrativas.

Retornando à observação do contador Nkama sobre os efeitos da globalização, a evolução dos meios de comunicação é outro facilitador para o esfacelamento da atividade narrativa no círculo cotidiano das pessoas. O alcance de uma mensagem independe do deslocamento dos corpos. A experiência da comunicação na atualidade não se dará necessariamente no encontro de corpos presentes entre duas ou mais pessoas, o campo virtual ganha espaço e substitui, muitas vezes, antigas formas de comunicar-se. E dentro deste contexto, a atividade de narrar histórias, que ainda demanda formas artesanais de comunicação, perde espaço para as novas tecnologias.

No tempo em que as máquinas substituem os corpos, os espaços públicos tornam-se privados e vive-se a contradição de uma tecnologia que rompe e cria distâncias, a figura do contador de histórias ressurgem em resposta a estas transformações. Como cirurgicamente comenta Nkma, o contador de histórias contemporâneo exerce uma força militante em um movimento de resistência cultural. A morte do narrador anunciada por Benjamin em 1936 é reavaliada, diante de um movimento crescente de contadores de histórias em vários cantos do mundo.

## **1.2. O ressurgimento do contador de histórias nos espaços urbanos**

É na narrativa popular do Bumba-meu-boi, que anima os ouvintes com a esperança da ressurreição, ou em tantas outras lendas indígenas e africanas que apresentam personagens transmutados em forças e seres da natureza que, ousou traçar uma comparativa. O narrador morre e ressurgem, tal qual os contos que narra, em outra

roupagem e respondendo às transformações impostas pela modernidade. O avanço tecnológico, o fenômeno da globalização, a produção industrial que reordenaram as relações de trabalho, o encurtamento dos espaços públicos, o crescimento dos centros urbanos, e muitos outros apontamentos que nos permitem compreender a pobreza das experiências narrativas, não aniquilaram de uma vez por todas o narrador. Ele ressurgiu, reaparece, em outros tons, com novos contornos, mas possuindo apenas o imprescindível de um narrador: a palavra, a história, a partilha da experiência ou, como bem disse Benjamin, o bom conselho.

Segundo a pesquisadora e contadora de histórias Gislayne Avelar Matos (2014), a partir da década de 1970 em vários países, especialmente no continente europeu, começa um movimento significativo de contadores de histórias resultando em colóquios, encontros e festivais. O ressurgimento da figura do contador de histórias no mundo contemporâneo e no espaço urbano, é um movimento considerável também em países da América do Norte. A pesquisadora destaca mais precisamente, o vigor desse florescimento de contadores de histórias na França, quando nos anos de 1980 acompanhou pessoalmente uma série de manifestações: espetáculos semanais de Contação de Histórias, surgimento de oficinas de formação e aperfeiçoamento para contadores de histórias, publicação de revistas sobre o tema e a realização de festivais regionais e internacionais em várias cidades do país.

No Brasil, não há registros precisos de um movimento estruturado que abarca o retorno do contador de histórias no meio urbano. Mas, como antes citado, a força da oralidade não se esvaiu por completo e permanece potente nos interiores do país. A tradição oral na forma de contos, canções, folguedos e outras expressões da cultura popular, resistem às novas formas de comunicação trazidas pela modernidade. Ainda que, a televisão e a internet cheguem nos lugares mais distantes dos centros urbanos, a tradição ainda vigora. Pensando a dicotomia campo x cidade, Guiliano Tierno – pesquisador e contador de histórias – versa sobre a manifestação da palavra oral nesses espaços:

Numa sociedade diversamente cultural, como a brasileira, com mais de 200 milhões de habitantes, há duas formas de manifestação do conto claramente definidas: a manifestação do conto popular/tradicional e a manifestação urbana do conto. A manifestação popular/tradicional é aquela vinculada à cultura do campo e aos Povos e Comunidades tradicionais etc. Já a manifestação urbana, aquela vinculada ao processo de urbanização da vida, que estabeleceu um novo tipo de ordem social ancorada no adensamento populacional – quase nunca planejado, no caso brasileiro – dos grandes centros urbanos de maneira desproporcional à capacidade territorial e com consequências de

múltiplas interdições nos processos de convivência e partilha de saberes na vida ordinária de seus habitantes. (TIERNO, 2016, p.53-54).

A fim de buscar pistas para remontar o mosaico que conta a história da Contação de Histórias no Brasil, é válido nos debruçarmos nos estudos apresentados por Tierno (2016), no qual o pesquisador traça um brevíssimo panorama da arte de contar histórias no Brasil. A Contação de Histórias nos espaços urbanos brasileiros, ganhará contornos mais acentuados na década de 90 a partir da eclosão de alguns acontecimentos, entre eles, a criação de políticas públicas voltadas para formação de leitores, como é o caso do PROLER<sup>3</sup> (Programa Nacional de Incentivo à Leitura). O PROLER passa a promover ações de mediação e dinamização da leitura e é nesse contexto que a Contação de Histórias passa a ser uma atividade recorrente, atendendo tais objetivos propostos pelo programa.

A criação do grupo carioca de Contação de Histórias “Morandubeté” entre 1988 e 1989 é também um acontecimento relevante para o fenômeno narrativo no espaço urbano. O surgimento do grupo é consequência de um curso de Contação de Histórias ofertado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e ministrado por dois contadores de histórias da Venezuela. O “Morandubeté” se estabelece em 1991, composto por Eliane Yunes, Lúcia Fidalgo, Celso Sisto e Benita Pietro.

Os dois eventos, O PROLER e o grupo “Morandubeté”, estão articulados no processo de difusão da arte narrativa, é também através deste programa que o grupo carioca de contadores de histórias irá propagar seus trabalhos por outras cidades do Brasil, na forma de apresentações, oficinas para a formação de novos contadores de histórias, e a produção de material teórico sobre as práticas narrativas.

Outro fator, também apontado na tese de Tierno (2016), é a ausência de políticas públicas voltadas para a produção teatral no Brasil na década de 90. Este pensamento ganha sentido ao considerarmos algumas possíveis necessidades para a realização de um espetáculo teatral: figurino, cenário, iluminação, entre outros. A ausência de recursos dificulta os artistas de Teatro a custearem suas próprias produções. O que impulsiona a migração dos atores de Teatro para a Contação de Histórias, pois a linguagem narrativa

---

<sup>3</sup> É válido ressaltar, porém, a construção de olhares críticos que apontam problemáticas no desenvolvimento do PROLER. No artigo “Percalços e desafios da produção acadêmica sobre o Programa de Incentivo à Leitura no Brasil (PROLER) 1992-2012” os autores apontam um alinhamento à ordem vigente do neoliberalismo no período de 1992 até 2003. O modelo adotado pelo programa não rompe com a lógica burguesa estabelecida e, nesse contexto, a formação de leitores está submetida à formação de sujeitos que atendam às demandas do mercado de trabalho.

independe de figurinos, cenários e outros elementos cênicos. A necessidade elementar da Contação de Histórias é o contador e alguém para ouvir. Na fala da pesquisadora e contadora de histórias Cléo Bussato encontramos esta ideia explicitada:

Eu acho que todo o contexto do peso que estava sendo fazer uma produção teatral me levou à prática da narração oral. Porque na verdade eu estava fazendo uma coisa (grifo meu: ao produzir teatro àquela altura) que já não me satisfazia. Porque eu estava virando empresária. Eu era diretora, então eu tinha o trabalho da criação, eu escrevia o texto, dirigia, então obviamente aí entrava a minha... era a Cleo criadora. Porém, para que aquilo se efetivasse, eu precisava de uma produção, e não tinha produção, eu que tinha que fazer produção. E a produção ela é muito pesada, são duas forças antagônicas. A produção e a criação. E eu tinha que fazer as duas coisas ao mesmo tempo e começou a conflitar. Então eu falei “dá para fazer muito mais simples, dá pra ser muito mais simples”. Eu lembro que na época eu tava lendo uma coleção da Mona Dore, que era de onde eu tinha tirado Luna (grifo meu: obra teatral produzida pela artista), de onde eu tinha tirado o texto do Luna, feito uma adaptação de Luna dessa coleçãozinha. E aí, eu e a minha sócia, a gente lia muito uma pra outra. A gente falou “nossa mas, cara, vamos contar essas histórias. Pra que que a gente precisa de todo aquele cenário? De dez pessoas em cena para contar essa história? Essa história é tão bonita”. E aí a gente começou, uma reminiscência, começamos a nos lembrar de nossas histórias. E o engraçado é que minha sócia Elsa, ela tinha uma história de contadores de infância. Eu não tinha. Eu nunca tive. Mas eu tive uma história de leitora, e é aí que eu te falo que existem dois momentos nessa minha decisão. Um, foi esse marco, teatro não cabia mais dentro do meu sonho. Teatro já não fazia parte do meu sonho de criadora... enfim... criação mesmo. (BUSSATTO *apud* TIERNO, 2016, p.83).

A criação de eventos que visam fortalecer a Contação de Histórias enquanto linguagem artística no final da década de 90 e início dos anos 2000 é outro ponto relevante para arte narrativa no Brasil. Em 1999 acontece na cidade do Rio de Janeiro o “Simpósio de Contadores de Histórias” organizado pela pesquisadora e contadora de histórias Benita Pietro e em 2001 o “Encontro Internacional de Contadores de Histórias - Boca do Céu” na cidade de São Paulo organizado pela pesquisadora e contadora de histórias Regina Machado. Este último, ainda hoje floresce reunindo contadores de histórias de vários cantos do mundo e já soma oito edições. É importante perceber a criação desses encontros como algo imprescindível na construção e difusão de saberes em torno da arte narrativa no tempo e espaço contemporâneos. Estes eventos, semeiam também as possibilidades de estruturação da Contação de Histórias enquanto campo de conhecimento com suas próprias especificidades e demandas. A partir do crescimento significativo de contadores de histórias, surgiram nos últimos anos outros eventos que visam reunir contadores de histórias de diferentes lugares para propagar, pensar e produzir discursos em torno desta

arte. Esquivando do eixo Rio-São Paulo, é possível apontar outros movimentos de contadores de histórias que estão se estabelecendo ao longo dos últimos anos, cito como exemplo, o Festival Nacional de Contadores de Histórias de Ponta Grossa no Paraná, no qual pude participar de três edições. A experiência com este movimento proporcionou-me atravessamentos impactantes, alargando minhas próprias percepções sobre o lugar do contador de histórias no mundo contemporâneo. Mesmo sendo um movimento recente na trajetória da arte de contar histórias no Brasil, com sua primeira edição em 2014, se apresenta, a cada ano, como um foco importante para a arte narrativa. O evento reúne artistas das cinco regiões do país para apresentações em locais públicos, debates em torno da arte de contar histórias e oficinas.

### **1.3. O que dizem os contadores de histórias?**

A figura do contador de histórias cruzou o tempo e se insere com força nas sociedades contemporâneas. Contraindo a lógica acelerada de uma sociedade de consumo, o artista da palavra nos convida a sentar, ouvir e adentrar um universo onírico. A singeleza do ato de contar e ouvir parece não ter sentido diante dos extraordinários aparelhos multifuncionais ultramodernos, mas, arrisco dizer, que é justamente esta essência despreziosa do ato de narrar histórias que fascina; uma necessidade de gozar das coisas simples da vida. Uma simplicidade que ao mesmo tempo é sublime; contar e ouvir se torna um ato mágico quando, palavras são capazes de construir reinos, florestas, aflorar emoções e cultivar a própria vida. É, quem sabe, um contraponto no mundo, um ato político, uma intervenção e resistência.

Com o tempo de comunicação implodindo e encolhendo para a insignificância do instante, o espaço e os delimitadores do espaço deixam de importar, pelo menos para aqueles cujas ações podem se mover na velocidade da mensagem eletrônica. (BAUMAN, 1999, p.20).

Se a comunicação na modernidade independe do deslocamento dos corpos, a Contação de Histórias contraria a lógica vigente ao reunir contador e ouvinte em torno da palavra oral, sendo necessário, para contar e ouvir histórias, corpos presentes, olhos nos olhos e ouvidos atentos, para que juntos – contador e ouvintes – desfiem os fios encantados da história. Ainda que muitos contadores de histórias utilizem da tecnologia em seus trabalhos ao disponibilizarem vídeos com suas histórias na internet, nada

substitui o encontro presente entre contador e ouvinte. Na verdade, a intencionalidade do vídeo na internet, muitas vezes, é usar o virtual para promover o presencial, uma forma de dizer: olha como é bom ouvir histórias, mas ao vivo é melhor ainda, vamos?

O movimento de contadores de histórias na contemporaneidade segue crescente e pulsante. Na África Ocidental, o *griot* (palavra de origem francesa), é também chamado de *djeli*, que significa sangue em maninca. Uma das interpretações para este nome é que, assim como o sangue circula pelo corpo, o *djeli* circula pelo corpo da sociedade podendo curá-la ou adoecê-la, pois, segundo a tradição, a palavra tem o poder de destruir e construir. Assim são os contadores de histórias da atualidade que circulam pelo corpo da sociedade. Circulam nas praças públicas, teatros, escolas, bibliotecas, com suas mais diversas performances artísticas, revelando as idiossincrasias nas suas escolhas estéticas para narrar uma história. São muitas vozes trazendo palavras e mensagens ancestrais nos mais diversos espaços urbanos, cada qual com seu timbre, ritmo e melodia.

Foram também muitas vozes que contribuíram para a tessitura desta pesquisa, inclusive, vozes de muitos contadores que figuram no cenário artístico. Alguns, eu conheci e ouvi através das palavras escritas impressas em textos, outros li e ouvi, e alguns eu tive a honra de dialogar diretamente. Para saber o que dizem os contadores de histórias sobre o fenômeno narrativo, procurei ouvir alguns contadores de histórias que, generosamente, emprestaram suas vozes e expuseram suas ideias. Foram os contadores de histórias: Cadu Cinelli (Rio de Janeiro-Curitiba) e Paulinha Cavalcanti (Rio de Janeiro). A seguir irei descrever brevemente a trajetória, dificuldades, alegrias e ideias desses contadores de histórias que concederam uma entrevista para compor esta pesquisa.

### **1.3.1. A voz de Cadu Cinelle**

Sua trajetória no universo da Contação de Histórias inicia-se dentro do curso de Bacharelado em Artes Cênicas na UNIRIO, quando no ano de 1998 participa de uma oficina com o contador de histórias francês Tarak Hammam. É neste trabalho de oficina dentro da universidade que Tarak Hammam apresenta uma técnica de contar histórias utilizando tapetes e elementos cênicos de tecido. Esta experiência irá culminar na criação do grupo carioca “Os Tapetes Contadores de Histórias” formado por Cadu e outros contadores de histórias. Cadu conta que, ao ver histórias sendo narradas com objetos de tecidos, relembra a forma como brincava na sua infância:

Quando eu conheci e vi os tapetes – eu lembro até hoje a primeira história – eu fiquei impressionado porque naquele momento eu lembrei de como eu brincava. Era igualzinho a maneira como eu brincava quando eu era pequeno, não fazia diferença nenhuma para mim. E isso foi muito forte para mim, muito interessante. Então ali, eu comecei a perceber essa possibilidade de o trabalho ter essa relação com a minha memória. (CINELLE, 2018).

“Os Tapetes Contadores de Histórias” se consolidou enquanto grupo profissional na arte de contar histórias, tornando-se referência na arte narrativa. Mas, se a trajetória de Cadu começa em 1998 atrelado à formação do grupo, é somente alguns anos depois que ele diz compreender plenamente o seu lugar dentro da Contação de Histórias e passa a ter certeza do seu ofício. São dois episódios no ano de 2001 que marcam definitivamente o caminho de Cadu no universo das narrativas orais: o primeiro quando participa de uma oficina com a contadora de Histórias Inno Sorsy (Gana-Togo). O encontro com a contadora africana é marcante ao ponto de ampliar seu olhar e lhe permitir perceber a Contação de Histórias para além dos palcos, uma arte que está na vida, que fecunda o desenvolvimento humano. O segundo acontecimento foi viver a experiência de contar histórias sozinho em uma apresentação:

O segundo momento que eu disse para mim: sou um contador de histórias! Aconteceu em 2001 também, quando eu vivi uma situação de contar histórias sozinho. Até então, a gente sempre contava em grupo ou em dupla. Eu fui contar histórias no projeto do Leia Brasil e foi muito forte. Eu tinha que dominar a palavra, dominar a história, dominar o fio condutor e ser guiado por elas também (é um jogo de mão dupla, ser guiado e guiar). E também, foi muito bonito porque eu me apropriei de todo o trabalho que nós já estávamos desenvolvendo como linguagem de animação de formas. Ali caiu uma ficha, foi muito intenso! (CINELLE, 2018)

A narrativa de Cadu Cinelle sobre sua trajetória de contador de histórias aponta também sobre o fortalecimento do movimento da Contação de Histórias no cenário artístico contemporâneo na década de 1990. O surgimento do grupo “Os Tapetes Contadores de Histórias” em 1998 está inserido em um contexto de florescimento da arte narrativa e acontece ao lado de outros eventos importantes: a oferta de potentes oficinas ministradas por contadores de histórias vindos de outros países (o que inclusive vai impulsionar a criação do grupo “Os Tapetes Contadores de Histórias”); a criação de dois importantes festivais de Contação de Histórias; o trabalho desenvolvido pelo Morandubeté; o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o incentivo da



leitura; a migração de atores de Teatro para a Contação de Histórias. Estes acontecimentos indicam uma época de grande expansão da linguagem da narrativa oral no Brasil<sup>4</sup>.

Ao tecer comentários sobre o repertório de contos e suas inspirações, Cinelle versa sobre o encantamento que tem com a Contação de Histórias por se tratar de uma linguagem híbrida. A narração de histórias traz a possibilidade de reunir distintas expressões artísticas: as Artes Visuais, a Performance, a Literatura e o Teatro se mesclam à arte narrativa. Suas múltiplas possibilidades estéticas se encontram na preparação de um conto. Ao falar sobre quais são as histórias que conta, Cinelle diz que seu repertório é parte do acervo de contos pesquisado pelo seu grupo que, em seguida, são concretizadas em tapetes. A maioria das histórias fazem parte da tradição oral oriundas de diferentes culturas e lugares do mundo: América do Sul, Europa, África, Ásia e Oceania. O repertório de histórias também contempla narrativas de autores infanto-juvenis e outros autores literários, como Carlos Drummond de Andrade e Peter Bichsel. A escolha do repertório de histórias acontece de forma espontânea. Cinelle faz coro ao que muitos contadores de histórias afirmam que, é uma relação de encantamento com a história. Escolher uma história, para muitos contadores, dá-se de maneira quase que invertida: é a história que escolhe o contador.

Os espaços que o contador de histórias contemporâneo adentra são muitos: bibliotecas, teatros, museus, praças, eventos literários. São nesses lugares que Cinelle diz levar suas histórias, mas é preciso destacar um lugar muito visitado pelos contadores de histórias: as escolas. Para o contador entrevistado não é diferente, ele revela contar histórias com muita frequência em escolas. O público de estudantes e professores vão também aos lugares em que ele se apresenta, como bibliotecas e centros culturais. Considerando a presença marcante de contadores de histórias nos espaços da escola, é legítimo elaborarmos questionamentos sobre a relação da Contação de Histórias com a educação. Outro fator importante, é o próprio tema desta pesquisa que investiga a arte de contar histórias dentro da escola. Assim, foi realizada a seguinte pergunta para Cinelle: “Qual a importância da Contação de Histórias na escola?” Para acessarmos a ideia do contador sobre o tema, suas próprias palavras foram transcritas:

---

<sup>4</sup> É válido lembrar, porém, que estes eventos citados foram os que chegaram até o meu conhecimento por meio de fontes consultados, de forma alguma pretendo torná-los os únicos acontecimentos que impulsionaram a Contação de Histórias no Brasil. É possível que hajam outros acontecimentos na mesma época ou anteriores que não chegaram até o meu conhecimento durante a tessitura desta pesquisa.

A Contação de Histórias na escola é fundamental. Muitos dos conhecimentos sobre a vida, sobre o desenvolvimento do ser humano são passados através das histórias. Estão aí as tradições orais vivas até hoje, porque elas carregam em si conteúdos e questões sobre a existência humana. Elas atravessaram milênios com seus conteúdos arquetípicos, simbólicos que atuam até hoje na gente. Para a gente lembrar o quanto a gente é gente, o quanto a gente é natureza, que a gente integra um planeta, integra um universo. Então, essas histórias são fundamentais no processo educacional. Então quem conta – seja o professor, seja o aluno – está criando um espaço para a gente lembrar a capacidade narrativa, essa possibilidade de entrar em contato com o outro. Isso é fundamental para o ser humano: falar de si, não contando sua história privada, mas contar sobre si a partir da história coletiva. E a Contação de Histórias na escola amplia esse lugar de estar e de ser. E com isso proporciona a afinação da escuta e a possibilidade da fala. E, claro, eu estou defendendo uma Contação de Histórias polissêmica, sem redução de sentido, sem restrição das leituras de mundo. Uma Contação que amplia as visões, amplia as leituras de mundo. (CINELLE, 2018).

A defesa da Contação de Histórias no ambiente escolar é impressa na fala do contador, apoiada por argumentos sólidos que expressam toda a dimensão estética e política da arte de contar histórias. Igualmente, a defesa de que a Contação de Histórias seja via emancipatória possibilitando a expansão de horizontes e a abertura de caminhos para ler, criticamente e poeticamente, o mundo ao redor. Este pensamento nos conduz a pensar o quão importante é o estreitamento da Educação e da Arte, e as possibilidades de desenvolvimento humano, nos mais amplos sentidos, quando a escola se transforma em arena artística. Quando pensamos a importância da Arte, e mais especificamente a Arte de contar histórias, na escola, a pensamos também como uma necessidade para toda uma sociedade.

O recorte – “Por que contar histórias na escola?” – Responde a uma demanda produzida pelo tema que está sendo pesquisado. Mas, toda a dimensão educativa e artística da Arte se estende a todos os processos de aprendizagens na vida, dentro ou fora da escola. Aliás, contar e ouvir histórias se torna o próprio processo de aprendizagem que pode acontecer na sala de aula, nas praças, ruas, calçadas e lares.



Cadu Cinelle contando histórias com “Os Tapetes Contadores de Histórias”.

### **1.3.2. A voz de Paula Cavalcanti**

O relato da contadora de histórias carioca Paula Cavalcanti sobre sua trajetória no mundo das narrativas orais assemelha-se, em alguns aspectos, com o percurso de Cinelle. Foi também dentro da UNIRIO, durante o curso de Bacharelado em Artes Cênicas, ela teve o seu primeiro contato com a linguagem da Contação de Histórias. A experiência aconteceu no ano de 2006 nas aulas de Interpretação ministradas pelo professor e pesquisador Isaac Bernat, na qual o docente apresentou sua pesquisa sobre o griot Sotigui Koyaté. Até então, a contadora revelou não ter tido contato com a arte de contar histórias e foi, a partir dessa vivência prática em sala de aula que começou a experimentar a linguagem da Contação de Histórias.

A disciplina ministrada por Bernat, bem como o contato com o griot Sotigui Koyaté, aflorou o desejo de tornar essa experiência um ofício e foi assim, extrapolando os muros da universidade, que Paula Cavalcanti junto a outros artistas fundou o grupo de Contação de Histórias “Fabuloso Quintal de Histórias”. O grupo de contadores de histórias, ao longo de oito anos, se debruçou em estudos sobre a tradição griot, em especial sobre o griot Sotigui Kouyaté, culminando em apresentações de sessões de histórias em escolas e eventos. Além do “Fabuloso Quintal de Histórias”, Paula Cavalcanti teve uma experiência no programa educativo realizado pelo Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro, onde trabalhou como arte-educadora. Uma das atividades desenvolvidas como arte-educadora foram sessões de Contação de Histórias para o público infantil e adulto.

Ao refletir sobre sua trajetória no mundo das histórias, Paula Cavalcanti destaca o exercício criativo dentro do ofício de contadora de histórias, que exige um envolvimento pleno em todos os âmbitos no processo de criação de uma sessão de histórias. Considerando as reflexões da narradora, é possível perceber a liberdade criativa exercida pelo contador de histórias com narrativas orais, passando por diferentes etapas: a pesquisa e escolha do repertório de contos, nas quais o contador de histórias torna-se uma espécie de co-autor dos textos narrados; a criação da sua performance narrativa, exercendo nessa fase um trabalho semelhante a do ator e do diretor teatral; e a elaboração de recursos estéticos (adereços, figurinos, cenários ou a ausência dos mesmos), assemelhando-se ao trabalho do figurinista e do cenógrafo na criação cênica. O trabalho com as narrativas orais exige que o contador de histórias se envolva e conduza todas as etapas do processo criativo de uma sessão de contos. Paula Cavalcanti revela que essa experiência de ser criadora do seu próprio espetáculo contribuiu para que ela conquistasse um lugar de autonomia dentro da sua trajetória artística.

De todas as etapas da criação artística do contador de histórias, a escolha do repertório de contos é, talvez, a mais importante e a que demanda mais precisão e cuidado. Considerando a ideia de que na linguagem da Contação de Histórias o mais importante é sempre a história que está sendo narrada, o conto escolhido é o protagonista do espetáculo e o contador é o porta-voz que o levará até seus ouvintes. Nesse processo, o exercício da escuta é imprescindível para a formação do repertório de um contador. É assim também que a contadora Paula Cavalcanti diz escolher as histórias para contar. Seu acervo é vasto e passeia por diversas culturas: indígena, africana, asiática, entre outras. As histórias chegam até a contadora por meio de vivências artísticas, pesquisas em material literário escrito e através do ciclo dinâmico da oralidade. Reforçando o coro uníssono dos contadores de histórias, ela afirma que há uma relação de envolvimento com o conto, como se a história a tivesse escolhido.

Dissertando sobre os espaços onde costuma se apresentar, Paula Cavalcanti menciona praças, teatros, centros culturais e escolas. As apresentações no contexto escolar acontecem em escolas da rede pública do Rio, através de parcerias com o SESC Rio (Sistema Fecomércio) ou a convite de professores que se empenham em custear a ida da artista até a unidade. Há também uma demanda por apresentações em escolas da rede particular. Sobre isso, a artista relata a experiência de narrar histórias junto com o seu grupo “Fabuloso Quintal de Histórias”. Porém, seu relato é acompanhado de críticas direcionadas às escolas privadas, que, segundo ela, desvalorizam o contador de histórias

ao destinar baixos orçamentos ao pagamento de suas atividades. A crítica da contadora considera o contexto econômico dessas escolas e de seus alunos que fazem parte de uma elite privilegiada do Rio de Janeiro. Esse recorte da entrevista aponta alguns aspectos da relação do contador de histórias contemporâneo e o espaço escolar. Percebe-se que há uma abertura e interesse das escolas em proporcionar a atividade de Contação de Histórias a seus alunos. Porém, tanto nas escolas públicas como nas particulares, algumas condições dificultam que a artista atenda tais demandas. Na escola pública é necessário a parceria de setores privados (por exemplo o SESC) ou a disponibilidade de professores que dispõem seus próprios recursos para financiar, minimamente com passagem e alimentação, a ida da artista até a escola. Já na rede privada, a experiência da contadora mostra uma atitude de desmerecimento das escolas em relação ao trabalho artístico, ao disporem baixos orçamentos para as apresentações. Apesar de tantos obstáculos, é perceptível que o contador de histórias contemporâneo possui um lugar expressivo dentro das escolas e a linguagem da Contação de Histórias aparece em constante diálogo com a educação. E sobre o contar histórias no ambiente escolar, a contadora entrevistada expõe seu pensamento:

Na minha utopia, desejo, sonho... Eu acredito que o contador de histórias é aquele que vai transformar as regras, burlar mesmo as regras. Ele vai acionar o corpo, chamar atenção para coisas que ninguém nunca chamou atenção e trazer a palavra que constrói imagens. Eu acho também que a importância da Contação de Histórias na escola está na fruição estética que a gente proporciona quando conta uma história [...] A Contação de Histórias transforma a escola a partir do momento que a escola está aberta para recebê-la. É necessário que a escola compreenda a Contação de Histórias como um encontro de saberes a partir da escuta e não somente como uma atividade recreativa ou no intento de mostrar para os pais dos alunos que está tendo algo diferente na escola. (CAVALCANTI, 2018).

A contadora de histórias Paula Cavalcanti compreende a linguagem da Contação de Histórias no ambiente escolar como uma potente intervenção, capaz de propiciar a partilha de saberes por meio de relações horizontais e afetivas. No entanto, chama a atenção para as visões equivocadas em torno das narrativas orais dentro das escolas, muitas vezes, reduzidas a atividades de cunho meramente recreativas. Contar histórias é promover uma reunião em torno de saberes ancestrais e, a fim de evitar a redução de seus significados, é necessário que o ambiente pedagógico compreenda a relevância da Contação de Histórias para a construção do conhecimento do aluno.



A contadora de histórias Paula Cavalcanti durante uma apresentação

#### **1.4. Contar, recontar e encantar**

Passeando pela tradição griot, por veredas do cerrado mineiro que ecoam as vozes de sábias mestras da tradição oral até os contadores que facilitam momentos de encantamentos em meio ao alvoroço dos espaços urbanos; contar e ouvir histórias é uma prática universal que seduz por sua capacidade de significar a nossa própria existência.

Em diferentes culturas, épocas e contextos há sempre ouvidos sedentos para receber a palavra mágica que constrói terras misteriosas. Narrar histórias é a potência lúdica em dizer as coisas e a permanência dessa atividade milenar nos dias de hoje, revela a urgência humana em explorar sua capacidade imaginativa, transcender a realidade e desfrutar o exercício do sonho. “Assim me contaram, assim vos contei” referenciando a cadeia da oralidade o contador de histórias segue adentrando espaços e fazendo circular os saberes ancestrais na contemporaneidade.

Quem ouve, vive uma experiência tão mobilizadora a ponto de não querer guardar a história só para si, e é tomado por um desejo de partilhar a narrativa que acabara de ouvir com os seus. Como um ato de afeto, contar uma história que ouvimos é como apresentar a pessoa que amamos.

Assim, também são os relatos dos alunos que ouvem histórias durante as aulas de Artes Cênicas ministradas por mim na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Ao ampliarem seu repertório de narrativas, através da Contação de Histórias realizada no espaço escolar, exercitam sua linguagem oral ao reproduzirem os contos que ouviram na escola em suas casas.

“Eu contei para minha mãe aquela história” são falas frequentes dos alunos que entram em contato com a narrativa oral na sala de aula. Tal exposição afirma o vigor da ludicidade dos contos e a relevância da prática narrativa na construção do saber. Embrenhando por esse solo, a Contação de Histórias na educação é o objeto de investigação nesse estudo. O espaço da narrativa oral no ambiente escolar requer uma série de reflexões e análises, a fim de fortalecer os laços entre Arte e Educação.

## CAPÍTULO 2 – A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA

### 2.1. Os equívocos do uso da Contação de Histórias como ferramenta pedagógica

“Eu quero morar no seu mundo!” foi a frase proferida por um menino de sete anos após ouvir uma Contação de Histórias no pátio da sua escola. O mundo era o meu, que ali estava enquanto artista da palavra, tecendo histórias junto a uma plateia de olhos brilhantes, ouvidos atentos, corpos presentes e mentes que criavam imagens sugeridas pelas palavras encantadas dos contos.

O mundo, na verdade, não era o “meu mundo”, era o mundo construído pelas vozes dos narradores orais que, durante milênios, semeiam palavras que florescem os mais mirabolantes sonhos. O mundo que o menino queria habitar é o mundo das histórias. E, adentrar esse mundo é a possibilidade de desbravar, conhecer e significar o mundo que nos cerca. Freire (2010) diz que: “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”. Contar e ouvir histórias possibilita a leitura crítica do mundo que, ao lê-lo, o sujeito, no exercício de sua autonomia, conquista aportes para reescrevê-lo.

As narrativas orais provocam desdobramentos revolucionários, ao favorecer que o indivíduo compreenda seu passado, se situe no tempo presente e consiga se projetar no tempo futuro. É um exercício de contar, ouvir, ler, escrever e reinventar sua própria história.

O relato inicial concebe pistas para compreender a recepção do público infantil para ouvir histórias, sobretudo no espaço escolar. Esta atividade milenar segue conquistando cada vez mais espaços nos dias atuais, sua potência lúdica atrai olhares e ouvidos sedentos em adentrar um mundo de peripécias apresentados pelos contos.

A Contação de Histórias no mundo contemporâneo possui um espaço expressivo também na educação escolar. É possível perceber a forte atuação de contadores de histórias em escolas e a ampla oferta de cursos e oficinas direcionadas aos educadores. Percebe-se ainda, iniciativas como o estabelecimento de um horário semanal ou diário no planejamento escolar para ouvir histórias. Ações como estas expressam o interesse das escolas pela arte de contar histórias. Ilustrando estas afirmações a contadora de histórias Bia Bedran (2012) que, desde 1994, ministra oficinas de Contação de Histórias para



professores da rede pública e particular, comenta o interesse dos educadores pela narrativa oral:

Observo que meus alunos chegam ávidos por conhecer e penetrar o mundo do maravilhoso (palavra que de adjetivo passa a substantivo em se tratando dos contos) pertencente às histórias e ao cancionero tradicional brasileiro, que se desdobram em criações durante o percurso do nosso processo. (BEDRAN, 2012, p. 11).

Observa-se que a escola compreende a relevância educativa da Contação de Histórias. Entretanto, cabe apontar certos equívocos que restringem a narrativa oral a uma simplória ferramenta pedagógica. É comum, por exemplo, utilizar a Contação de Histórias para incentivar a leitura. Percebe-se, assim uma preocupação, sobretudo no ambiente escolar, na formação de leitores. Esse entendimento equivocado ao qual se atribui à Contação de Histórias uma condição de ferramenta é também fruto de uma defasagem no domínio da leitura e da escrita. Em uma cultura letrada o analfabetismo é, também, uma forma de exclusão social. O desacerto, no entanto, acontece quando a inclusão é pensada apenas por meio da leitura escrita, no qual a palavra-imagem é o objetivo e a palavra-som é a ferramenta para se alcançar o objetivo: é importante ouvir para gostar de ler. O que se percebe nesse cenário é uma preocupação em formar leitores em detrimento da formação de ouvintes; que contempla o exercício da escuta e desenvolvimento da oralidade.

Ou seja, contar histórias, atividade que tem na sua raiz a cultura oral, é importante porque também apresenta a possibilidade de contribuir para o letramento dos seus ouvintes: a leitura se sobrepõe ao ato de ouvir. Problematizando esse pensamento a pesquisadora e contadora de histórias Gislayne Avelar Matos (2014) diz:

Havelock diz que bons leitores surgem de bons falantes. Bons falantes, por sua vez, surgem de bons ouvintes. Isso nos leva a propor que, antes de pensar em contar histórias para incentivar a leitura, talvez tenhamos que pensar em contá-las para formar bons ouvintes e bons falantes. O prazer com a leitura e também com a escrita talvez possa vir de uma forma muito natural, como o passo seguinte no processo de relacionamento do indivíduo com várias formas de expressão da palavra. (MATOS, 2014, p.139-140).

Fomentando diálogos com as contribuições acima, é através do ouvir que se estabelece as primeiras relações de aprendizagem, a palavra falada precede a palavra escrita. As narrativas circularam durante milênios sem a existência da grafia e foi através da oralidade que se perpetuaram no tempo. Assim reforça Eliana Yunes (2012) que, apontando que antes mesmos dos registros impressos, havia uma oralidade primária na

qual diversas expressões literárias – adivinhações, rezas, trava-línguas – conservaram-se, e ainda integram, o círculo cotidiano de muitas culturas. A fala e a escuta, desde tempos remotos, se estabeleceram como potência máxima de comunicação.

A crítica da Contação de Histórias como ferramenta para estimular o gosto pela leitura abre espaços também para questionarmos que tipo de leitura está sendo almejada. É necessário considerar que a leitura não procede exclusivamente do processo de letramento do indivíduo, portanto, a ação de ler está muito além de uma decodificação mecânica de letras. Explorando os mais amplos significados da leitura, a ação de ler consiste na construção de sentidos, em saber tecer relações com o que está escrito e a própria vida do leitor. E dentro dessa seara, há que se reportar ao conceito de leitura apresentado por Paulo Freire (1997) que contempla a leitura da palavra e do mundo, a leitura do texto e do contexto. Ou ainda, Ana Mae Barbosa (2010) que reivindica, para a construção do conhecimento em arte, a leitura crítica da obra de arte. Ler, portanto, é o ato de construir sentidos.

Para que essa leitura, nobre em sentidos, seja fomentada é necessário que haja a democratização da palavra em suas mais variadas formas de expressões, inclusive a palavra falada. É necessário superar a dualidade entre escrita e oralidade, e pensá-las como ações que, além de se complementarem, possuem o seu espaço de importância na construção de saberes, sem hierarquias. A leitura do texto escrito é um diálogo entre leitor e autor, para que a conversa se estabeleça, portanto, é necessário ampliar o canal de escuta. E, é justamente onde se encontra o local de atuação das narrativas orais, elas abrem caminhos e veredas para escutar, ler o mundo ao redor e despertar a consciência de si mesmo dentro desse mundo. A Contação de Histórias é uma linguagem que promove o exercício da leitura estética do mundo, portanto, a intenção de torná-la um instrumento para alcançar outros objetivos é um olhar equivocado.

Câmara Cascudo revela a constante interação da cultura escrita com a oral. De acordo com suas fontes, a Literatura Oral Brasileira é mantida por duas correntes: uma é exclusivamente oral e a outra é através das reimpressões de livros provenientes de Portugal e da Espanha e que são a convergência de motivos literários entre os séculos XIII e XVII. Esse material foi absorvido e adaptado pelo povo, através da vivacidade e do frescor da palavra oral e de sua versificação impressos em folhetos que, por sua vez, eram entoados pelas vozes dos cantadores e inseridos na dinâmica da improvisação. Assim constituiu-se uma cadeia de palavra-escrita, palavra-oral, palavra-escrita, palavra-oral. Essa interação entre escrita e oralidade é fruto da leitura em voz alta, atividade

recorrente que despertava prazer e alimentava a imaginação. Lia-se e ouvia-se ler. Considerando o alto índice de analfabetismo no início do século passado, era comum pessoas letradas lerem para os que não sabiam ler.

A produção literária destinada ao povo independe perfeitamente da vontade do autor. Os livros são seculares, reimpressos no Rio de Janeiro, São Paulo, Fortaleza ou Belém do Pará. Os versos novos, sob modelos velhos, contam as novidades, inteiramente dentro dos estilos setissílabos e versos de seis ou sete pés. A maioria desses folhetos é lida para quem não sabe ler, nas varandas, copiares, terraços, calçadas, em roda, atentos, silenciosos. Ainda hoje nas fazendas de gado do Nordeste, nas vilas e cidades brasileira, em todo território, há uma assistência obstinada para essa literatura, em voz alta, lenta, ou arrebatadora e tatalantes nas passagens emocionais e belicosas. Essa literatura é poderosa e vasta. Compreende um público como não sonha a vaidade dos nossos escritores. O desnorteante é que ninguém guarda o nome do autor. Só o enredo, interesse, assunto, ação, enfim a gesta... (CASCUDO, 2006, p. 26).

A literatura erudita, ensinada nas faculdades que obedece ao rigor acadêmico, historicamente batalha para impor seu valor e se apresentar como cultura oficial. No entanto, como afirma Cascudo, esta literatura bebeu das fontes orais e posteriormente foi transformada pela inventividade popular. Assim, um ciclo de escuta-escrita-escuta se forma e desta maneira compreende-se a transmissão oral e conseqüentemente a escuta, como uma potente via de aprendizagem e de difusão das tradições culturais.

Cabe lembrar também que os povos indígenas e africanos, formadores da nossa cultura, são estruturados na tradição oral, enquanto os portugueses se apoiam na escrita. Os europeus exploraram e dominaram esses povos ao longo da história, inferiorizando suas tradições culturais. Nos tempos atuais colocar o letramento acima da oralidade não seria corroborar com essa dominação? Hampaté Bâ diz:

Entre as nações modernas, onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem escrita eram povos sem cultura. Felizmente, esse conceito infundado começou a desmoronar após as duas últimas guerras, graças ao notável trabalho realizado por alguns dos grandes etnólogos do mundo inteiro. Hoje, a ação inovadora e corajosa da Unesco levanta ainda um pouco mais o véu que cobre os tesouros do conhecimento transmitidos pela tradição oral, tesouros que pertencem ao patrimônio cultural de toda a humanidade. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 183).

O modelo de sociedade vigente, o qual se insere esta pesquisa, entende o domínio da leitura e escrita como algo imprescindível para a sobrevivência do indivíduo. Dialogando com esta realidade e trazendo à luz as contribuições dos autores acima

citados, é possível atribuir valores similares ao letramento e à oralidade. E dentro desta lógica, a Contação de Histórias, que acontece fundamentalmente por meio da fala e da escuta, é por si só uma fonte expressiva de conhecimento.

Além da associação da Contação de Histórias ao estímulo à leitura, percebem-se outras práticas que reduzem esta arte a algo instrumental. Lançar mão da Contação de Histórias para trabalhar conteúdos programáticos na sala de aula, por exemplo, é um deles. É notória a hierarquia de saberes evidenciada pelo currículo escolar. Dentro desta perspectiva a arte em geral e a também a arte de contar histórias, erroneamente, são usadas a serviço de outros saberes julgados mais úteis (dentro de uma visão mercadológica) à sociedade.

Sob o argumento do que é essencial para a formação das classes populares, pelo processo de ensino aprendizagem “na” e “da” escola pública, na direção da nova hegemonia a ênfase recai na leitura/escrita da língua portuguesa e na linguagem matemática, escamoteando as linguagens de Arte. (AZEVEDO, 2010, p. 82).

Ao compreender a hierarquia de saberes reforçada no currículo escolar é considerável analisar outras formas de educação. Segundo Hampaté Bâ (2010), a tradição oral africana, que se refere a toda forma de conhecimento transmitida através da fala e da escuta, é pautada na formação integral do ser. Esta educação não prevê o conhecimento dividido em segmentos específicos, em blocos autônomos. Os conhecimentos transmitidos estão interligados e em constante interação com a vida, de modo que conduza o indivíduo à sua totalidade. Na educação tradicional africana, religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação são experiências e saberes interligados, ensinados juntos e sem hierarquias. Ao contrário, da educação formal ocidental que prevê o conhecimento compartimentado em disciplinas específicas, a educação tradicional africana não coloca o conhecimento em fatias dissociadas da vida prática do indivíduo. Isto nos leva a refletir, sobre o espaço de importância de cada saber na formação individual de cada um, como por exemplo a arte. Na tradição africana os saberes estão interligados e todos têm valores iguais, já na escola ocidental os saberes são organizados de maneira multidisciplinar e obtêm pesos diferentes. E dentro desta lógica, o brincar, o prazer, o divertimento e também a arte têm seus espaços reduzidos ou vilipendiados diante de outros saberes julgados mais importantes.

Em um contexto de inferiorização do ensino das artes, a Contação de Histórias precisa de uma justificativa para ocupar aquele espaço, caso o contrário, se torna mera atividade de entretenimento sem relevância para a aprendizagem do aluno. A linguagem

da Contação de Histórias apresenta-se, muitas vezes, como um instrumento para fomentar outros conteúdos, abordar determinados temas ou, em casos muito frequentes, lembrar datas efemérides. Ou seja, é necessário atrelar alguma utilidade à arte para que sua permanência na escola seja plausível, como se a linguagem artística por si só não tivesse seus próprios objetivos. O caráter utilitário atribuído à arte na escola é também reflexo de uma sociedade capitalista que prospera através de resultados práticos e imediatos, sobretudo no campo econômico. A desvalorização do ensino de artes no ambiente escolar é uma forma de corroborar com a lógica vigente e, de modo ainda mais nocivo, transformar a escola em um espaço para atender as demandas do mercado de trabalho.

Utilizar a atividade artística para atender outras solicitações pedagógicas é uma prática recorrente, inclusive, essa questão é um assunto abordado por muitos contadores de histórias que se apresentam em escolas. A pedagogização das histórias acontece, não somente quando os próprios docentes proporcionam atividades de narração de contos para seus alunos, mas também quando contadores de histórias são convidados para fazer determinadas apresentações que discutam temas específicos estabelecidos pela escola. Aprofundando o debate, é cabível pensar no “conto encomenda” solicitado pelas escolas como uma atitude quase que coerciva à autonomia e liberdade criativa do artista. É uma maneira de dizer “queremos assistir sua arte, desde que ela fale sobre o que nós queremos ouvir”. Dialogando com tais questões, o contador de histórias Boniface Nkama diz:

Como tratam de emoções, os contos têm a capacidade de falar de emoções como o medo e o ódio. Às vezes, algumas escolas pedem um repertório de “contos de paz”, para comemorar o Dia Mundial da Paz, em 30 de janeiro, que coincide com a morte de Mahatma Gandhi, líder nacional e espiritual da Índia. Eu sempre explico para meus interlocutores que todos os contos são bons para a paz. O simples fato de sentar-se para ouvi-los é uma forma de dialogar. Não há contos para a paz: o conto em si é a paz. (NKAMA, 2012, p.259).

Ao restringir os múltiplos significados da obra artística a um didatismo coercivo, a escola se exime de estimular as diferentes leituras que cada aluno pode realizar ao entrar em contato com a arte. É uma tentativa de direcionar o olhar do aluno para um determinado objetivo, ignorando, certamente, a possibilidade de construção da própria subjetividade do aluno através do seu envolvimento com a arte. O autor Walter Benjamin (2007) discorre sobre a capacidade imaginativa da criança no ato de brincar, quando esta identifica nos materiais e resíduos disponíveis no ambiente ao redor possibilidades de brinquedos. A criança transforma o que foi descartado pelo adulto em brinquedos, dando-

lhe um outro sentido, não se limita em reproduzir as obras dos adultos e sim estabelecer uma nova relação com esse material. Criam assim o seu próprio universo. A narração de um conto, igualmente, é um terreno que deve ser explorado livremente pela criança, para que ela possa se relacionar e dar o seu próprio sentido para os conteúdos trazidos pela história.

A criança consegue lidar com os conteúdos do conto maravilhoso de maneira tão soberana e descontraída como faz com os retalhos de tecidos e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto maravilhoso, ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo. (BENJAMIN, 2007, p. 58).

A tentativa em direcionar o olhar da criança para específicas interpretações, além de favorecer a redução da dimensão estética da arte, pode fomentar outros rumos que não vão ao encontro do objetivo esperado. Assim, comenta Benjamin sobre as fábulas que carregam em suas estruturas uma lição de moral revelada no final da história, porém, o ouvinte/leitor – usufruindo de uma liberdade imaginativa – pode transcender essa condição e realizar suas próprias conexões com o conteúdo da história:

Também podemos duvidar que os jovens leitores apreciem a fábula em virtude da moral que a acompanha, ou que a utilizem para aperfeiçoar a sua capacidade de compreensão, como por vezes suponha, e sobretudo desejava, uma certa sabedoria alheia à esfera das crianças. Seguramente, os pequenos se divertem mais com o animal que fala de forma humana e age racionalmente do que com o texto mais rico de ideias. (BENJAMIN, 2007, p.58).

Ainda dissertando sobre o caráter instrumental dado à arte, analisa-se as concepções contextualistas e essencialistas no ensino de artes trazidas pelo pesquisador Elliot Eisner. Tais concepções foram traduzidas e difundidas no Brasil pela pesquisadora Ingrid Koudela (1992). A abordagem contextualista entende a arte na escola como uma ferramenta para alcançar determinados conteúdos curriculares, desenvolver habilidades comportamentais ou simplesmente entreter. Dentro desta perspectiva a presença da arte na escola se justifica por estar a serviço de outra disciplina ou em busca de objetivos comportamentais. Contrapondo essa concepção, a abordagem essencialista entende a arte como um campo de conhecimento que tem objetivos e conteúdos específicos. E compreende sua importância para a formação humana. Elliot Eisner diz:

Argumentar que a justificativa para a arte-educação reside nas contribuições que pode dar para a utilização do lazer, que auxilia o desenvolvimento da coordenação motora da criança pequena, que fornece liberação de emoções é algo que pode ser realizado por uma série de outros campos de estudo da mesma forma. O valor primeiro da arte reside, a meu ver, na contribuição única que traz para a experiência individual e para a compreensão do homem. As artes visuais lidam com um aspecto da consciência humana a que nenhum outro campo se refere: a contemplação estética da forma visual. As outras artes lidam com outras modalidades sensoriais diferentes, enquanto a ciência e as artes práticas têm outros objetivos (EISNER *apud* KOUDELA, 1992, p. 18).

O intuito destas reflexões iniciais não se limita em criticar o entendimento comum da Contação de Histórias como um estímulo à leitura ou uma forma lúdica de ensinar conteúdos. Ambos os objetivos são válidos, porém é preciso ampliar o debate e compreender a dimensão educativa que há nesta linguagem. Facilitando este debate abre-se a possibilidade de repensar os valores e o espaço da Contação de Histórias na escola. A Contação de Histórias só é educativa por que estimula a leitura ou ajuda a compreensão de conteúdos curriculares? Ou a Contação de Histórias é uma atividade por si só educativa e estética?

## **2.2. A Contação de Histórias e seu valor educativo e artístico**

A Contação de Histórias vista como apenas um recurso pedagógico na sala de aula é o esvaziamento dos seus múltiplos significados. Desde os tempos mais remotos a arte de contar histórias se faz presente como uma necessidade de comunicação e expressão do ser humano. A literatura oral que, segundo Câmara Cascudo, é constituída por contos, mitos, lendas, fábulas, adivinhações, acalantos, provérbios, anedotas, cantos populares e danças cantadas, revela como esse Homem ancestral pensava e vivia. Pode-se assim dizer que as narrativas contam a história da humanidade.

Para além das memórias coletivas, as narrativas orais expressam e difundem ensinamentos, princípios éticos e crenças de um determinado grupo social. Câmara Cascudo (2012) aponta a importância dos contos para a construção do conhecimento do indivíduo. Para o folclorista, é através das histórias narradas que se têm os primeiros contatos com os valores culturais:

As estórias que ouvimos quando crianças constituem a iniciação à cultura geral. Por elas, antes de qualquer outro texto, aprendemos as noções claras de Justiça, a soberania da Bondade, o inevitável castigo ao Mau. Os animais pequeninos e fracos vencem os possantes e violentos, atirados pela brutalidade contra a Inteligência dominadora (...) Lendas emocionais e adivinhações sugestivas, anedotas irresistíveis, tudo concorre para encontrarmos nessa sabedoria humilde as abundâncias suficientes à nossa curiosidade nascente. É um curso fácil, ameno, agradável, que valorizamos na maturidade. Nenhuma surpresa encontraremos no trajeto social porque já tínhamos um exemplo burlesco ou trágico, numa estória entendida na infância. O caso animal antecederá o episódio humano. (CASCUDO, 2012, p.55).

A arte de contar de histórias carrega um valor intrinsecamente educativo, ao longo dos tempos, pois a partilha de narrativas se coloca à disposição como principal fonte de conhecimento. Em diferentes povos ancestrais identifica-se a figura do contador de histórias como um mestre das palavras que transmitia os valores da sua comunidade através das histórias.

O escritor indígena Daniel Munduruku (2006) revela em sua obra literária suas memórias de criança na aldeia onde cresceu. Ele conta que seu processo de aprendizagem na aldeia é fundamentado pelas histórias que ouvia. Os valores do seu povo eram disseminados por meio do acervo de contos que eram narrados pelos mais velhos da aldeia, Daniel aponta a figura do pajé como um dos principais contadores de histórias:

Sempre que é possível, o pajé reúne todas as crianças à sua volta e passa a contar histórias de antigamente. Conta coisas que foram vividas por nossos antepassados e que ajudaram o nosso povo a sobreviver até os dias de hoje. Ele gosta de contar histórias que têm a ver com o nosso aprendizado espiritual, pois essa é a função dele em nossa comunidade. (MUNDURUKU, 2006, p.26).

É possível compreender também a dimensão educativa da Contação de Histórias em diferentes etnias africanas que têm como pilar a tradição oral. Nesse caso a oralidade não se caracteriza apenas como uma forma de comunicação e sim uma maneira de preservar a memória e a cultura daquela comunidade por meio da palavra falada. Ilustrando essa colocação cita-se a tradição griot relatada por Isaac Bernat, em seu livro sobre o griot Sotigui Koayaté:

Além de artista, músico, contador de histórias, genealogista, conselheiro de reis, o griot é, sobretudo, o personagem que vai mediar toda espécie de conflitos. A transmissão de conhecimento para a formação e educação da comunidade a que pertence também é outra característica importante no que se refere à sua atuação na sociedade. Isso se dá através das histórias e dos provérbios que conta e que sintetizam uma filosofia de vida que passa de pai para filho. O caráter



gregário é fomentado pelo griot nos encontros que comanda e organiza. (BERNAT, 2013, p.51)

Além da possibilidade de refletir sobre o caráter educativo da Contação de Histórias, é imprescindível também pensar esta atividade como uma prática artística. Contar histórias pode exigir a elaboração de uma performance corporal e gestual, pesquisa e experimentação vocal, investigação de possibilidades sonoras dentro da história, a confecção e utilização de bonecos e objetos cênicos, entre outros. São diferentes linguagens artísticas que se entrelaçam junto à narrativa. Por mais que o contador em evidência não tenha o ofício do artista, no momento em que narra uma história está se expressando artisticamente.

Quando se pensa a Contação de Histórias na escola é comum identificar dois tipos de contadores: os artistas que têm a arte de contar histórias como um ofício e os professores que contam histórias. Estes docentes que se aventuram contando histórias para seus alunos estão também proporcionando um momento de encontro com a arte na escola. A partir deste apontamento discute-se a experiência estética da Contação de Histórias, bem como a importância desta experiência para a construção do conhecimento do aluno.

A partir de uma sessão de contos o aluno tem a possibilidade de perceber diferentes formas de expressão da palavra. Ouvir diferentes ritmos e sonoridades, ver a história sendo expressada em gestos e performances corporais, ver os personagens da história tomando formas em bonecos e objetos animados. Todas essas possibilidades de expressão do conto, trazidas pela Contação de Histórias, constituem uma experiência estética. E a partir desta experiência o aluno tem a possibilidade de desenvolver seu pensamento artístico, ampliar o seu campo sensorial, identificar diferentes formas de expressão e comunicação e vivenciar emoções.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, volume ARTE, p.19)

A Contação de Histórias é uma expressão artística que se conecta com diferentes linguagens: o teatro, a música, a literatura, a cultura popular, entre outras. Sua permanência na escola é de suma importância para a construção do conhecimento do aluno.

Outro apontamento que se faz sobre a Contação de Histórias no espaço escolar é pensar esta expressão como uma atividade apreciativa e pouco explorada no campo do fazer artístico. É comum observar que em uma sessão de contos dentro da escola, o aluno esteja no papel de ouvinte (espectador) e não de contador. Compreende-se toda a dimensão educativa e artística no ato de ouvir/assistir uma Contação de Histórias, como foi discutido anteriormente. No entanto, argumenta-se a necessidade de pensar o aluno para além de receptor da história. É estimular para que ele atue também no papel de contador da história.

Augusto Boal, criador do método do Teatro do Oprimido direcionado a atores e não-atores, defende a ideia de que todos podem se expressar através da linguagem teatral. O Teatro do Oprimido baseia-se na ideia de que todos os seres humanos são capazes de atuar. A diferença é que o ator utiliza essa linguagem conscientemente e os não-atores atuam espontaneamente. Logo, o método propõe um acervo de jogos, exercícios e técnicas que favorecem a abertura dos canais sensoriais, a fim de que o participante se expresse através do teatro e também participe de forma política dos assuntos presentes em sua vida cotidiana. O termo “espec-ator” sugere a atuação do indivíduo como espectador e ator. Segundo Boal (2009, p.19): “Não basta consumir Cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados”.

Dialogando com os princípios do Teatro do Oprimido esta pesquisa fomenta a ideia de que a narrativa oral, bem como o teatro, é uma forma de expressividade humana. A todo o momento contam-se histórias: histórias vividas ou observadas no cotidiano, história de um filme ou de um livro. Contam-se histórias a fim de reforçar memórias pessoais ou coletivas, de compreender ações e realidades ou pela intrínseca necessidade humana de comunicar-se. Contar histórias é uma necessidade de comunicação e expressão do ser humano.

Câmara Cascudo (2008) relatando suas memórias de infância vividas na fazenda onde cresceu, escreve:

Depois da ceia faziam roda para conversar, espairecer, dono da casa, filhos maiores, vaqueiros, amigos, vizinhos. Café e poranduba. Não havia diálogo, mas uma exposição. Histórico do dia, assuntos do gado, desaparecimento de bois, aventuras do campeão, façanhas de um cachorro, queda num grotão, anedotas rápidas, recordações, gente antiga, valentes, tempo da guerra do Paraguai, cangaceiros, cantadores, furtos de moça, desabafos de chefes, vinganças, crueldades, alegrias, planos para o dia seguinte. Todos sabiam contar estórias. Contavam à

noite, devagar, com gestos de evocação e lindos desenhos mímicos com as mãos. (CASCUDO, 2006, p.14).

O relato de Câmara Cascudo mostra como os encontros em torno da narrativa oral eram tidos como hábitos cotidianos. Percebe-se também a diversidade da palavra narrada: relatos do cotidiano, fatos históricos, memórias, piadas, entre outras. Entretanto, para fundamentar a afirmação de que a narrativa oral é uma ação cotidiana citando o relato de memórias de Câmara Cascudo, é necessário contextualizar tal relato. Essas narrativas acontecem em uma área rural em meados do século XX com a ausência de tecnologias. Como podemos afirmar que no espaço urbano em pleno século XXI repletos de mídias que comunicam e informam, a narrativa possui a mesma desenvoltura na vida das pessoas? Ninguém mais conta história? Só os intitulados “contadores de histórias” que contam histórias? Não é mais um hábito cotidiano contar histórias?

Na contemporaneidade dos espaços urbanos, as narrativas ainda permeiam o círculo cotidiano, no entanto se dão de outras formas. Há os contadores que contam histórias da literatura oral ou escrita e fazem das suas narrativas um acontecimento em torno da palavra. Estes utilizam essa linguagem conscientemente e se valem de recursos para tornarem suas narrativas mais saborosas diante dos ouvintes: gestos, vozes, corpos expressivos, entre outros. Sejam estes contadores de histórias por ofício ou não. E há os contadores que expressam suas histórias despidos da intenção de tornar sua ação um acontecimento artístico ou extra cotidiano, simplesmente contam pela necessidade da comunicação. Ou seja, são os mesmos contadores citados por Câmara Cascudo que ainda hoje existem, no entanto expostos de formas diferentes: O contador que conta, sem o discernimento de estar propondo uma “Contação” ou seja, tornar sua narração um acontecimento. E o contador que conta consciente e assumindo o seu papel de contador de histórias.

Podemos dizer que todo mundo é contador de história em potencial. Logo, o intuito deste trabalho também se debruça no exercício de estimular o potencial narrativo que há nos alunos e fazê-los conscientes de assumirem o papel de contadores de histórias. Para que a Contação de Histórias na escola não se reduza a um lugar de apreciação para os alunos e sim um lugar protagonizado por eles. O objetivo desta pesquisa é criar meios para estimular que os alunos experimentem o papel de ouvintes e de contadores.

### 2.3. A Contação de Histórias e a proposta triangular: ouvir, refletir e contar

Esse processo criativo realizado na sala de aula em torno das narrativas orais fundamenta-se na abordagem triangular pensada pela educadora Ana Mae Barbosa, na qual expõe três eixos para a produção do conhecimento em artes: produção, leitura e contextualização. Esses eixos não são praticados de forma fragmentada e hierarquizada, ao contrário, caminham articulados e em constante interação. A abordagem triangular é pensada como um organismo no qual suas partes se complementam: a leitura, a produção e a contextualização da obra artística são interdependentes para o conhecimento em artes. Mais adiante os três eixos serão sublinhados para uma melhor elucidação, ressaltando que estes estão interligados dentro da proposta.

A leitura crítica da obra de arte foi erroneamente interpretada como apreciação da obra de arte, inclusive é assim que está posta nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCN de Artes). É relevante destacar a intencionalidade do fato de trocar “Leitura Crítica” por “Apreciação”, dentro de um contexto social na década de 90 onde predominava uma política neoliberal. Ana Mae Barbosa diz:

Mudar a nomeação das ações é interessante, contanto que não restrinja, mediocrize ou jogue para atrás os significados da Abordagem Triangular, como fez o PCN/ Arte, trocando leitura da obra, do campo de sentido da Arte ou da imagem para apreciação, que tem marca no século XIX, cujo objetivo era o discurso de convencimento das elites na sua suposta missão de civilizar, mas na realidade exercendo a dominação sobre o gosto das classes subalternas e, assim ampliando o consumo. (BARBOSA, 2010, p.15).

Esvaziar o sentido de “leitura crítica da obra de arte” é claramente uma posição ideológica a fim de contribuir para uma lógica de dominação, como afirma a autora acima. Segundo às ideias de Ana Mae Barbosa, o ensino de arte na escola dialoga com o pensamento Freireano que defende uma escola que estimule o pensamento crítico do aluno. Aprender a ler criticamente o mundo e decodificá-lo, visando a emancipação daqueles que ao longo da História estiveram à margem da sociedade.

As teorias críticas de Paulo Freire inspiram a elaboração da Abordagem Triangular na qual se pensa o conhecimento em artes com criticidade, buscando intervir no sistema vigente de dominação e opressão. Dentro desta perspectiva, cabe pensar a leitura crítica da arte de contar histórias, a fim de contribuir para a desconstrução do lugar de silêncio no qual nossos alunos, muitas vezes, estão inseridos. É cabível lançar mão de

uma metáfora para esclarecer o diálogo desta pesquisa com a Abordagem Triangular: Contar Histórias para romper o silêncio imposto. Os alunos em questão, pertencentes à classe oprimida, ocupam um lugar de marginalidade na sociedade onde não são “ouvidos”, onde eles “não têm voz”, pois são vetados de suas necessidades elementares: saúde, educação, segurança, alimentação entre outros. Seus direitos não são atendidos, bem como suas reivindicações de melhores condições de vida não são ouvidos. Dentro deste cenário é imprescindível problematizar a opressão sofrida por esses indivíduos e reivindicar, através do trabalho com as narrativas orais, um lugar de protagonismo para estes alunos. O aluno que, dentro desta realidade, não tem voz, ocupará o papel de contador de histórias, que através dos tempos, é reconhecido como a figura respeitável de mestre das palavras. Nos contornos da sala de aula, onde essa pesquisa se propõe a acontecer, esses alunos serão estimulados a potencializar suas vozes exercendo o papel de contadores de histórias. Encorajando-os para que entoem suas vozes para além dos muros da escola e exerçam plenamente sua cidadania.

O eixo “Leitura Crítica”, dentro desta pesquisa, será nomeado como “ouvindo tudo o que se escuta”, referenciando o acervo de jogos do Teatro do Oprimido. Segundo Augusto Boal, o conhecimento em Teatro exige o domínio integral do corpo, sendo este a principal ferramenta de trabalho do ator ou qualquer outro indivíduo que queira se expressar utilizando a linguagem teatral. Para conquistar a expressividade do corpo é necessário, através dos jogos e exercícios, despertar os sentidos, pois estes estão adormecidos em função das opressões e das exigências cotidianas. Boal diz:

Na batalha do corpo contra o mundo os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que olhamos. Escutamos, sentimos e vemos segundo nossa especialidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que devem realizar. Esta adaptação por sua vez, leva à atrofia e a hipertrofia. Para que o corpo seja capaz de emitir e receber todas as mensagens possíveis, é preciso que seja re-harmonizado. (BOAL, 2012, p. 111).

Ouvir tudo o que se escuta, nesse caso, é estimular uma escuta atenta e crítica. Outros sentidos serão, através de jogos e exercícios, estimulados a fim de favorecer amplamente a expressividade e o despertar da sensibilidade no processo narrativo, no entanto, o exercício da escuta será enfatizado pois é o principal pilar da arte de contar histórias. A audição é o principal canal sensorial explorado em uma sessão de contos, a relação entre contador e espectador se estabelece principalmente através da escuta. A arte de contar histórias exige o saber ouvir dos espectadores e também dos contadores. Tomando como referência os ensinamentos tradicionais da África Ocidental, que têm

como base a tradição oral e entendem o contador de histórias como uma figura importante para a manutenção e propagação das suas raízes culturais, o indivíduo educado dentro destes saberes passa a ter direito à palavra só a partir dos quarenta e dois anos de idade. Até os quarenta e dois anos é educado para ouvir e depois deve passar adiante tudo o que aprendeu. Sobre a memória e a tradição africana Hampâté Bâ diz:

Muitos amigos leram o manuscrito mostraram-se surpresos. Como é que a memória de um homem de mais de oitenta anos é capaz de reconstituir tantas coisas e, principalmente, com tal minúcia de detalhes? É que a memória das pessoas de minha geração, sobretudo e dos povos de tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como cera virgem. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 13).

### **2.3.1. A Contação de Histórias e a escuta crítica**

Para favorecer a abertura da escuta crítica, foram propostos jogos e exercícios para o estímulo das mais variadas formas de percepção: ouvir os mais variados sons que estão ao redor; barulhos, músicas, sonoridades. E ouvir principalmente uns aos outros. A escuta crítica também foi estimulada através de sessões de Contações de Histórias, realizadas por mim em sala de aula. Divaguei também sobre a possibilidade de convidar outros contadores de histórias para realizarem apresentações para os alunos. Entretanto, no caso das escolas – Escola Municipal Jorge Farinha e CIEP Hildebrando de Araújo Góes, ambas localizadas no município do Rio de Janeiro, – a presença de artistas convidados não é comum. Não faz parte da realidade dessas escolas promover sessões de Contação de Histórias com artistas convidados e nem tão pouco passeios nos quais os alunos possam assistir apresentações. As direções e coordenações das escolas argumentam não terem verbas destinadas a este fim.

Dentro desta realidade, a escuta crítica se limitou a sessões de Contação de Histórias apresentadas por mim, e através de vídeos que exibissem a diversidade dos contadores de histórias contemporâneos. Os alunos foram estimulados a exercitar sua capacidade de observação, identificando diferentes formas de expressão que a palavra oral pode tomar.

Através do exercício de leitura crítica foi possível estimular o pensamento estético dos alunos, favorecendo para que eles construam seu acervo de referências. Entrar em

contato com diferentes formas de contar história oferece aporte estético para suas próprias produções. A leitura crítica também amplia o olhar e a escuta cotidiana, exercita a percepção sensível que compreende e identifica a arte narrativa no dia a dia. O exercício da observação de como as pessoas contam histórias na vida rotineira e a identificação das possibilidades artísticas nessas narrativas também foram estimulados, a fim de enriquecer as performances narrativas criadas pelos alunos. Mais do que perceber a maneira como se conta a história, este exercício permite o contato com um repertório diverso de narrativas, possibilitando a ampliação das referências literárias dos alunos e facilitando para que eles tenham suporte para elaborar seu próprio repertório de histórias. Para muitos contadores a escolha do repertório é uma etapa considerável no processo criativo narrativo, pois o conto é sempre o protagonista em uma Contação de Histórias:

Em uma Contação de Histórias a grande estrela é a palavra. Você pode até usar recursos: figurinos, adereços, bonecos e música... Mas isto não pode escamotear a essência do trabalho que é a palavra. Esses elementos são apenas suporte para a palavra. (BOCCA, 2017).

Contar uma história é passar adiante uma mensagem, e sendo ela um conto popular que atravessa gerações, é fazer circular uma mensagem ancestral. É difundir e/ou ressignificar os valores contidos nessa mensagem. Por este prisma, diante da possibilidade da escolha da história, o aluno exercita sua autonomia ao decidir qual mensagem gostaria de comunicar.

### **2.3.2. Contextualizando a obra de arte: refletindo sobre os caminhos do contador**

A contextualização, um dos eixos para o conhecimento em artes, transcorre sobre a capacidade de construção de um pensamento crítico em artes. Contextualizar a obra de arte é relacioná-la com o mundo ao redor, compreendendo o seu período histórico, localizando-a geograficamente. Bem como, a reflexão sobre a dimensão social do artista e da arte no mundo. O exercício de contextualização facilita a compreensão da arte como um campo de conhecimento que caminha com o tempo e a sociedade, mais do que apresentar uma linha histórica da arte no mundo, a contextualização deve estimular o entendimento de que a arte não está isolada do seu cotidiano.

O eixo contextualização será batizado como “refletindo sobre os caminhos do contador”. Os debates e reflexões sobre a figura do contador de histórias através dos

tempos, desde o contador das culturas tradicionais africanas e indígenas até os contadores contemporâneos, é um estímulo para que o aluno compreenda a relevância da arte narrativa na sociedade. Assim como, a construção de um pensamento crítico em torno da Contação de Histórias.

É válido evidenciar a importância do eixo contextualização no ensino de artes dentro do modelo escolar que hierarquiza os saberes. Vide a carga horária destinada à disciplina de Artes inferior à outras disciplinas. Além dos equívocos ao longo da história que se apresentam no desconhecimento da importância da aprendizagem em arte e a recente inclusão da área como componente curricular obrigatório (apenas na década de 90). Tais apontamentos reverberam ainda hoje no entendimento que se tem da arte como algo menor diante das outras disciplinas. Conhecer o caminho histórico da arte, nesse caso específico da Contação de Histórias, é imprescindível para a compreensão da sua importância na humanidade.

O exercício de contextualização foi praticado também a partir do estudo sobre o conto, a história, a palavra narrada que exerce o papel principal na Contação de Histórias.

É necessário salientar que este projeto tem como base a literatura oral afro-brasileira, africana, indígena e as lendas dos bairros no entorno da escola. O exercício de contextualização se pautou também em torno da palavra do conto, da história que é o principal elemento da Contação de Histórias. Identificar a etnia que é mostrada no conto, assim como os aspectos culturais da mesma, são exercícios de contextualização. A pesquisa étnico-cultural reforça a ampliação de referências estéticas e fomenta discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

O fazer artístico que, nas abordagens tecnicistas e modernistas, foi reduzido à livre-expressão, dentro da abordagem triangular articula-se com a criticidade e o pensamento estético. A produção artística é sustentada e alimentada pela pesquisa, reflexões e a construção de um discurso e pensamento crítico em torno da obra produzida.

Este eixo foi explorado em um processo criativo nos quais os alunos produziram sessões individuais e coletivas de Contação de Histórias. Este processo aconteceu em constante interação com os outros dois eixos da Abordagem Triangular, e está descrito no Capítulo 3 desta dissertação.



## CAPÍTULO 3 – EXPERIMENTANDO A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA

### 3.1. A importância do diálogo e o exercício da escuta

O contador de histórias traz na sonoridade de sua voz, cenários e personagens. Assume também o papel de coautor do texto narrado, podendo reinventar a história em sua performance narrativa. Como um artesão da palavra, transforma o conto em objeto artístico. O público, ao receber a história é encorajado a concatená-la com suas experiências pessoais, experimentando papéis e se colocando nas situações postas pela trama. Ao ouvir, ele pode significar e ressignificar as mensagens lançadas na narrativa. Esta experiência é conduzida pela história que toma formas e contornos na voz, gestos, corpo e expressões do narrador oral.

A escuta é um canal sensorial eminentemente explorado na Contação de Histórias. É através dos ouvidos que as palavras do conto vão adentrando. Os ouvintes que a recebem vão elaborando imagens no campo mental e experienciando emoções. Contador e ouvinte são conectados pelas palavras encantadas do conto, tecendo juntos uma rede de experiências afetivas e sensoriais. Os fios da narrativa oral costuram um encontro entre indivíduos; e as ações de contar e ouvir se tornam um ato de entrega coletiva. Um encontro não somente com o outro, mas também consigo mesmo, ao considerarmos a dimensão terapêutica dos contos e a possibilidade de exercitar o autoconhecimento ao ouvir uma narrativa. Um encontro também com a sabedoria ancestral (no caso dos contos populares) e com o universo imaginário. Esta reunião é construída por meio da voz e da escuta, onde castelos, aldeias, seres encantados e tantos outros elementos lúdicos são evocados pela palavra do contador que proporciona, assim, ao seu público, uma viagem poética.

De fato, nada mais é aconchegante do que ouvir e sentir uma boa e bem contada história em que as palavras e seus significados se fundem ao som da voz do narrador, que por sua vez agrega múltiplos sentidos, que se dirigem poeticamente para o imaginário do ouvinte que então vê imagens nascentes com base na narrativa. (BEDRAN, 2012, p. 28).

O exercício da escuta provocado pela Contação de Histórias pode ser compreendido também como um estímulo para ampliar e despertar a percepção crítica para o mundo. A relevância social desta prática pode ser pensada frente à realidade de um mundo imagético: imagens pré-fabricadas são lançadas cotidianamente pelos meios de

comunicação. Estas imagens não são, como no caso de uma vivência com a narrativa oral, produzidas pela imaginação do indivíduo. Ao contrário, são impostas por dispositivos midiáticos instalando-se na memória como se fossem experiências próprias, podendo abafar outras referências calcadas em raízes e heranças culturais e ancestrais. Estas imagens midiáticas são coercitivamente impressas no imaginário do indivíduo. Opondo-se a esta lógica, a Contação de Histórias permite que o ouvinte construa seu próprio acervo de imagens, impulsionando-o para um exercício criativo. Sobre as imagens impostas pelos meios de comunicação Ítalo Calvino diz:

Antigamente a memória visiva de um indivíduo estava limitada ao patrimônio de suas experiências diretas e a um reduzido repertório de imagens refletidas pela cultura; a possibilidade de dar formas a mitos pessoais nascia do modo pelo qual os fragmentos dessa memória se combinavam entre si em abordagens inesperadas e sugestivas. Hoje somos bombardeados por uma quantidade de imagens a ponto de não podermos distinguir mais a experiência direta daquilo que vimos há poucos segundos da televisão. Em nossa memória se depositam, por estratos sucessivos, mil estilhaços de imagens, semelhantes a um depósito de lixo, onde é cada vez menos provável que uma delas adquira relevo. (CALVINO, *apud* BEDRAN, 2012, p. 29).

A memória metaforicamente colocada como um depósito de lixo ilustra a ideia do bombardeio de imagens midiáticas sofrido pelos indivíduos do nosso tempo. Estas imagens ainda exercem um forte domínio sobre as escolhas e gostos. Segundo Paulo Freire (2005), a televisão é um veículo de transmissão de comunicados, o autor também sugere a ideia de depósito. Pois nesta linha de pensamento, os indivíduos estão como receptores de conteúdos transmitidos pela mídia que, tem como objetivo exercer um poder de dominação sobre a classe oprimida. A imagem lançada pela televisão, dentro desta perspectiva, coloca-se a serviço do capital, reforçando valores burgueses e induzindo o consumo desenfreado.

Algumas vivências da infância, se espelham no que vemos, no que ouvimos e passam a acompanhar a nossa história de vida muitas antes do processo de alfabetização; essas pertencem a um estrato comum de conhecimentos prévios veiculados pelos meios de comunicação dentro de uma sociedade de consumo de nosso país, que sobrevivem ao tempo, desde nossa infância, porque são reproduzidos mecanicamente em vários lugares do mundo e assim preservados, muitas vezes, às outras gerações (como são, por exemplo, certos desenhos de Walt Disney). (LIGIÉRO, 2015, p. 3).

Em uma perspectiva de antagonismo de classes, a televisão cumpre um papel imprescindível para a manutenção do poder vigente. Freire (2005) aponta os mitos que a

as elites dominadoras tentam disseminar entre os oprimidos, como, por exemplo, a meritocracia, o assistencialismo transvertido de generosidade, a falsa ideia de que todos são livres para trabalharem onde queiram, entre outros. Estas ideias são reforçadas e propagadas entre as massas através de dispositivos midiáticos. A tentativa de desarticulação da luta da classe trabalhadora também é um ponto relevante no debate, quando se vê, por exemplo, um telejornal divulgando imagens de mobilizações populares como destruidoras da ordem ou mero vandalismo. Por via da imagem, se esforçam para colocar os oprimidos contra eles mesmos e desmobilizar suas articulações políticas. Outro aspecto, já mencionado acima, mas que se mostra válido revisitar é a maneira como a televisão, através de suas propagandas, programas e telenovelas, reforça estereótipos, padrões e preconceitos. Para ilustrar esse ponto de vista, recorre-se a uma observação já feita por muitos: aos papéis destinados aos atores negros que se limitam, em geral, a empregados domésticos e criminosos. Ou seja, a mídia diz que esses são os espaços destinados aos negros. Recorrendo mais uma vez ao conceito de “depósito” apresentado por Freire, estas mensagens de cunho ideológico são depositadas nas massas oprimidas também através do apelo visual. Estas imposições enfatizam, ainda, uma percepção fatalista de mundo. A realidade apresentada pela televisão é apresentada como algo estático que não prevê mudança, reduzindo homens e mulheres à passividade diante do mundo.

O desejo de conquista, talvez mais que o desejo, a necessidade da conquista, acompanha a ação antidialógica em todos os seus momentos. (...) Através dela e para todos os fins implícitos na opressão, os opressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de “admiradores” do mundo. Como não podem consegui-lo, em termos totais, é preciso, então mitificar o mundo. (...) Daí que os opressores desenvolvem uma série de recursos através das quais propõem à “admiração” das massas conquistadas e oprimidas um falso mundo. Um mundo de engodos que alienando-se mais ainda, as mantenha passivas em face dele. Daí que, na ação da conquista, não seja possível apresentar o mundo como problema, mas, pelo contrário como algo dado, como algo estático, a que os homens se devem ajustar. (FREIRE, 2005, p. 158).

Os encontros em torno das narrativas orais apresentam-se como uma contrapartida à essa lógica de dominação, abrindo espaços para desenvolvimento de potencialidades criativas do ser humano. A liberdade de imaginação, amplamente despertada em uma sessão de contos, se contrapõe à imposição de imagens prontas massacradas pela televisão. Quando o contador de histórias diz, por exemplo: “Era uma vez uma cidadezinha...” A imagem da cidadezinha é sugerida pelas palavras do narrador e cada

ouvinte vai criá-la de acordo com a sua subjetividade. O ouvinte, no entanto, não é um receptor e sim um criador de imagens, exercendo e experimentando a sua liberdade de criação. Esta experiência lúdica, além de libertadora, possibilita ao ouvinte adentrar o espaço do sonho e fazer uma leitura poética do mundo. Contrário à percepção de uma realidade fatalista, a narrativa oral proporciona a abertura para a escuta de um mundo mais sensível no qual o ouvinte será um agente ativo, na medida em que vai construindo imagens sugeridas pelas palavras do conto, relacionando-as com suas vivências e, assim, possibilitando a ressignificação da sua realidade. A construção das relações afetivas e sociais proporcionadas pela Contação de Histórias é também um contraponto à passividade dos sujeitos frente à televisão. Exaurindo a possibilidade de comunicação, a máquina lança conteúdos para serem consumidos, a Contação de Histórias estabelece uma relação de troca entre os indivíduos, pois é através da fala e da escuta que a narrativa se constrói, e sempre se apresenta com possibilidades de reconstrução, pois o caráter efêmero da atividade narrativa, bem como o teatro, torna cada história narrada um momento genuíno e único, passível de intervenções e improvisos. Há relatos de contadores que ajustam sua maneira de contar de acordo com os ouvintes em questão. Neste caso, o contador precisa ouvir (sentir) seus ouvintes para que a história chegue até eles. Para que a comunicação aconteça é necessária uma relação de troca entre os indivíduos.

O contador tem que desfiar a história junto com o público e apresentá-la na medida da sua compreensão. Por exemplo, se ele percebe que na plateia há muitas crianças, algumas mudanças para que estas participem mais intensamente precisam ser tomadas. O bom contador procura envolver a todos. (BERNAT, 2013, p. 172).

A relação de escuta é imprescindível na atividade de contar história e também na sala de aula durante a relação de ensino-aprendizagem. Esta atenção para a escuta atenta está sendo explorada e debatida durante as aulas de Artes Cênicas nos entornos dessa pesquisa. O percurso que está sendo investigado é desafiador e, por vezes, desanimador. Estabelecer uma comunicação profícua com os alunos em questão é um trabalho árduo. O diálogo entre docentes e discentes se mostra inexistente por diversas vezes. A aula de Artes Cênicas é organizada por mim em estudos teóricos e práticos, sendo a atividade prática a mais desenvolvida. Uma atividade prática, na qual o aluno participa ativamente, e que necessita, inicialmente, da explanação de suas instruções e contextualização. Esse breve momento de explanação muitas vezes é interrompido por diferentes intempéries: diálogos paralelos, brigas, desatenções e dispersões do grupo. Há casos em que a aula se

encerra e não consegue avançar da breve explanação. Ou seja, o trabalho se desenvolve em passos lentos.

Ao adentrarmos neste tema é necessário, antes de tudo, explicitar o contexto no qual se insere este trabalho. A dificuldade de escuta diagnosticada por mim e os demais conflitos na relação professor-aluno que entravam o andamento do processo artístico em sala de aula, não são problemas que acontecem de maneira isolada. São frutos de uma realidade de precarização da escola pública que influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem. A começar pelo quantitativo de alunos por turma, que dificulta sobremaneira a comunicação entre docente e discentes. As turmas têm de trinta e cinco a quarenta alunos, e em alguns casos há turmas que excedem estes números. É notório os ruídos na comunicação em decorrência de uma sala superlotada. É também empiricamente observado a diferença de fluidez no trabalho quando, por algum motivo, se tem baixa frequência de alunos. A relação aluno e professor em um grupo pequeno é mais próxima. Podemos nos ouvir, nos perceber e nos observar melhor, são formas de contatos imprescindíveis no trabalho do contador de histórias.

Para além da questão do quantitativo de alunos por turma, há a quantidade de turmas atendidas pelo professor. No caso dos professores de quarenta horas da rede municipal do Rio de Janeiro, trinta tempos são dedicados à sala de aula. As aulas de Artes Cênicas têm a carga horária de um ou dois tempos semanais de cinquenta minutos. Ou seja, o professor de quarenta horas de Artes Cênicas terá o número de quinze turmas, caso lecione dois tempos por turma; ou trinta turmas, caso lecione um tempo por turma. No meu caso, as duas situações acontecem: em uma escola de tempo integral, leciono quatorze tempos, sendo dois tempos por turma, somando um número de sete turmas. Complemento minha carga horária em outra escola, de horário parcial, onde atendo dezesseis turmas, sendo um tempo por turma. Totaliza-se um número de vinte e três turmas atendidas por mim, de séries de primeiro ao sexto ano do ensino fundamental, incluindo turmas de classe especial. Além da demanda de trabalho, pois é exaustivo lecionar para vinte e três turmas por semana, é importante salientar a especificidade de cada turma. Um mesmo jogo teatral pode ser realizado de forma plena em uma turma, mas em outra turma da mesma série e escola, pode não funcionar. Isto ilustra a necessidade de elaborar um planejamento direcionado à cada turma, considerando suas peculiaridades. Porém, na prática, torna-se quase impossível elaborar vinte e três planejamentos semanais, e isto também reverbera no processo do trabalho.

A ausência de um espaço físico adequado para as aulas de Artes Cênicas é um outro ponto de interferência na relação da escuta entre alunos e professores durante as aulas. Esta é uma dificuldade encontrada por muitos professores de Teatro que atuam na educação básica. Em um mapeamento do fazer teatral na educação básica de Uberlândia (2015), os professores entrevistados apontam a necessidade de terem um espaço destinado às aulas de Teatro. Percebe-se por esta pesquisa, e também no próprio convívio com outros professores de Teatro, que este é um problema comum a todos.

Ao longo da história do Teatro, inúmeros espaços foram explorados como palco: ruas, escolas, prédios, casas, entre outros. As possibilidades de espaço cênico são amplas e diversas, o teatro não é realizado apenas em um lugar específico destinado a este fim. Isto, nos leva a pensar que o professor de Teatro possa também explorar espaços da escola e torná-los cênicos, mas a conquista de uma sala exclusiva para as aulas de Teatro é também um posicionamento político. Uma maneira de afirmar e legitimar a presença do Teatro na educação. Uma forma de dizer que o Teatro está presente na educação, que tem o seu valor e necessita de condições mínimas para acontecer. Assim como as aulas de Educação Física necessitam de uma quadra esportiva, a disciplina de Teatro precisa de uma sala adequada.

Em seguida, relatarei o processo criativo iniciado em sala de aula: as tensões, desafios, conquistas e descobertas.

### **3.2. O aluno experimentando o papel de contador de histórias: as narrativas orais dentro da proposta triangular**

Em janeiro de 2017, iniciei a prática com as narrativas orais na sala de aula. Prática que se apresenta enquanto base de sustentação desta pesquisa. Esta prática já havia sido experimentada em anos anteriores, no entanto, agora toma outros rumos frente à experiência de uma pesquisa acadêmica. Os alunos já estavam familiarizados com a arte narrativa em função das nossas investigações nas aulas de Artes Cênicas nos anos anteriores.

Iniciei meu trabalho na rede municipal do Rio de Janeiro no ano de 2013 e, desde então, sigo lecionando nas mesmas escolas: Escola Municipal Jorge Gonçalves Farinha (Comunidade do Cesarão, em Santa Cruz) e CIEP Hildebrando de Araújo Góes (Comunidade Pingo d'Água, em Pedra de Guaratiba). Nos anos de 2013 e 2014 o trabalho com os contos foi realizado a partir de um repertório de autores da literatura infanto-

juvenil, tais como: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Eva Furnari, entre outros. E também a partir de contos populares brasileiros recolhidos por Câmara Cascudo, Ricardo Azevedo, Vera do Val, entre outros.

Apenas em 2015, após dois anos de trabalho, senti a necessidade de inserir a literatura indígena, africana e afro-brasileira. No entanto, é preciso considerar que, a literatura oral brasileira é constituída pelos três povos: portugueses, indígenas e africanos. Ao trabalhar com os contos populares brasileiros já estava perpassando por estas culturas, mas ainda não aprofundava neste universo afro-ameríndio. O próprio desenrolar do trabalho me direcionou para este caminho, foram os alunos que me mostraram que nós precisávamos ouvir e contar essas histórias. Ao longo desses anos de trabalho, presenciei muitos casos de conflitos étnicos, falas e atitudes racistas, falta de representatividade nos conteúdos abordados e a acentuação de estereótipos preconceituosos. Importante esclarecer que, estas questões não se dão apenas nas relações entre alunos, mas também em todo o espaço escolar e seus demais relacionamentos.

É pertinente elucidar que a inclusão da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos conteúdos escolares não é, ou não deveria ser, uma escolha pessoal do educador. Há uma lei que garante a obrigatoriedade do estudo da cultura afro-brasileira. A lei 10.639, que entrou em vigência no ano de 2003, acrescentou à Lei de Bases e Diretrizes da Educação (LDB) os seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

A inclusão das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras no repertório de contos trabalhados em sala de aula, se deu também por essas culturas terem como base a tradição oral. Seria impreciso falar da Arte de Contar Histórias sem estudar a vastidão de contos e sua dimensão educativa, e a presença marcante da figura do contador de histórias nessas culturas. Os caminhos para investigar a Contação de Histórias nos levam até esses povos de cultura oral.

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. (HAMPÂTÉ BÂ, 2010, p. 1).

### **3.3. A experiência com o 5º ano do CIEP Hildebrando de Araújo Góes**

#### **3.3.1 – Eixo “Leitura Crítica: é preciso ouvir tudo o que se escuta”**

Como foi mencionado anteriormente, o trabalho com as narrativas orais está sendo desenvolvido com turmas de primeiro ao sexto ano do ensino fundamental de duas escolas públicas dentro da disciplina de Artes Cênicas. No entanto, por uma questão de organização desta pesquisa, decidi relatar apenas a experiência com uma turma de quinto ano do CIEP Hildebrando de Araújo Góes e com o sexto ano da Escola Municipal Jorge Gonçalves Farinha.

A turma 1505 do CIEP tem cinquenta minutos de aula de Artes Cênicas por semana e a escola não possui sala específica para esta disciplina. Há um auditório no prédio da escola que, esporadicamente, é usado como depósito de materiais. Houve algumas tentativas de minha parte para tornar este espaço um ambiente para as aulas de Teatro, mas a sala não possui iluminação e foi dividida ao meio com um armário, transformando-se em duas salas. A sala ao lado, desdobramento deste auditório, é usada por uma turma e não possui nenhum tipo de isolamento acústico. Ou seja, é como se tivessem duas turmas na mesma sala, causando um barulho ensurdecedor e tornando a aula inviável. Uma alternativa experimentada, foi ocupar os espaços externos da escola – pátio e quintal, porém, esbarramos mais uma vez em outras dificuldades que inviabilizaram o uso desses locais como espaços cênicos. O uso desses ambientes não foi possível porque já eram espaços utilizados pelos professores da disciplina de Educação Física, pois a quadra poliesportiva da escola está interdita em função de risco de desabamento. É notório a falta de condições elementares na estrutura da escola que interferem diretamente no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores. O cotidiano escolar é atravessado por problemas oriundos da falta de investimento e descaso dos órgãos governamentais, resultando na precarização do ensino público e deterioração das relações pedagógicas.

Assim, as aulas acontecem na própria sala da turma, com mesas, cadeiras e com pouco espaço livre. Iniciamos as aulas deste ano experimentando exercícios de escuta e observação adaptados à realidade do espaço. Esta etapa se enquadra no eixo “Leitura Crítica” da proposta triangular. Irei batizá-la de “É preciso ouvir tudo o que se escuta”, referenciando o acervo de jogos do Teatro do Oprimido. Antes do exercício, conversamos



sobre a importância da escuta no ofício do Contador de Histórias, fizemos uma breve introdução com textos e falas de Hampatê Bâ e do griot Sotigui Koyaté. Esta introdução se insere no eixo “Contextualização”, intitulado nessa pesquisa como “Refletindo sobre os caminhos do Contador de Histórias”. Abaixo listarei e organizarei os exercícios e jogos de escuta e observação:

### **Exercício 1 - Ouvindo os sons ao redor**

Após debatermos a importância da escuta na arte de contar histórias, nos aventuramos em um exercício prático elaborado previamente por mim. Diante da realidade que não contempla um espaço adequado para a experiência artística, adaptei o exercício para o ambiente da nossa sala de aula com mesas e cadeiras. Para realizar a proposta, orientei que cada aluno ficasse na sua cadeira de olhos fechados. Durante cinco minutos, cada um deveria ouvir os sons internos e externos. Passados os cinco minutos, todos são convidados a abrir os olhos e compartilhar com os demais colegas o que ouviu. O momento de silêncio e de escuta proporcionou aos alunos uma experiência prazerosa de tranquilidade e percepção das diferentes sonoridades que circulam no espaço escolar. A escola, normalmente, é um ambiente alvoroçado, e a possibilidade de estabelecer um momento de silêncio no qual os alunos possam perceber o espaço ao redor e ao mesmo tempo praticar a auto-observação dentro desse ambiente, apresenta-se como uma interferência no cotidiano escolar e uma ação estética.

O grupo foi convidado a ouvir tudo o que se escuta: o som de carros, o apito da professora de Educação Física, os alunos conversando na sala ao lado e o barulho do ar condicionado foram alguns dos ruídos sonoros identificados pelo grupo. Os mesmos se surpreenderam com tantas interferências sonoras que há no espaço e eles pouco percebem, mas ao silenciarem seus próprios sons, puderam exercitar as duas potências imprescindíveis para a arte de contar histórias: a escuta e a observação.

Enquanto ocupava o papel de condutora do exercício, partilhei também de um momento de surpresa. A princípio, julguei ser muito difícil aplicar este exercício. Conseguir que uma turma de quarenta alunos do quinto ano ficasse em silêncio absoluto durante cinco minutos, foi realmente uma dúvida. No entanto, o grupo se envolveu plenamente com a proposta. A dificuldade surgiu no momento de organizar para que cada um pudesse compartilhar a sua experiência com o exercício. O silêncio deu espaço para um momento de excitação, no qual todos, empolgados com a experiência, queriam falar

ao mesmo tempo e não conseguiam ouvir o relato do outro. Foi necessário intervir diversas vezes para que cada um conseguisse concluir sua fala em torno do exercício vivenciado em sala de aula, essa dinâmica rendeu uma aula inteira de cinquenta minutos.

### **Exercício 2 - Gato Mia (adaptação de uma brincadeira infantil)**

O tempo de cinquenta minutos por aula destinou-se apenas para a aplicação de uma atividade em cada encontro semanal. Na aula seguinte, continuamos com o propósito de despertar a escuta e a observação para o trabalho com as narrativas orais. Iniciei a aula propondo uma brincadeira tradicional e fiz as devidas adaptações ao espaço. Como o tempo é escasso, e muitas vezes se torna um impedimento para uma experiência mais proveitosa das aulas, não foi possível fazer nenhum tipo de aquecimento para que o grupo entrasse na atmosfera lúdica da proposta e fomos diretamente para as orientações do jogo. Assim, foi formado um grupo de cinco alunos em um canto da sala. Um sexto jogador entrou na dinâmica, se destacou dos demais jogadores e fechou os olhos. A partir de um sinal realizado por mim, os cinco jogadores emitiam um som parecido com o gato. O jogador de olhos fechados deveria identificar quem foi o “gato que miou”.

O caráter lúdico do jogo teatral resulta em momentos agregadores no qual toda a turma se envolve em um mesmo objetivo. A brincadeira tradicional “Gato Mia”, utilizada como experiência teatral, foi bem recebida pelo grupo e todos se divertiram. O obstáculo que surgiu no decorrer do jogo, foi realizar a atividade com apenas seis alunos, enquanto os outros ocupavam papéis de observadores. O estado de euforia, algo muito recorrente quando estamos vivenciando a inteireza do brincar, impossibilitou o desenvolvimento da concentração dos jogadores que ocupavam os papéis de observadores, o que atrapalhou algumas vezes a fluidez do jogo.

### **Exercício 3 - Contando sua própria história**

Adentrando a proposta de exercitar a oralidade dos alunos, em uma aula sugeri que cada um contasse sobre sua experiência durante o período das férias. A narrativa deveria ter começo, meio e fim, tal como a estrutura de um conto. Outra solicitação foi que os alunos colocassem em suas narrativas orais elementos encontrados nas histórias: nuances, momentos de suspense, surpresas, entre outros. Cada participante poderia contar sua história de maneira livre, inclusive colocar elementos fictícios.

Muitos alunos mostraram dificuldades de contar individualmente sua história. Alguns por timidez, outros por achar que não tinham história interessante para contar e alguns porque, ao narrar, não conseguiam fluidez nas palavras. Fiz algumas intervenções, dizendo que todos nós temos algo para contar, basta observar nossas próprias histórias. O interessante desse exercício foi retirar das nossas próprias vivências pessoais o material criativo para o fazer artístico. Contar a nossa própria história, além de ser um exercício de autoconhecimento e autoestima, aproxima-se também dos ensinamentos do Griot Sotigui Koyaté que diz que, precisamos sempre partir das nossas raízes para compor um trabalho verdadeiro. Ele diz: “ninguém pode te dar o que já não está em você”.

Alguns alunos exercitaram sua liberdade criativa contando suas histórias através de desenhos. Ao final da produção, alguns apresentaram oralmente suas ilustrações, e como o desenho é algo muito explorado no universo infanto-juvenil, esta dinâmica facilitou o caminhar do exercício.

#### **Exercício 4 - Analisando formas de Contar Histórias**

Através de vídeos, a turma assistiu apresentações de alguns Contadores de História e observaram as diferentes expressões da arte narrativa. O material audiovisual apresentado tinha o objetivo de mostrar a diversidade dos Contadores de Histórias de diferentes regiões do Brasil, para que os alunos ampliassem sua visão em torno da performance narrativa. Alguns vídeos apresentados mostravam a performance narrativa com o uso de formas animadas. Dois grupos cariocas chamaram a atenção dos alunos: “Os Tapetes Contadores de Histórias” e o grupo “Costurando Histórias”. Ambos os grupos utilizam tapetes de tecido para representar os personagens e os cenários sugeridos pela história. Paralelamente ao trabalho desenvolvido com o quinto ano, realizei com a turma do quarto ano um projeto de Contação de Histórias inspirado na técnica de contar histórias com tapetes de tecido. O grupo confeccionou coletivamente um livro de pano que narrava o conto nigeriano “Okpija”, e a partir disso os alunos desenvolveram contações de histórias utilizando o material elaborado. O livro de pano circulou por outras turmas, inclusive na turma do quinto que desenvolveu narrações coletivas com o recurso cênico.



Alunos contando histórias utilizando o livro de pano

### **Exercício 6 - Ampliando a escuta dos contos africanos**

Ao longo desses exercícios, como introdução, em algumas aulas, eu apresentava um conto de origem africana. Utilizei livros de autores que recontam os contos africanos e afro-brasileiros. Autores que trazem temáticas negras e também autores negros que abordam outras temáticas. Como referência utilizei livros de: Rogério Andrade Barbosa, Reginaldo Prandi, Sunny, Kiussam Oliveira, Janine Rodrigues e Celso Sisto. Os contos foram apresentados de diversas formas: com objetos cênicos, bonecos de fantoches, instrumentos musicais e/ou com os próprios livros de onde foram retiradas as histórias. O objetivo dessa atividade foi ampliar o repertório de contos africanos e afro-brasileiros e perceber diferentes formas e possibilidades cênicas para se contar uma história.

#### **3.3.2. Eixo “Refletindo sobre os caminhos do Contador de Histórias”**

Articulado ao eixo “É preciso ouvir tudo que se escuta”, esta parte aconteceu simultaneamente com os exercícios de escuta. Além de utilizarmos pequenos textos e reflexões de Sotigui Koyaté e Hampatê Bâ para compreender a importância da escuta para o contador de histórias, houve leituras e debates sobre as funções e a importância do Griot

nas sociedades africanas. Em seguida, relatarei mais detalhadamente dois exercícios dentro deste eixo.

### **Exercício 1 - Conhecendo o conto**

Após a Contação da história “Okipja”, realizada por mim, conto popular da Nigéria recolhida pelo escritor Sunny, observamos o mapa do continente africano. O grupo foi orientado a perceber a quantidade de países que compõem o continente africano, a fim de desconstruir a ideia de que a África é um país, pois muitos alunos desconhecem este fato. Ao analisarmos o mapa, localizamos a Nigéria, país de onde vem o conto que ouvimos. Além dessa localização geográfica, falamos sobre o escritor Sunny, oriundo da Nigéria, e seu trabalho de recontar as histórias do seu país.

### **Exercício 2 - A sabedoria ancestral dos contos**

A partir de leituras e Contações de Histórias dos livros “Histórias Africanas para Contar e Recontar”, “Contos Africanos para Crianças Brasileiras” e “Outros Contos Africanos para Crianças Brasileiras” do escritor Rogério Andrade Barbosa identificamos um estilo de conto popular chamado de “Conto Etiológico”. Segundo o folclorista Câmara Cascudo, os contos etiológicos explicam a forma curiosa de um animal, vegetal ou mineral. Esse tipo de história é muito encontrado na tradição oral africana, e muitas delas foram recontadas por Rogério Andrade Barbosa em sua obra destinada ao público infanto-juvenil. Os contos etiológicos, além de revelarem a busca do indivíduo ancestral em tentar desvendar e compreender os mistérios da natureza, trazem também mensagens educativas.

Através dos animais, os contos passam conceitos éticos para o convívio social. Ao colocar um animal numa situação de aprendizado ou desajuste, o contador possibilita que haja certo distanciamento do público, que não se confunde com a situação, podendo assim absorver o ensinamento através de um olhar mais sutil. Esse tipo de educação é muito eficaz para crianças, já que não apela para o moralismo coercitivo. Essa sabedoria é denominada mogoya. (BERNAT, 2013, p. 47).

Discutimos o conceito de Conto Etiológico trazido por Cascudo e identificamos alguns valores éticos revelados nessas histórias. Neste exercício, fizemos uma conversa em grupo. No entanto, mais uma vez encontramos dificuldades em dialogar uns com

outros. A fim de estimular uma comunicação mais produtiva e uma melhor elucidação sobre o tema, pedi que cada um escrevesse um pequeno texto falando sobre algum conto etiológico trabalhado em sala, seguido de uma ilustração criativa.

### **3.3.3. Eixo “Contando Histórias”**

Este eixo consiste no desenvolvimento de uma Contação de Histórias realizada pelos alunos. Este processo aconteceu em etapas: escolha do repertório, ensaios e avaliação. A turma foi dividida em três grupos de contadores. Alguns alunos disseram que não gostariam de contar. Os alunos que decidiram não contar oralmente as histórias, produziram diferentes imagens inspiradas nos contos. Estes trabalhos viraram a ambientação cênica da apresentação.

Orientei que os grupos não decorassem o texto e contassem da maneira que lembrassem, a fim de evitar uma fala mecânica e favorecer fluidez ao texto narrado. Nosso primeiro ensaio foi diante da turma, os grupos combinaram durante cinco minutos e depois contaram para os demais alunos. A intenção era que nossos ensaios prosseguissem desta forma, um grupo ensaiando (contando) e os demais alunos ocupando o papel de observadores, contribuindo com sugestões, tecendo comentários e opiniões. No entanto isto não foi possível, pois, enquanto um grupo tentava ensaiar, os demais alunos se dispersavam e diversos conflitos aconteciam: brigas, gritaria e tumulto. Uma algazarra era estabelecida, impossibilitando o andamento do ensaio. Para sanar esta dificuldade, organizei os ensaios com os grupos durante meus horários de planejamento. O horário combinado para o ensaio era durante o contra turno. A secretaria encaminhou autorizações aos responsáveis destes alunos, pedindo que, nas determinadas datas, eles chegassem mais cedo na escola para ensaiar.

Importante salientar que houve muito comprometimento do grupo em relação aos ensaios. Todos chegavam no horário combinado, com as autorizações em mãos. Percebi que eles ficavam empolgados em ir para a escola fora do horário habitual. Utilizamos a sala de leitura, disponível neste horário, como espaço para nossos ensaios, e isto também motivou o grupo. O horário diferenciado e o espaço (fora da sala de aula) se configurou como um ato extra cotidiano na vida desses alunos, motivando uma euforia no grupo. Foram quatro dias de ensaio, no qual os alunos puderam se relacionar com a escola de outra forma. Válido relatar também, que estes ensaios foram igualmente motivadores para

mim, pois com um grupo menor de alunos e um tempo mais extenso, foi possível conhecer melhor cada um deles e, com isso, aprofundar as nossas investigações cênicas.

O primeiro grupo escolheu o conto etiológico africano “Por que a girafa não tem voz” recolhido por Rogério Andrade Barbosa. Cada um contava uma parte da história e uma contadora representava o personagem da girafa utilizando um fantoche de luva.

O segundo grupo escolheu o conto africano “Anansi e o Baú de Histórias”, história oriunda do povo Ashanti, na versão recolhida por Ingrid Biesemeyer Bellnhausen. Este grupo não utilizou objetos e fantoches, decidiram contar sentados em cadeiras e, assim como grupo anterior, cada um contou uma parte da história. Propus que o grupo utilizasse alguns instrumentos musicais para sonorizar trechos do conto, criar ritmos e nuances sonoras. Eles usaram uma kalimba, instrumento milenar africano, além de sininhos e chocalhos que eu levei para os ensaios.

O terceiro grupo escolheu o conto etiológico africano “A festa no céu”. Esta história tem diferentes versões publicadas e há uma variante desta no folclore brasileiro. Na versão africana, o personagem protagonista da trama, que vai para a festa no céu é o jabuti, já no folclore brasileiro é o sapo.

Câmara Cascudo (2014) discorre sobre o processo de modificação das narrativas orais. Segundo o folclorista os contos vão sofrendo adaptações de acordo com a realidade presente:

Emigrando, os contos tomam, devagar, outros hábitos. A moral da anansi, a aranha cúpida, violenta, vitoriosa pela astúcia bestial, modifica-se, às polegadas, na Jamaica, em Surinã. No Brasil, a estupidez da onça corresponde à ferocidade bruta do leopardo africano. (CASCUDO, p.10, 2014).

A variante do conto “A Festa no Céu” narrado pelo terceiro grupo contém elementos das duas versões: africana e do folclore brasileiro. É relevante perceber o lugar de coautoria exercido pelo grupo, o exercício da narrativa oral estimulou a recriação da história, como cita Cascudo no trecho acima. No entanto, o grupo de contadores não modificou apenas alguns elementos ou trechos, fundiram duas versões e criaram sua própria variante, empregando inventividade e autonomia no trabalho narrativo. Os contadores desta história, decidiram usar um fantoche de luva, representando o sapo; e uma empanada (palco de Teatro de Bonecos), referenciando um cenário de floresta e um cenário de céu, lugares onde se passa a história. Utilizando desta forma, duas linguagens artísticas: o Teatro de Formas Animadas e a Narrativa oral. Antes desta experiência, o

grupo já havia assistido algumas Contações de Histórias com bonecos de fantoches, apresentadas por mim e outras apreciadas por meio de vídeos.

Nossos ensaios foram realizados em três encontros semanais e finalmente conseguimos dar corpo, voz, sonoridade e forma aos contos africanos. No dia da apresentação, orientei que o grupo chegasse pela manhã na escola para arrumarmos o espaço da apresentação e fazer um último ensaio. A apresentação aconteceu no turno da tarde e foi realizada em uma sala que estava disponível no dia. Organizei, junto aos outros professores, a apresentação em três horários diferentes, a fim de que a maioria das turmas da escola conseguisse assistir.

Planejei uma avaliação coletiva do trabalho realizado para a aula que aconteceria depois da apresentação. O objetivo desta aula era que a turma comentasse todo o processo e o resultado do nosso trabalho, apontando aspectos positivos e o que eles achavam que poderia melhorar. A intenção era que cada um apresentasse uma análise crítica da apresentação, apontando elementos da linguagem narrativa e teatral utilizada pelos contadores. Esta avaliação deveria ser feita pelos contadores também, estes comentariam o seu próprio processo e os dos demais colegas. Para a realização desta aula, propus que organizássemos um círculo de cadeiras e cada um apresentasse sua análise crítica oralmente. E assim tentamos fazer, mas como mencionei anteriormente, a questão do espaço que dificulta o andamento da aula, levamos aproximadamente vinte minutos para conseguir organizar esta roda. Foram vinte minutos em uma aula de apenas cinquenta minutos; quase metade do tempo se foi para conseguirmos organizar o espaço para iniciar a aula. Ao organizarmos o círculo, tentamos iniciar as falas, mas o grupo começou a dispersar e todos começaram a falar juntos. A aula se transformou em uma gritaria desagradável, além de focos de brigas e desentendimentos espalhados pela sala.

Está no cerne do fazer teatral o recurso da improvisação. A arte narrativa igualmente traz em sua essência o elemento do improviso. O espetáculo teatral e a Contação de Histórias são experiências estéticas que se realizam diante dos olhos do público, ao vivo e a cores, carregados de efemeridade e inacabamento. Estas características favorecem o uso do improviso e a sua constante recriação, culminando em frescor e vivacidade artística. Tal como na arte, nos círculos da vida cotidiana o improviso se faz presente, e pode nos causar embaraços e até mesmo insatisfações. Igualmente na sala de aula, o improviso se faz necessário, e, às vezes, acontece quando o que nós planejamos se desencaminha, como nesta aula que relatei acima.



Após a frustrante tentativa de análise crítica coletiva, pedi que cada um a fizesse por escrito e me entregasse na próxima aula. Apenas alguns alunos fizeram o exercício proposto e alguns, dos poucos trabalhos que chegaram até mim, tinham uma escrita inteligível. Importante esclarecer que a maioria dos alunos com os quais tenho contato, chegam até o quinto ano sem o pleno domínio da leitura e da escrita. Isto dificulta a realização de uma atividade escrita nas aulas de Artes Cênicas.



Elenco dos contadores de histórias após a apresentação no CIEP Hildebrando de Araújo Góes



Ambientação cênica criada pela turma do 5º ano

### **3.4. A experiência com o 6º ano da Escola Municipal Jorge Gonçalves Farinha**

A experiência com a turma do sexto ano da Escola Municipal Jorge Gonçalves Farinha se difere em muitos aspectos do outro processo investigado nesta pesquisa. O primeiro apontamento relevante, sobre tais diferenças, é referente ao espaço físico de trabalho, que interfere diretamente no desenvolvimento do processo. A escola possui uma sala específica para aulas de Teatro e Dança (não há professor de dança na escola, mas a sala tem estrutura para tal, como espelhos e barras de ferro nas laterais). A sala é ampla, possui piso de madeira, ar condicionado e este ano é totalmente destinada às aulas de Teatro. Importante esclarecer que, iniciei o trabalho nesta escola no ano de 2013 e, somente em 2017 conquistei este espaço para as aulas de Teatro. Nos anos anteriores, este espaço era utilizado como sala de aula convencional, pois a quantidade de turmas abertas excedia o número de salas disponíveis no prédio escolar. Mesmo com inúmeras reivindicações de minha parte, a sala era priorizada para o uso do professor generalista. A conquista do espaço só foi possível porque o número de turmas abertas este ano foi

menor, devido à inauguração de uma nova escola na comunidade. Esta sala então ficou vaga e, finalmente, depois de quatro anos de trabalho, o espaço foi disponibilizado exclusivamente para as aulas de Teatro.

Entende-se que a dificuldade encontrada em relação ao espaço físico apropriado para as aulas de Artes revela a desconsideração que os órgãos governamentais – Secretaria de Educação e suas ramificações denominadas como CREs (Coordenadoria Regional de Educação) – têm em relação à disciplina de Artes Cênicas. Esbarra-se, mais uma vez, no desconhecimento sobre a importância do ensino de Artes. O ensino de Artes Cênicas contempla criações com o corpo e o movimento, necessitando de um espaço físico que permita a aplicação desses conteúdos da pedagogia teatral. Negar esta estrutura física ao professor de Teatro é também limitar as possibilidades de ensino-aprendizagem deste campo de conhecimento.

Outro diferencial no trabalho com esta turma se dá em relação ao tempo de aula. Nesta escola, cada turma tem dois tempos de cinquenta minutos semanais (uma hora e quarenta minutos) para a disciplina de Artes Cênicas. Isto permite que o trabalho em sala tenha mais avanços em relação às outras turmas que têm apenas um tempo de cinquenta minutos por semana.

A faixa etária da turma também é algo considerável. Por se tratar de uma série mais avançada, o grupo apresenta um pouco mais de maturidade, facilitando o desenvolvimento do trabalho. Vale elucidar que, esta turma de sexto ano está inserida no segmento de nível fundamental I, na qual o professor generalista ministra todas as disciplinas, com exceção das aulas de Inglês, Educação Física e Artes. Esta organização, ainda em caráter experimental, não é aplicada em toda rede municipal. Há também o sexto ano regular inserido no nível fundamental II, no qual cada disciplina é ministrada por um professor especialista.

Espaço, tempo e faixa etária; esses três aspectos favorecem um melhor aproveitamento das aulas. Por outro lado, é importante considerar um outro fator que interfere diretamente no trabalho em sala de aula: a violência no entorno escolar. Essa escola, localiza-se na comunidade do Cesarão e, em suas proximidades, estão as comunidades do Aço e do Rola. As comunidades do Cesarão e do Aço são ocupadas por grupos da Milícia (grupos formados por agentes e ex-agentes de segurança do Estado que lucram com a extorsão dos moradores locais). A comunidade do Rola é dominada por grupos de narcotraficantes. Frequentemente há conflitos entre essas duas organizações criminosas, culminando em intensas trocas de tiros. Além disso, as incursões da polícia

na região também resultam em frequentes tiroteios. Estes confrontos inviabilizam, muitas vezes, o funcionamento da escola, intervindo, assim, no andamento e qualidade das aulas.

Correlacionado a isso, outro ponto observado é referente ao comportamento dos alunos nos períodos de confrontos na comunidade. A turma se mostra muito mais agitada e dispersa que o habitual. Em certas ocasiões, o grupo de alunos apresenta grandes dificuldades de concentração, impossibilitando o desenvolvimento da aula e causando um grande estresse e frustração. Concluo que é necessária muita sensibilidade, olhar atento e escuta afiada para conduzir o trabalho em dias como estes. Na maior parte do tempo em sala, eu divago sobre a importância do olhar e da escuta no trabalho com narrativas orais e, nesta situação, surpreendo-me com meu próprio olhar e escuta, muitas vezes vendados em relação às interferências no cotidiano dos alunos. Este fato aponta a importância da horizontalidade na relação aluno e professor, bem como a compreensão de que, a troca de experiência e saberes é imprescindível no ofício docente.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (FREIRE, p. 23, 1996)

A maior parte dos alunos desta turma já tinham tido aulas comigo nos anos anteriores (2013 até 2016). Sendo assim, já estavam investigando a arte narrativa e explorando o repertório de contos africanos, afro-brasileiros e indígenas. A proposta inicial para 2017 era continuar trilhando o caminho com as narrativas afro-ameríndias. No entanto, nosso processo sofreu alguns desvios ao longo do ano. Em seguida, irei relatar a experiência do trabalho sublinhando cada eixo da proposta triangular.

### **3.4.1. Eixo “É preciso ouvir tudo o que se escuta”**

#### **Exercício 1 - Desmecanizando o corpo e os sentidos**

Ao iniciar a aula propus um aquecimento em grupo: uma caminhada pela sala, prestando atenção para não esbarrar em ninguém e ouvindo os comandos para executarem ações dadas por mim. Os comandos para as ações eram: quando eu falar número 1 –

abaixar; número 2 – saltar; e número 3 – parar. Ao iniciarmos a caminhada pelo espaço, o grupo começou a andar muito rápido, alguns começaram a correr e foi inevitável que uns esbarrassem nos outros. Orientei então, que a caminhada fosse a mais lenta possível, mas ainda assim muitos alunos estavam acelerados. Percebi que o grupo não estava coeso, não estava jogando junto. Em seguida, ao falar os comandos, surgiu outra dificuldade: os alunos não paravam de falar e por isso não conseguiam executar as ações. O exercício precisou ser interrompido diversas vezes e precisei inúmeras vezes alterar a voz a fim de chamar a atenção da turma. Este aquecimento foi realizado outras vezes ao longo do ano e esbarramos sempre nas mesmas dificuldades. Observo também que, o número de alunos dificulta a realização deste e de outros exercícios, pois a turma é composta por quarenta e cinco alunos. O quantitativo de alunos por turma é um problema frequentemente relatado por outros professores do município do Rio, inclusive está sempre na pauta de reivindicações por melhorias no ensino público.

### **Exercício 2 - Os fios das histórias que se entrelaçam: Contando e recontando suas próprias histórias.**

Na primeira aula, após o período das férias de janeiro, fizemos um jogo a fim de compartilharmos histórias pessoais que ocorreram durante as férias e, em seguida, essas histórias seriam recontadas pelo grupo. Antes de iniciar o exercício, com a turma sentada em roda, contei a história africana “Anansi e o baú de histórias”. O conto, oriundo do povo Ashanti, fala de uma aranha que abre um baú onde estão guardadas todas as histórias do mundo e as espalha pela terra. Após a Contação, com um rolo de barbante, orientei que cada um contasse uma história sobre as férias e, em seguida, passasse o barbante. Ao final do jogo, teríamos a imagem de uma teia formada com os fios do barbante. A teia faria uma alusão à teia de Anansi. E, além de proporcionar um resultado estético, ficaria implícita a mensagem de que nossas histórias pessoais se cruzam e se interligam. Daí a importância da coletividade. Após cada um ter contado sua própria história e a teia ter se formado, cada um iria escolher uma história de outro colega da turma para recontar. E, enquanto o jogador narra a história, iria enrolando o fio novamente no barbante. O jogo terminaria quando todos já tivessem recontado uma história e todo o fio do barbante estivesse enrolado. A princípio, houve resistência e dificuldade de iniciar o jogo. Assim como a turma de quinto ano do CIEP, eles alegavam não terem histórias interessantes para contar. Além disso, observei também timidez e um pouco de insegurança. Ninguém

se prontificou em ser o primeiro a começar. Já observei este tipo de resistência também em treinamentos/oficinas/ aulas de atores profissionais. A exposição vivenciada pelo jogador provoca impedimentos no momento de se aventurar. Ser o primeiro a iniciar o jogo provoca um desconforto e medo de arriscar. Enquanto professora observei que, quanto mais avançada for a faixa etária do grupo, mais dificuldades relacionadas à timidez e à entrega nos exercícios nos deparamos. O jogo teatral também proporciona a experiência do risco, do desafio, e, com isso, o enfrentamento de medos e inseguranças. Comentando sobre os exercícios propostos pelo griot Sotigui Koyuaté em um workshop, Isaac Bernat diz:

Ainda em relação à ligação dos exercícios “estúpidos” com o que temos de mais primitivo na nossa formação, ou seja, com a nossa infância, período no qual ainda não estamos revestidos de couraças, vícios e verdades absolutas, penso que estes exercícios buscam mostrar que a única forma de vencer o medo é ousar, arriscar. E isto ocorre quando aceitamos jogar. E o jogo se faz principalmente quando acreditamos na sabedoria do nosso corpo, na sua memória, naquilo que ele traz de mais primitivo. É preciso deixar o corpo agir. (BERNAT, p. 163, 2013).

Após muitos estímulos, ninguém se prontificou para iniciar o jogo. Por este motivo, resolvi contar uma história das minhas férias a fim de motivá-los. Algumas vezes é necessário sair do lugar de facilitador/condutor do jogo e assumir o lugar de jogador também, observo que isto favorece a proximidade entre professor e aluno, estabelecendo também uma relação de confiança entre as duas partes. A partir disso, o jogo se desenvolveu, alcançando seu objetivo: contar e recontar histórias sobre as férias. No entanto, em certos momentos, esbarramos na dificuldade de conseguir escutar algumas histórias, pois muitos alunos não conseguem projetar a voz o suficiente para o alcance de todos. Isto é em decorrência da falta de domínio técnico sobre o uso da voz e da timidez e insegurança diante do grupo. Quando isso acontecia, muitos alunos começavam a interromper o jogador, pedindo que ele falasse mais alto e, a partir disso, alguns conflitos surgiam. O grupo, em alguns momentos, se dispersava completamente do jogo e alguns jogadores, ao serem pressionados a falar mais alto, interrompiam suas histórias e se recusavam a continuar. Foram necessárias inúmeras intervenções enfáticas da minha parte nesses momentos para que a concentração voltasse para o objetivo do jogo. Outro momento de lapso e desatenção do grupo foi na conclusão do jogo, quando faltavam apenas alguns alunos recontarem as histórias e encerrar a atividade. Alguns jogadores começaram a levantar e iniciar diálogos paralelos. Este comportamento, que é muito

comum, evidencia o quanto a escuta do grupo precisa ser desenvolvida e também a relevância desses jogos para tal.

A escuta atenta, além de ser imprescindível na relação ensino-aprendizagem, é também qualidade primordial no trabalho com narrativas. Na Contação de Histórias há uma estrutura triangular que consiste em história, contador e ouvinte. A história deve chegar até seus ouvintes e, nesta triangulação, o contador é uma ponte pela qual circula o conto. É necessário, então, que haja escuta entre as duas partes. O contador precisa saber ouvir também a plateia, e, como um artesão da palavra, tecer a narrativa junto a seus ouvintes. Sobre a relação de Contador e ouvinte, Isaac Bernat diz:

O contador independe de cenário, figurino, produção ou teatro, só não pode prescindir o público. É por esta razão que o foco do contador está sempre no público. É preciso caminhar com ele pela história. O público é o termômetro do ritmo e do bom andamento do espetáculo. (BERNAT, p. 171, 2013).

### **Exercício 3 - “Roda de Avaliação”**

Estava planejado para o final da aula organizar a turma em roda e propor uma avaliação oral sobre os jogos e exercícios realizados em sala. Este momento tem como finalidade estimular a escuta do grupo e a fluidez da oralidade de cada um. Esta atividade permite ainda favorecer a criticidade do aluno em relação aos elementos e técnicas teatrais apreendidos, pensar o seu próprio desenvolvimento estético e relacionar esta aprendizagem com a realidade ao redor. Contribuindo assim, para a construção de um pensamento crítico sobre a relevância social da arte.

No entanto, o tempo dedicado aos outros jogos comprometeu este momento e sua realização não foi possível. É relevante salientar que o planejamento é pensado considerando o tempo de uma hora e quarenta minutos de aula. Mas, intempéries como a dispersão constante do grupo, tensões e conflitos não favorecem o aproveitamento integral do tempo de aula.

### **Exercício 4 - “Escutando os sons ao redor”**

Seguindo com o objetivo de ampliarmos a escuta, propus o seguinte exercício aos alunos: caminhar em silêncio pelo quintal da escola escutando todos os sons ao redor. Os alunos deveriam anotar todos os sons que escutassem em uma folha de seu caderno. Ao

receberem um sinal, todos voltariam para a sala em silêncio e, em seguida, iriam compartilhar suas anotações.

Antes de descer com a turma em direção ao quintal e iniciar esta atividade, expliquei que esse exercício exigia comprometimento e disponibilidade de todos. O silêncio era algo fundamental para a sua realização, pois a fala iria impedir que eles ouvissem atentamente todos os sons ao redor. Indaguei se todos estavam realmente empenhados em viver essa experiência, caso contrário iríamos ficar na sala e fazer outra atividade. Considerando a grande dificuldade de fazer uma turma de quarenta e cinco alunos ficar em silêncio absoluto durante vinte minutos, essa fala inicial teve a intenção de ser uma preparação para exercício. O propósito era que essa conversa servisse de estímulo para que todo o grupo se empenhasse em cumprir o objetivo proposto. A turma prontamente mostrou-se empenhada em participar da experiência.

Ao descermos a escada para chegarmos até o quintal, formaram-se diversos focos de diálogos paralelos. Eu interrompi a caminhada e expliquei que eles estavam desfazendo nosso acordo, pois a instrução era que o silêncio tivesse início ao sairmos da sala e continuasse até o nosso retorno. O grupo, então, novamente se comprometeu em fazer o silêncio necessário.

Ao chegarmos no quintal da escola, todo o grupo, sem exceção, se envolveu plenamente com o exercício. Ficaram aproximadamente quinze minutos em silêncio total, caminhando pelo espaço e fazendo anotações em seus cadernos. Ainda no espaço do quintal, orientei que fizéssemos uma roda e ficássemos alguns minutos de olhos fechados ouvindo os sons ao redor. Em seguida, pedi que o grupo retornasse à sala levando suas anotações. Todos atenderam às orientações. Em roda, cada um apresentou suas anotações, relatando os sons que ouviram. Observei que muitos escutaram os sons de um cotidiano da vida urbana, como: carros, buzinas, ônibus, carros de som anunciando produtos, entre outros. Ao mesmo tempo, a escuta foi ampliada para perceberem sonoridades da natureza ao redor: canto dos pássaros, som das folhas caindo, som do vento batendo nas árvores, entre outros.

Ao finalizar o compartilhamento de anotações sobre os sons, sugeri que fizéssemos a roda de avaliação sobre esta experiência. Neste dia, foi possível realizar o exercício “Roda de avaliação”, pois o tempo foi otimizado devido à fluidez da aula. Observei também que este momento de silêncio favoreceu para que o grupo ficasse calmo, evitando o surgimento de conflitos e tensões. Outra impressão, por mim averiguada, foi que o uso do espaço externo da escola contribuiu para o desenvolvimento



do exercício. O quintal da escola nunca foi explorado nas aulas de Artes Cênicas. A experiência do corpo, em estado de jogo, presentes em um ambiente inusitado, estimulou a curiosidade dos alunos, favorecendo a entrega do grupo ao exercício.

Ao avaliarem esta experiência, muitos alunos apontaram o despertar de uma escuta adormecida, como a percepção sobre os sons de pássaros, folhas e ventos. Alguns comentários versaram sobre a falta de percepção desses sons, como pontuou a aluna Ester: “Foi interessante ouvir os sons dos passarinhos cantando, eu quase nunca presto atenção nisso”. Avaliaram também a experiência como algo instigante e diferente, que proporcionou uma sensação prazerosa. A turma também teceu comentários a respeito do envolvimento e concentração de todos, o que resultou em uma prática agradável e uma aula produtiva.



Exercício: Escutando os Sons ao Redor. Realizado no pátio da EM Jorge Gonçalves Farinha

### **Exercício 5 – Um dia para guardar na memória. Ida ao Teatro para assistir ao espetáculo teatral “A Descoberta das Américas”**

O eixo leitura crítica também abrange a atividade de assistir apresentações de Contação de Histórias e espetáculos com foco na narrativa oral. No entanto, idas aos teatros, bem como a presença de artistas na escola não é algo fácil de viabilizar, como mencionei anteriormente.

A maioria dos alunos também não tem acesso à produção teatral, por questões econômicas, geográficas e/ou por ausência de informações sobre as atividades artísticas. É relevante contextualizar essa afirmação. Para isso menciono a seguir os equipamentos

culturais do bairro de Santa Cruz, bem como a regularidade de suas programações destinadas à população local.

Em buscas nos sites das secretarias municipal e estadual do Rio de Janeiro, encontram-se os seguintes espaços culturais públicos: Lona Cultural Sandra de Sá, Centro Cultural Municipal Antônio Nicolau Jorge (Palacete Princesa Isabel) e Biblioteca Popular de Santa Cruz. Em seus respectivos endereços eletrônicos não há nenhuma informação sobre a agenda desses espaços. Inserido na estrutura da Secretaria Municipal de Cultura há o Ecomuseu de Santa Cruz, denominado como um museu de território que contempla todo o bairro de Santa Cruz. O Ecomuseu tem o objetivo de preservar e valorizar o patrimônio cultural e natural de Santa Cruz. Sua sede é organizada em núcleos espalhados por alguns pontos do bairro. No site do Ecomuseu encontra-se um espaço destinado à programação, porém ao acessar essa área não se encontra agenda para o ano de 2017. Diante dessa realidade, percebe-se a escassez de equipamentos culturais, bem como o não aproveitamento dos dispositivos culturais ativos no bairro de Santa Cruz. Percebe-se também a ausência de políticas públicas no âmbito da cultura que garantem e estimulem o acesso da população local aos equipamentos culturais do bairro e às produções artísticas.

O espetáculo “A Descoberta das Américas” aconteceu, em única apresentação, em junho de 2017, no Palacete Princesa Isabel, através do programa “Ocupa Escola”. Essa informação veio até o meu conhecimento através das redes sociais e por meio de alguns profissionais próximos a mim que trabalham no programa. Em momento algum vi divulgação sobre o espetáculo dentro da escola ou na comunidade local, e, mais uma vez, reafirmo a falta de acesso à informação sobre as produções artísticas.

Em contato com a produção do “Ocupa Escola” consegui ingressos para levar toda a turma do sexto ano ao teatro, porém, esbarramos na dificuldade do transporte para nos levar até lá, pois o Centro Cultural fica a, aproximadamente, oito quilômetros de distância da escola. A professora generalista regente desta turma se prontificou em articular um meio de conseguirmos um ônibus. Em contato telefônico com a CRE (Coordenadoria Regional de Educação) conseguiu um ônibus para nos levar até o Centro Cultural.

Na aula anterior ao dia da ida ao teatro fiz algumas sucintas explicações sobre o espetáculo que iríamos assistir. Informei a ficha técnica do espetáculo (atuação, autor, direção) e expliquei cada uma dessas funções. Comentei também que o espetáculo se tratava de um monólogo e, apesar de não se tratar de um espetáculo de Contação de Histórias, a peça tinha uma intensa relação com a narrativa oral. Indiquei que os alunos

analisassem a estética cênica do espetáculo: corpo, voz, texto e expressão facial. Salientei sobre a importância do silêncio dentro do teatro, bem como a inconveniência gerada com o uso de celulares dentro desses espaços. Após esses informes, sobre o comportamento necessário dentro desses espaços, preocupei-me também com o risco desta fala soar em tom arrogante. E os alunos se sentirem constrangidos ou não se sentirem dignos e/ou confortáveis de ocuparem este ambiente. Expliquei então, que, para o aproveitamento do espetáculo, é necessário cumprir tais regras, mas que é importante lembrar que este local também pertence a eles, é espaço cultural público destinado à população. E que a ida ao teatro deveria ser entendida como um momento também de prazer e diversão.

A chegada no espaço cultural foi um momento de grande euforia da turma. Muitos comentavam sobre a beleza da arquitetura do prédio, cujo estilo é o neoclássico, inaugurado em 1881. O prédio era sede administrativa do matadouro, da antiga Fazenda Imperial de Santa Cruz. É considerado patrimônio cultural da cidade do Rio de Janeiro. É relevante salientar que os alunos declararam nunca terem ido ao local antes. Este fato ilustra a dimensão da inacessibilidade dos moradores de Santa Cruz aos espaços culturais públicos do bairro, dificultando, desta maneira, possibilidades de fruição artística.

A apresentação do espetáculo aconteceu no auditório do prédio, que não dispõe de aparatos técnicos de uma caixa cênica, como iluminação, coxia, bambolinas, entre outros. O que nos sugere perceber a possibilidade que o Teatro tem de acontecer em locais diversos, evidenciando a capacidade da ação teatral de transformar um ambiente comum em espaço cênico. Outra observação relacionada a isso é sobre a própria estética do espetáculo, que é despido de cenários e figurinos. Somente um ator, sem equipamento técnico algum, utilizando seu corpo e sua voz, dá vida à obra dramaturgica. É especialmente inspirador para nós, estudantes e professora da rede pública, essa experiência, pois as escolas também não dispõem de tais aparatos técnicos e isso favorece a ampliação do nosso olhar para as possibilidades de realizações cênicas em espaços do cotidiano escolar. Além de também pensar possibilidades de trabalho com a ausência de cenários e figurinos.

O ator Julio Adrião, antes de iniciar a apresentação, teve um breve diálogo com a plateia, contando um pouco da trajetória do espetáculo. Os alunos mantiveram-se plenamente concentrados no espetáculo do início ao fim. Foram envolvidos pela atuação premiada de Júlio Adrião que, sozinho no palco, dá vida ao personagem Johan Padan, sujeito que, fugindo da fogueira da Santa Inquisição, embarca por engano em uma caravela de Cristóvão Colombo rumo ao continente americano. O personagem narra suas

peripécias em solo americano, explorando a linguagem gestual e a pantomima. Julio Adrião evoca em sua narrativa personagens, cenários e objetos tão precisos que saltam da nossa imaginação por meio da concretude de suas palavras, onomatopeias e expressividade corporal.

No final do espetáculo o ator agradeceu a presença de todos e, encerrando o ato político, que se configura o acontecimento teatral, discursou sobre a potência mobilizadora do Teatro. Ressaltou a importância de conhecermos a nossa própria história, alertando sobre os perigos da ignorância que nos levam a repetição de erros. Em sua fala final, Julio Adrião estabelece uma relação entre o conteúdo da peça e o espaço, ilustrando a dimensão política do Teatro. O texto de Dario Fo traz um recorte de uma época, possibilitando apreensão e reflexão de um contexto histórico. O Palacete Princesa Isabel, espaço no qual acabara de apresentar o espetáculo, é um patrimônio histórico da cidade que o próprio ator diz não ter conhecido até aquele momento. Ou seja, o Teatro, através de sua ação e monumento arquitetônico, conta parte da nossa história. Encerrando o discurso, o ator citou uma frase do griot Sotigui Kouyaté: “Quando não souber para onde ir, lembre-se de onde você veio”. Para nós, alunos e professora, esta citação nos soou de modo singular, pois as valiosas palavras de Sotigui estão sempre permeando os nossos estudos em sala. É com base nessa sabedoria que buscamos contar, resgatar, conhecer e ouvir nossas próprias histórias. Sejam elas fantásticas, que exalam ludicidade e encantamento, sejam elas reais, que revelam a dureza do cotidiano, ou sejam elas a hibridização da fantasia e da realidade.

A experiência com Julio Adrião afirma o vigor político presente na ação teatral. Essa observação é elucidada por Augusto Boal na defesa de um Teatro transformador:

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a melhor conhecer a nós mesmos e o nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele. (BOAL, p. 11, 2012).



Alunos na frente do Palacete Princesa Isabel



Alunos com o ator Júlio Adrião, ao centro em pé.

O espetáculo se encerrou no palco e continuou na sala de aula. No encontro seguinte à ida ao teatro, propus uma conversa sobre a experiência vivenciada. Iniciei a aula sugerindo uma leitura crítica sobre o que nós assistimos. Cada um deveria apresentar oralmente sua opinião, analisando, com olhar apurado, os elementos da linguagem teatral apresentados em cena. Os primeiros comentários circundaram sobre a expressividade corporal do ator que, com uso da pantomima, narra a trajetória de seu personagem. Os alunos observaram que, a criação de um código gestual em cena removeu a necessidade de objetos, cenários e figurinos do espetáculo. Outra observação foi o uso da palavra

falada em onomatopeias, que, na linguagem teatral é denominada como blablação e/ou gromelô. Os alunos apontaram também que a utilização de tais expressões cênicas culminou na linguagem do humor, proporcionando muitos risos e momentos de diversão. A turma mostrou-se muito entusiasmada em seus comentários e, durante a conversa, eles relembravam trechos do espetáculo, imitando o ator. Isto demonstra o nível de envolvimento que os alunos tiveram com o espetáculo. A ponto dos comentários ultrapassarem a conversa formal e tomarem formas em seus corpos e gestos. Observa-se que os alunos utilizaram espontaneamente a linguagem teatral para tecer comentários e expressar o quanto gostaram do espetáculo.

Outra questão abordada em sala foi a contextualização histórica do espetáculo. A peça versa sobre o período da colonização das Américas. Fiz uma breve explanação sobre este fato histórico, sublinhando as diferenças da colonização espanhola e portuguesa. Junto a isso, fizemos uma localização geográfica, identificando os continentes América do Norte, Central e Sul. Orientei também que observássemos criticamente esse fato histórico e nos atentássemos ao massacre imposto aos indígenas que habitavam estas terras. Provoquei para que a turma refletisse sobre a crítica que o espetáculo faz à colonização europeia e, a partir disso, debatemos e refletimos sobre a exploração e dominação imposta pelos colonizadores, bem como sobre os efeitos desse período histórico que até hoje reverberam na sociedade. Outra questão discutida foi um trecho do espetáculo no qual o personagem tenta catequizar os indígenas. Refletimos sobre a infeliz atualidade deste fato, culminando em um debate sobre a intolerância religiosa que se faz presente nos dias de hoje. Lembramos, então, da fala do ator Julio Adrião, que aponta a importância de conhecer nossa própria história.

Essa vivência em sala aponta para a importância da contextualização no ensino da arte. Ao discutirmos sobre o espetáculo, compreendemos as possibilidades transdisciplinares do teatro, construindo conhecimentos históricos e geográficos embasados por um pensamento crítico. Sobre a importância da reflexão histórica, Ana Mae Barbosa diz:

Acredito que consciência histórica é muito importante no ensino das Artes e Culturas Visuais. Há uma tendência das teorias e dos processos metodológicos para a mediocrização. Só a História nos salva. A História é regenerativa e potencializadora.

A metáfora de Aloísio Magalhães para explicar a importância da História é de grande precisão. Quanto mais puxarmos a borracha do estingue para trás, mais longe lançaremos a pedra para a frente. É necessário de vez em quando usar o estilingue puxando ao máximo a

borracha para trás a fim de vencer as reduções e mediocrizações, ou o insucesso anterior ao jogar a pedra. (BARBOSA, p. 23, 2010).

É necessário observar o aproveitamento do tempo de aula, que permitiu uma significativa produção de conhecimentos e profícuos debates. Isso foi possível devido ao envolvimento da turma, que apresentou uma escuta atenta durante a partilha de opiniões. Outra observação foi o número de alunos presentes nesta aula, reduzido em decorrência de um dia chuvoso. Não houve interrupções com brigas, discussões improdutivas e/ou conversas paralelas. Foi possível um aproveitamento pleno do tempo de aula e a execução bem sucedida do planejamento elaborado.

### **Exercício 6 - “Ouvindo nossas histórias”**

Novamente propus a experiência de usarmos o espaço externo da escola para a realização de um exercício. Solicitei que a turma formasse duplas e escolhesse um lugar do quintal para ficar. Em seguida, um dos jogadores fecharia os olhos e o outro teria de contar uma história pessoal. Depois das histórias contadas, invertem-se os papéis: o contador passa ser o ouvinte e o ouvinte passa a ser o contador. Após as duplas contarem suas histórias, subimos para a sala e formamos uma roda. Cada jogador da dupla deveria compartilhar a história que ouviu, contando-a na primeira pessoa do singular, como se a história fosse sua.

Esse jogo permite que o jogador experimente o papel de contador e ouvinte, favorecendo a troca e a escuta entre os dois jogadores. Além disso, é uma experiência na qual a memória será um elemento fundamental no desenvolvimento do jogo, pois no primeiro momento é usada para buscarmos uma história que já vivenciamos. Já no segundo momento, exploramos a memória para contar a história que acabamos de ouvir. No trabalho com as narrativas orais, o uso memória é peça imprescindível. Este jogo, também, ao exigir que a história seja contada na primeira pessoa, estimula o contador, no sentido de que se aproprie da narrativa e a conte passando verdade nas palavras.



Exercício: Ouvindo nossas histórias



Exercício: Ouvindo nossas histórias

Observo que não há uma coesão nesta turma, o grupo se concentra em subgrupos e isso fica mais evidente durante os jogos e exercícios. Há uma separação por gêneros: grupo de meninas e grupos de meninos. Neste jogo, por exemplo, não houve duplas de menino com menina. Durante o jogo, observei que a maioria das duplas formadas por meninos não se envolveram com a proposta e ficaram dispersas pelo espaço. Isso é algo recorrente em nossas aulas.



A pesquisadora Marília Pinto de Carvalho<sup>4</sup> discute questões de gêneros que permeiam o cotidiano escolar apresentando um quadro que aponta meninos com maiores dificuldades de aprendizagem em relação às meninas. A falta de envolvimento com as atividades escolares é evidenciada na fala das professoras entrevistadas pela autora. O referido material considera ainda, de que maneira os referenciais de masculinidade construídos nas relações sociais interfere no desempenho escolar dos meninos. Uma vez que, ser considerado um aluno comprometido corre o risco de ter sua sexualidade questionada na sociabilidade entre meninos. Articulando os questionamentos de Carvalho à experiência vivenciada em sala, percebe-se padrões comportamentais no grupo de meninos, tais como: agressividade, falta de concentração e interesse nas atividades propostas.

No momento da partilha de histórias na roda, mais uma vez passamos pela dificuldade de conseguir nos ouvir. Enquanto um jogador narrava a história, havia conversas paralelas, dificultando o entendimento. Outra dificuldade apresentada foi o jogador lembrar a história que acabara de ouvir. Muitos esqueciam a história, abrindo grandes pausas em suas narrativas. Esse obstáculo interferia nos ritmos da história apresentada, favorecendo também a dispersão do grupo. Essas dificuldades demonstram a necessidade da vivência de jogos que facilitem a integração do grupo.

### **Exercício 7 - “Contando a história do bairro”**

Solicitei em aula que cada um procurasse em seu bairro ou em sua família uma pessoa que costuma contar histórias. A tarefa era que cada um ouvisse uma história deste contador e a reproduzisse em sala. No entanto, não foi possível a execução do trabalho, pois os alunos não cumpriram a tarefa solicitada. Mudei os rumos da proposta e pedi que cada um contasse uma história que já ouviu sobre o seu bairro. Essa mudança rendeu uma aula inteira com histórias de assombrações contadas por eles. O interesse foi unânime. Todos estavam conectados com as narrativas sobre criaturas mal-assombradas. Na aula seguinte, organizei a turma em grupos e pedi que cada um contasse uma das histórias que foram narradas na aula anterior. Dos cinco grupos organizados, apenas um não

---

<sup>4</sup> Artigo *Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas*. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf). Acesso em 07 jul. 2017.

apresentou. A maioria dos grupos optou em contar de forma semelhante: um aluno assumia o papel de contador oral e os demais executavam as ações da narrativa através de seus corpos e gestos.

A partir desse material apresentado e do envolvimento da turma com tais narrativas, optei em modificar o percurso do nosso trabalho. A proposta inicial era realizar jogos e exercícios de escuta e observação e, em seguida, criar coletivamente Contações de Histórias baseadas em um repertório de contos afro-brasileiros e africanos. No entanto, percebi que as memórias pessoais e as narrativas sobre o bairro sugeriram um precioso caminho para a construção de um trabalho final.

Este rumo que o trabalho em sala tomou dialoga com os ensinamentos da tradição africana. A importância de conhecer nossas origens é um ensinamento difundido pelo Griot Sotigui Kouyaté em seus workshops no Brasil:

A frase repetida frequentemente por Sotigui, “ninguém pode te dar o que já não está em você”, afirmava a potência de cada estagiário<sup>5</sup> a sua independência e a necessidade de ousar. Da mesma maneira, quando Sotigui nos diz que “quando não soubermos para onde ir devemos lembrar de onde viemos”, está nos dizendo que, sem a conexão com o nosso passado e com a nossa identidade, não teremos como dialogar com outras tradições que podem nos enriquecer. Segundo o pensador africano Joseph Ki-Zerbo (2004, p. 10), sem identidade nós somos um objeto das histórias, um instrumento usado pelos outros: um utensílio. (BERNAT, p. 152, 2013).

O trabalho com contos africanos é também um mergulho na nossa história. Passear por essas águas é conhecer nosso passado que, ao longo de séculos, foi silenciado em decorrência da supremacia da cultura europeia. Ao entoarmos essas narrativas, contamos também nossa própria história e essa escolha torna-se também ação de enfrentamento político frente à marginalização da cultura negra ao longo da história. Ao escolher contar as memórias de seus bairros, os alunos afirmam a necessidade de fundamentar suas criações artísticas em suas raízes.

Essa opção, assemelha-se ao propósito ideológico que se exprime no trabalho com as narrativas africanas. Contar as histórias do lugar em que se vive é como montar um mosaico de memórias que constitui parte da identidade de quem as conta. É optar contar uma história que não possui a autoridade de uma narrativa oficial impressa em livros, mas que sobrevive através da oralidade de seus moradores. Estas histórias decorrem de um

---

<sup>5</sup> Sotigui se referia aos participantes das oficinas como estagiários

misto de realidade e imaginação, e contá-las é uma forma de remontar o passado e compreender o presente.

### **Exercício 8 - “Contextualizando as histórias”**

Ao enveredar pelos caminhos que levam às narrativas orais dos bairros do entorno escolar, propus a contextualização histórica dessa prática. Isso se deu através de uma pesquisa sobre a formação dessas comunidades. Os alunos realizaram, junto à professora generalista da turma, uma pesquisa histórica sobre o bairro de Santa Cruz e, ao elaborar o planejamento das aulas seguintes, debrucei-me em leituras que explicitassem a formação do bairro de Santa Cruz. No entanto, esbarrei em algumas limitações. As fontes pesquisadas por mim, websites e artigos acadêmicos, não traziam referências sobre a formação dos sub bairros de Santa Cruz. A pesquisa realizada pelos alunos também contemplava um recorte geográfico, mostrando apenas a formação do centro do bairro. Informações sobre a formação das comunidades periféricas não foram apresentadas nos trabalhos, pois certamente as fontes pesquisadas não abrangem tais informações.

A escassez de fontes oficiais nos conduziu para a aprendizagem nos moldes da educação dos povos tradicionais, que se dá por meio da palavra e da escuta, referenciando a sabedoria dos mais velhos da comunidade. Assim, ensina o escritor indígena Daniel Munduruku (2006, p.25), em seu livro destinado ao público infanto-juvenil: “O pajé é sempre um velho ou uma velha. E ser velho ou velha não é sinal de coisa que não serve mais. Ao contrário. Nós consideramos os velhos como gente muito sabida, pois são eles e elas que garantem que o mundo todo viva equilibrado”.

A célebre frase do tradicionalista Hampâté Bâ (2003) “na África, cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima”, expressa a importância da transmissão oral e o apreço à sabedoria dos mais velhos nos povos tradicionais. Intuitivamente, nós, alunos e professora, buscamos o conhecimento necessário conectados aos ensinamentos dos povos de tradição. Digo “intuitivamente”, pois esse fato não foi intencional, aconteceu de maneira espontânea em decorrência da ausência de informações oficiais.

A difusora dos saberes foi Lucia, moradora antiga da comunidade. Em uma conversa informal no portão da escola, Lucia contou um pouco sobre a formação das comunidades locais. A partir disso, expliquei sobre o trabalho que estávamos desenvolvendo na escola e perguntei se era possível a partilha desses conhecimentos com

os alunos. Lúcia prontamente aceitou o convite e se dispôs a ir até nossa sala de aula nos contar esses saberes.

A aula ministrada por Lucia, moradora há vinte e seis anos da comunidade, explicou a formação das comunidades locais, onde vivem os alunos da turma: Rola, Cesarão e Vila Paciência. Segundo a moradora, a comunidade do Cesarão originou-se a partir da construção de um conjunto habitacional destinado à trabalhadores de uma indústria de Santa Cruz. O nome Cesarão faz referência à Cesário de Melo, nome da principal avenida que corta o bairro. Da expansão do conjunto habitacional, surgiram o Cesarão e a comunidade vizinha, Vila Paciência, popularmente conhecida como Aço. Ainda segundo Lúcia, a comunidade do Rola, situada em frente ao Cesarão e ao Aço, era uma fazenda que, após a morte do seu proprietário, foi desmembrada em pequenos terrenos por seus herdeiros. Os terrenos foram postos à venda e, com o passar dos anos, alguns deles foram sendo gradativamente ocupados por pessoas que não possuíam moradia. Singular é a origem do nome “Rola”. De acordo com Lúcia, o proprietário desta antiga fazenda, gostava de comer uma ave cujo o nome é rolinha. Este homem foi apelidado por seus empregados de “comedor de rola”. Mais tarde, sua propriedade ficou conhecida como “Fazenda do comedor de rola” e, com o passar dos anos, o frescor da oralidade denominou o lugar de Rola.

Lucia contou, ainda, sobre o início do tráfico de drogas na região e a disputa entre facções criminosas ao longo dos anos. Argumentou com criticidade a ausência do poder público na região, que culmina na disseminação da violência, impossibilitando o exercício à liberdade de ir e vir de seus moradores.

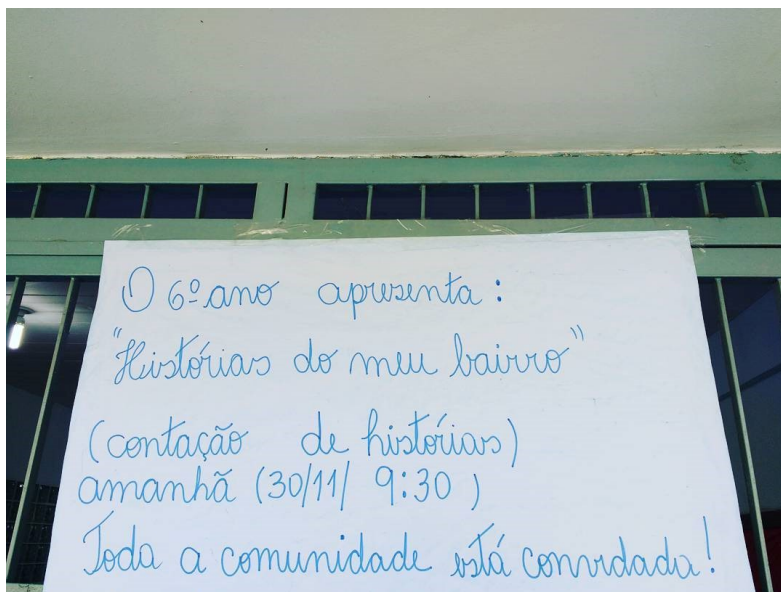
Os relatos de Lúcia chamaram a atenção dos alunos, que a ouviram atentamente. As informações trazidas pela moradora revelam as fronteiras e os encontros entre a imaginação popular e fatos reais. Foram expostas pela moradora curiosidades que se aproximam da ludicidade dos contos, informações que podem levar à compreensão da origem destes territórios e à partilha de sua visão sobre o que é, e como é, habitar esse local. Isso permitiu a construção de uma leitura crítica sobre a realidade que nos circunda, estimulando a compressão da turma sobre a história que explica o presente. Esses conhecimentos fortaleceram e embasaram nosso processo criativo com as narrativas orais.



Aula ministrada pela moradora do bairro – Lucia, sentada próximo ao quadro e veste uma blusa listrada.

### **3.4.2. Espetáculo “Histórias do meu bairro”**

As histórias recolhidas pelos alunos em seus respectivos territórios resultaram em um espetáculo de Contação de Histórias. A apresentação ocorreu na primeira semana de dezembro de 2017 e toda comunidade escolar foi convidada. Alunos, professores, funcionários e alguns pais de alunos compareceram para assistir à apresentação. Através de um cartaz fixado no portão da escola, convidamos também os moradores da comunidade para assistir ao espetáculo. No entanto, os moradores presentes eram apenas os pais de alunos, justamente aqueles que tinham um vínculo maior com a escola.



Cartaz informando sobre o espetáculo, afixado no portão da escola

As narrativas orais, bem como os “códigos orais” que também compõem a identidade destas comunidades em questão, formaram o arcabouço do processo cênico iniciado em sala. Denomino “códigos orais” o conjunto de expressões das oralidades emergidas pelos alunos em um exercício realizado em sala, tais como: bordões de certos vizinhos, gritos de vendedores ambulantes, carros de som anunciando produtos e motoristas de vans chamando passageiros. Estas sonoridades estão explicitamente presentes na vida cotidiana das zonas periféricas do Rio de Janeiro. Algumas expressões são peculiares daquela região como, por exemplo, a fala de uma moradora chamando sua vizinha: “Ô baiana!”, observada por uma aluna e inserida no nosso espetáculo. Estas expressões orais são específicas destas regiões, soando de maneira familiar para quem habita estes lugares. Cabe definir tais expressões orais trazidas pelos alunos como literatura oral, conceito apresentado por Câmara Cascudo (2006) que, segundo o autor, é composta por provérbios, adivinhações, histórias, anedotas, músicas de aboios, frases feitas, entre outros. Este material foi incorporado na cena narrativa, desdobrando-se em corpo e palavra expresso pelos alunos-contadores de histórias.

O espetáculo de Contação de Histórias recebeu o título de “Histórias do meu bairro”, composto por quatro histórias das comunidades do entorno escolar habitadas pelos alunos. Estas narrativas, trabalhadas anteriormente durante o ano, foram costuradas umas nas outras formando a unidade do espetáculo. O processo de ensaio ocorreu em um mês, durante as aulas e também no tempo destinado ao meu planejamento. Ao iniciarmos o processo de construção do espetáculo, perguntei quais alunos gostariam de atuar como

contadores de histórias e um grupo se prontificou. Sugeri que os outros alunos ocupassem a função de direção, contribuindo com ideias e sugestões, e também ficassem responsáveis em confeccionar a cenografia do espetáculo. A turma se mostrou satisfeita com a proposta, mas ao iniciarmos os ensaios surgiram conflitos e o acordo foi descumprido. Os alunos que não estavam atuando como contadores, não se envolviam com o trabalho e durante a construção das histórias dispersavam-se com brigas e conversas, impossibilitando a continuidade do ensaio.

Relevante observar que, mais uma vez, surge uma questão de gênero em relação ao envolvimento e comprometimento com as aulas. O grupo de alunos que atuavam como contadores de histórias era formado inicialmente por doze meninas e apenas um menino. Dos alunos que ocupavam a função de direção e cenografia, era notório a falta de comprometimento dos meninos.

Considerando os limites desta pesquisa, não cabe um aprofundamento dentro da temática de gênero. No entanto, vale uma sucinta explanação para compreender, à luz da cientificidade acadêmica, a relação de meninos e meninas dentro desta experiência de arte na educação. Considerando que a dificuldade apresentada pelos meninos é algo recorrente neste trabalho. Para isso, é pertinente trazer mais uma vez as contribuições de Marília Pinto de Carvalho (2004) que, ao explicitar a diferença do desempenho escolar entre gêneros, evidencia o fracasso escolar mais acentuado entre os meninos. A pesquisa mostra uma multiplicidade de valores articulados entre desigualdades sociais, raça e gênero. Com o intuito de apresentar esses índices e se eximindo de uma resposta conclusiva sobre o que leva a essa realidade, a pesquisa divaga sobre as noções de masculinidades construídas nas relações sociais e o papel da escola nesta construção (ou desconstrução).

O único menino, até então, presente no grupo dos contadores de histórias era destacado dos demais meninos que, teciam comentários pejorativos sobre sua sexualidade. Ou seja, a pressão entre pares e os questionamentos em torno da sexualidade, questões levantadas por Carvalho (2004), surgem a partir do momento em que o aluno se dedica às tarefas propostas em sala de aula. Percebe-se, nesta experiência específica, que as noções de masculinidades estão relacionadas ao descompromisso com as obrigações escolares. Articulando o comportamento dos alunos em questão com a pesquisa apresentada pela autora, os problemas disciplinares observados em sala relacionam-se também com a construção da masculinidade ligada à posse e ao poder social. Uma vez que, o descompromisso com as atividades da escola configura-se em uma real

confrontação às regras estabelecidas. Quebrar as regras, neste caso, pode ser uma forma de demonstrar poder e uma tentativa de afirmar sua masculinidade.

Ainda segundo Carvalho, o referencial de masculinidade está organizado em escala macro, é necessário então que a escola se empenhe em uma discussão profícua sobre o tema.

Por isso, para que as escolas possam agir e assumir suas responsabilidades na construção de trajetórias escolares de sucesso para um número maior de meninos e rapazes, torna-se necessário fazer uma discussão mais aprofundada sobre as masculinidades e as relações de gênero, de forma que se permita uma apropriação mais ampla das teorias da masculinidade. Essas teorias recusam todo determinismo biológico e consideram homens e mulheres produtos de relações sociais, históricas e culturais, num contexto em que se aprende não um único “papel sexual”, mas convivem múltiplas masculinidades e feminilidades articuladas por relações de poder e perpassadas por outras relações sociais como as desigualdades de classe e raça. (CARVALHO, 2004, p. 26).

O processo de ensaios seguia marcado por estas circunstâncias, se analisado por um ângulo, viam-se conflitos e dificuldades de relacionamento entre o grupo. Porém, por um ângulo mais generoso e otimista, mesmo diante de tantas limitações, via-se também um espetáculo tomando forma.

As quatro histórias, oriundas dos bairros no entorno escolar, trazidas pelos alunos foram contadas e recontadas através de alguns exercícios. Em um primeiro momento, organizei quatro grupos e sugeri que cada um contasse a história de uma maneira criativa. Para tal, era importante lembrar todo o arsenal de referências das múltiplas possibilidades para se contar uma história, pesquisadas ao longo do ano.

Nesse momento, percebe-se as articulações entre os eixos “fazer artístico” e “leitura crítica” organizados por Barbosa (2010): a criação artística está orientada por um referencial de linguagens da arte narrativa. A pluralidade das performances dos contadores de histórias na contemporaneidade aponta muitos caminhos possíveis para dar forma a palavra do conto: desde o sentar e contar, utilizando sobretudo a voz, até as formas e movimentos de objetos e bonecos. Estas e outras possibilidades estéticas foram apresentadas e lidas criticamente em sala e chegamos em um momento propício de experimentá-las. Ao falarmos das possibilidades estéticas de um conto, no entanto, é preciso atentarmos ao valioso ensinamento trazido por Sotigui Kouyaté, Gislayne Avelar, Bia Bedran, Zé Bocca e tantos outros mestres da palavra: a história é sempre o mais importante. A forma de contar não pode, de maneira alguma, sobrepor-se a



mensagem do conto. Em uma Contação de Histórias, a performance do contador de histórias deve ser apenas uma ponte para a história chegar até seus ouvintes. A história é sempre a estrela.

Ao apresentarem suas histórias, os grupos indicaram maneiras semelhantes de contar: um aluno assumia o papel de narrador oral e os demais ilustravam a palavra com movimentos corporais. Esta forma já tinha sido explorada anteriormente e, a partir disso, percebi que haviam certas limitações no uso e exploração da linguagem cênica para contar histórias. O que nos soa muito compreensível, ao considerarmos o pouco tempo de envolvimento com a linguagem teatral. Esses exercícios de contação indicaram também a necessidade que o grupo apresentava de utilizar seus corpos para contar a história. O corpo aparecia, por vezes, exíguo em decorrência da timidez natural nessa faixa etária. Mas ao mesmo tempo, percebia-se corpos lutando contra a barreira do acanhamento. Mais do que contar uma história, esta experiência exigia ultrapassar as próprias limitações e arriscar-se na aventura teatral.

Baseado por esta experiência, é relevante analisar o quão profundo é a prática cênica e narrativa no ambiente escolar. O ato de contar histórias pode desenvolver diversas potencialidades do aluno. Inclusive, reverberar na sua maneira de estar e se comunicar com o mundo. Ao investigar maneiras de se contar uma história, o aluno desenvolve sua expressividade e exercita sua capacidade e liberdade criativa. E é especialmente instigante compreender a arte na educação como via emancipatória, dentro de um ambiente marcado por opressões e violações de direitos do ser humano.

A fim de impedir imprecisões sobre o papel da arte na escola, é importante afirmar que o ensino-aprendizagem da linguagem artística é um campo de conhecimento tão valioso quanto os outros e, de maneira alguma, o reduzo a um instrumento para se alcançar outros saberes, como foi posto ao longo da história da arte na educação. Ao ensinar teatro na escola, tenho como objetivo mediar a apreensão da linguagem cênica e isto não deve ser relativizado. Sustentada por esse princípio, a arte na educação deve, também, ser significativa e contribuir para o desenvolvimento pleno do aluno. Contar histórias, nesse caso, é também um exercício à cidadania na medida em que o aluno-contador desenvolve habilidades necessárias para a vida em sociedade. Não somente saberes para sua inserção na vida social, mas o desenvolvimento de potencialidades que o permitam participar ativamente da vida coletiva. E, como anteriormente defendido nessa pesquisa, a prática artística precisa ser contextualizada e ancorada em leituras críticas.

A fim de provocar a expressividade corporal dos alunos nas narrativas trabalhadas apresentei a técnica do Teatro-Imagem. Essa técnica está inserida na estética do Teatro do Oprimido e baseia-se em encenações com uma linguagem não verbal. Ao pensar a palavra falada como protagonista na arte de contar histórias estaríamos diante de uma contradição ao retirar a expressão da voz e investir na linguagem não verbal? Talvez fosse um risco, que poderia tornar a expressividade corporal mais importante que a própria história. No entanto, buscávamos o contrário: o Teatro-Imagem estaria a serviço da história contada.

Começamos, então, exercitando o Teatro-Imagem e a prática se deu da seguinte forma: os contadores ficavam de costas para a plateia, eu falava palavras relacionadas ao universo da história e, a partir de um sinal, todos deveriam virar e construir imagens corporais estáticas, como se fossem estátuas, inspiradas em tais palavras. Em um segundo momento, um contador propunha uma imagem inspirada em algum trecho da história, em seguida, outro contador deveria completar aquela imagem e assim sucessivamente, até formar um espécie de quadro vivo. Após o quadro montado, a partir de um comando, os contadores deveriam descongelar suas imagens corporais e fazer a ação que a imagem estava propondo. Por exemplo, ao criar uma imagem estática de três pessoas brigando, a partir do comando dado os atores deveriam encenar a briga. A seguir, sugeri que um dos alunos contasse verbalmente a história e, à medida que a narrativa fosse se desenvolvendo, os demais contadores criariam as imagens corporais e fariam quadros daquelas palavras. Os quadros, ao longo da história, variavam entre cenas estáticas e cenas com ações, na qual os contadores se movimentavam e falavam.

Os exercícios de Teatro-imagem foram aplicados em todas as narrativas do espetáculo. No entanto, para não ficar todas as histórias contadas da mesma forma, utilizamos esta estética apenas em uma das histórias. Esta história era “A árvore mal-assombrada”, narrativa trazida por uma das alunas, a mesma que se propôs a contá-la oralmente no espetáculo; e que falava de um tempo em que aquela região do bairro era um cemitério. Reza a lenda que no meio desse cemitério existia uma árvore e, com o passar do tempo, o cemitério acabou e ali formou-se a comunidade atual. A árvore continuou no local e ali brincava uma menina acompanhada de sua mãe. Essa menina possuía uma boneca e, certa vez, a esqueceu próxima à árvore. Quando a menina voltou para buscar, a árvore estava pegando fogo e, ao tentar salvar sua boneca das chamas, a menina acabou se queimando e morrendo queimada. A mãe da menina conseguiu pegar os destroços da boneca e, a partir disso, construiu uma nova boneca. No lugar da árvore

queimada nasceu uma nova árvore e todos os dias a mãe da menina leva a boneca até o local. Dizem que o espírito da menina mora dentro dessa árvore e todas as vezes que alguém faz mal a essa planta, o espírito passa a assombrar essa pessoa.



Exercício: Teatro-Imagem



Exercício: Teatro-Imagem

É cabível relacionar essa narrativa ao universo indígena que trata das relações do indivíduo com as forças da natureza e evoca temáticas de renascimentos: personagens que se transformam em plantas, em rios, em estrelas, são fortemente presentes nas lendas. Referenciando, mais uma vez, o escritor indígena Daniel Munduruku (2006), que, em sua

obra destinada ao público infanto-juvenil conta a tradição do seu povo, encontram-se elementos semelhantes do conto apresentado pelos alunos. Uma das lendas apresentadas por Munduruku conta a história de uma aldeia que estava sem alimento devido à ausência do esforço e trabalho coletivo. Uma mulher, então, é enterrada para renascer em forma de árvore, da qual os seus frutos passam a alimentar todos da aldeia. A lenda contada por Munduku é amparada por um prólogo que faz uma explanação sobre a essência educativa daquela história:

Quem vive em uma aldeia sabe que todos são responsáveis por tudo. Ninguém está isento de contribuir para que todos vivam bem e sejam os mais felizes possível. É uma forma encontrada para que ninguém se arvore o direito de se achar melhor que o outro e quebre, por isso, a harmonia. (MUDURUKU, p.10, 2006).

Outro aspecto em comum é o caráter explicitamente didático das narrativas. A história apresentada pelos alunos termina passando uma mensagem de preservação da natureza: se fizerem mal à árvore, o espírito da menina volta para assombrar os moradores. Já a lenda indígena inicia falando sobre a importância do trabalho coletivo para a sobrevivência da aldeia. Diferentemente de outros contos, nos quais os ensinamentos estão implícitos no corpo da história, essas duas narrativas apresentam um nítido didatismo, evidenciado pelo próprio narrador na introdução ou no final da história.

O processo de construção da história foi concluído e a história foi contada oralmente por uma aluna, enquanto outros alunos construíam imagens corporais inspiradas nas palavras entoadas pela narradora. O resultado estético foi aprovado por todos os alunos e, ao longo de algumas semanas, fomos aperfeiçoando a história durante os ensaios.

Uma outra dificuldade que surgiu foi a necessidade de mudarmos constantemente os contadores dessa e das outras histórias do espetáculo. Essa questão se deu pois os alunos que se comprometiam em contar as histórias faltavam aos ensaios. Essa experiência apresenta dois pontos divergentes, tais substituições atravancavam o andamento do processo, mas, por outro lado, exigiam que todos os contadores soubessem exercer diferentes papéis no espetáculo. Isso facilitava o envolvimento do grupo com as histórias, pois todos precisavam saber contar as narrativas despertando, deste modo, a escuta e observação dos alunos.



Ensaio: Imagem corporal da “árvore mal-assombrada”

A segunda história foi trazida por um aluno através de um exercício realizado em sala, no entanto, o mesmo não se prontificou para contá-la no espetáculo. Ainda estávamos diante da exclusão dos meninos da turma no nosso processo cênico. Ao tentar resolver aquela questão que atrapalhava o andamento da montagem cênica, pedi à coordenação pedagógica que o grupo de meninos ficasse no pátio durante os ensaios. Utilizei o argumento da falta de comprometimento do grupo de meninos, bem como os problemas disciplinares e falta de tempo para os ensaios. O dia da apresentação estava se aproximando e tínhamos dificuldades de avançar nos ensaios. A coordenação pedagógica atendeu minha solicitação e disponibilizou um agente educador da escola para ficar com o grupo enquanto eu ensaiava com os outros alunos.

Essa providência tomada por mim reforçou ainda mais a segregação entre os meninos e as meninas da turma. É necessário reconhecer que a ação foi excludente e impossibilitou qualquer fagulha de interação entre meninos e meninas na criação cênica. No entanto, os alunos reagiram a esse ato com criticidade e questionaram essa atitude tomada por mim e respaldada pela coordenação pedagógica. Refletindo sobre isso, é cabível tecer uma correlação com o pensamento de Freire (2005) que figura a horizontalidade na relação pedagógica. A compreensão de que o ato de educar é uma experiência de troca de conhecimento permite que professores e alunos ocupem os

respectivos papéis de educador-educando e educando-educador. E vivenciando esse ciclo de ensino-aprendizagem, docente e discente são agentes ativos na construção de saberes. Tomada por esta acepção, a experiência em nossa sala de aula permite perceber os alunos educando a professora, pois foram eles que apontaram a postura arbitrária tomada por mim.

A partir desse conflito, perguntei se o grupo gostaria de participar do processo, assumindo o papel de diretores, contribuindo com sugestões e opiniões. Ressaltei, mais uma vez, a importância do comprometimento com as funções estabelecidas. O grupo de meninos se prontificou em participar e demos continuidade aos ensaios. Durante a montagem da segunda história, sugeri que esse grupo a contasse. Houve resistência por parte deles, mas acabaram aceitando a proposta. Compreendi então, avanços no nosso processo cênico, afinal, conseguimos integrar os demais alunos ao espetáculo. A história versava sobre um menino cadeirante que sofria *bullying* em uma escola da região. Reza a lenda que depois da morte do menino, o espírito dele voltou para assombrar os alunos da escola.

O grupo formado por seis meninos contou a história. Nela, todos assumiam, simultaneamente, os papéis de narradores e personagens. O jogo cênico entre personagem e narrador, um elemento explorado na contação de histórias, se insere também na estética brechtiana e no teatro pós-dramático e nos propõe pensar as similaridades da arte narrativa com teatro. O rompimento da linearidade na cena teatral que, na linguagem contemporânea rompe a estrutura de diálogos explorando a quebra da quarta parede, aproxima ator e espectador. E, essa comunicação direta entre contador e ouvinte, é característica da contação de histórias, na qual o público conta a história junto com o contador. Se caminhararmos ainda mais para trás na linha do tempo das artes cênicas, encontraremos a narração oral relacionando-se com o teatro em tempos remotos. Ao identificarmos o coro nos espetáculos de teatro da Grécia antiga, cuja função era comentar as ações dramáticas das personagens, iremos perceber a relação intensa da arte narrativa com o teatro. O entrelace entre a contação de histórias e o teatro é tão expressivo que conseqüentemente surge a indagação sobre o que separa essas duas artes, porém ao aprofundarmos no assunto percebemos muito mais encontros do que distâncias entre essas linguagens. É o que vemos na correlação do narrador oral e o teatro realizada por Sanfilippo (2007) em sua tese de doutorado:

No entanto, o monólogo narrativo e o narrador não são elementos definitivamente alheios ao drama. Na verdade, como afirma Maria del Carmen Bobes Naves (27), se deve buscar as origens do teatro épico e “parece que antes de Ésquilo havia apenas um narrador (provavelmente o próprio autor, quem apresentava os temas) diante do coro” (p.27). De fato, a figura do narrador sempre existiu no teatro de todas as épocas, combinando dessa forma o modo ostensivo com o narrativo dentro da mesma obra: desde o teatro grego (no qual frequentemente há um narrador no prólogo; além disso, não podemos esquecer que o mensageiro não é nada além de um narrador (p.89), passando pelo universo rústico dos prólogos das comédias renascentistas, até chegar ao narrador do teatro épico do tipo brechtiano. (PÉREZ *apud* SANFILIPPO, 2012, p. 162)

A discussão sobre o que difere a contação de histórias do teatro é vasta e podemos encontrar muitos pontos em comum dessas duas linguagens. Ao procurar as definições formais sobre o seu trabalho: contação de histórias ou teatro, a contadora de histórias cubana Elviz Pérez formulou as seguintes considerações:

Essas questões me levaram ao seguinte raciocínio: a essência da narrativa oral é a primazia do discurso sobre o diálogo, embora se possa realizar algum tipo de diálogo enquanto contamos o conto; a maior parte é o discurso oral do narrador. Tudo o que relatamos já aconteceu; é algo que, embora tenha sido em um passado recente, é passado, por isso eu pude contá-lo. A história possui ações verbais que não correspondem a ações físicas ao contá-la, pois ocorre na imaginação daquele que conta e daquele que a ouve. O que faz o narrador, se necessário, são os deslocamentos pela cena, não ações físicas. Se o narrador conta a história por meio de um personagem, se esse personagem não desenvolve nenhum conflito próprio na cena e mantém o discurso oral, se mantém a essência da narrativa, apenas muda a forma de fazê-la, sua encenação. Da mesma forma, utilizou-se música ou qualquer outra arte ou elemento que não fossem protagonistas, mas que apenas serviram para conferir beleza ou enfatizar algum ponto da história; a essência da narrativa não muda, apenas sua encenação, sua apresentação. (PÉREZ, 2012, p. 156).

Um dos pontos trazidos por Pérez (2012), e também enfatizados por outros contadores de histórias, é o conto narrado sendo sempre o protagonista na contação de histórias. Os recursos teatrais explorados pelo contador contemporâneo precisam estar a serviço da história que está sendo contada. A palavra do conto é sempre o elemento mais importante em uma contação, diferentemente do teatro onde nem sempre o texto encenado é mais importante do que qualquer outro elemento.

Após a construção dessa história, fomos trabalhando a fim de melhorá-la a cada ensaio. A repetição das histórias durante os ensaios pode causar também a cristalização das palavras e retirar o frescor do ato narrativo. Essa observação foi concebida a partir de

outras experiências passadas em contações de histórias com os alunos. Para evitar a mecanização da história contada, a cada ensaio eu propunha junto ao grupo novos elementos para narrativa: gestos, objetos, marcações. Outra questão que contribuía também para esse frescor era a rotatividade dos contadores durante o ensaio, como foi mencionada anteriormente. Isso facilitava para que a história sempre estivesse com novos desafios a serem alcançados pelos contadores. O percurso desafiador mostrava-nos um espetáculo de contação de histórias sempre aberto e suscetíveis a mudanças. O inacabamento não é uma especificidade apenas deste processo narrativo, claro que nesse caso se deu de maneira mais acentuada, mas podemos compreender que o Teatro e a Contação de Histórias estão sempre em constante construção, pois são acontecimentos únicos. Por mais que se conte a mesma história ou encene o mesmo espetáculo, cada apresentação irá abarcar uma série de condições que implicará sempre em um momento único.

Diferentemente das outras artes, que criam objetos concretos ou operam por transmissão midiática, no evento teatral se encontram simultaneamente o ato estético como tal (atuação) e o ato de recepção (assistir ao espetáculo), e esse encontro é uma ação real num tempo e lugar determinados: uma fatia de vida ocorrida e experienciada em comunidade. (NUNES)<sup>6</sup>.

A terceira história foi apresentada em uma aula ministrada por Lúcia, morada antiga do bairro. O conto explicava a origem do nome de umas das comunidades do entorno escolar. Uma aluna se prontificou em contar a história e apresentou a narrativa de maneira simples, usando apenas voz e gestos. Interessante perceber que a aluna-contadora guardou toda a história em sua memória e, ao contá-la utilizou seu próprio vocabulário, exibindo total intimidade com a narrativa. A partir disso, sugeri que a história fosse contada daquela maneira, como nos foi apresentada no ensaio e todos se mostraram satisfeitos. A performance da aluna-contadora também nos apresenta uma forma mais intimista de contar histórias, sem os aparatos e recursos cênicos explorados pelo contador contemporâneo. A maneira de contar se aproximava dos contadores que surgem das relações do cotidiano: seja uma mãe contando uma história para o filho ou um amigo contando uma história pessoal para o outro. Era nesse tom que a aluna-contadora conduzia a narrativa sobre a história daquela comunidade. A voz e a gestualidade davam formas ao conto e o uso do seu próprio repertório de palavras indica o modo como a contadora se apropriou da história. O vocabulário, que continha também

---

<sup>6</sup> Prof. Dr. Luiz Arthur Nunes. Apostila de aula. Sem referências.



expressões joviais e cotidianas, indicava um tempo atual e a história narrada versava sobre séculos passados. Isso, evidentemente, poderia soar como um problema, mas tornou-se harmônico. A maneira da contadora narrar a história, utilizando seu próprio vocabulário cotidiano, causou uma espontaneidade na sua performance narrativa, passando verdade nas palavras e nos fazendo embarcar na narrativa e percorrer pelos lugares verdes da antiga Fazenda do Rola que, com o passar dos anos, deu lugar à Favela do Rola.

A quarta e última história, apresentada por uma aluna em um exercício durante nossas aulas, foi contada coletivamente. A narrativa, também inserida no universo das histórias mal-assombradas, versava sobre um menino que ia até o cemitério do bairro roubar os pertences dos mortos. Esse conto tinha como personagem principal um menino e logo o grupo sugeriu que um dos meninos interpretasse o protagonista em determinados momentos, estabelecendo mais uma vez o jogo entre narrador e personagem. Até então, os grupos de meninos e meninas não contavam juntos uma mesma história, mas por este conto apresentar tal especificidade, a integração entre meninos e meninas foi possível dentro de uma mesma narrativa.

A história foi contada por todo o grupo e alguns quadros com diálogos entre os personagens das histórias foram inseridos. Um outro elemento colocado na contação da história, foi o uso de lanternas que faziam um efeito de luz. Por se tratar de uma história de assombração, foi pensada uma ambientação que indicasse um tom sombrio. Entre o final da última história e o começo desta, um blackout fora realizado, por meio do desligamento do disjuntor geral da escola, e os contadores foram iluminados por lanternas dos seus próprios celulares<sup>7</sup>.

Nos dois ensaios finais conseguimos contar todas as histórias fazendo as devidas transições entre uma e outra. E, finalmente, vimos as narrativas conectadas umas nas outras, formando assim a unidade do espetáculo. Ainda nos ensaios finais, destinamos um tempo para confeccionar coletivamente a cenografia do espetáculo, que foi composta por um varal com cartazes que continham os nomes dos bairros e frases escritas pelos alunos sobre o lugar que eles habitavam.

---

<sup>7</sup> Evidentemente este ato foi previamente combinado com os outros professores, que ficariam sem luz em suas salas durante alguns minutos em prol da arte.

### **3.4.3. O dia da apresentação: o frio na barriga e o envolvimento coletivo**

O grande dia chegou e a euforia tomou conta da turma. Antes do espetáculo começar, arrumamos a sala, penduramos o cenário e os contadores vestiram seus figurinos. Interessante perceber que todos empreenderam esforços para contribuir na preparação do espaço. Uma das dificuldades em que nos deparamos foi a entrada de luz da janela que interferia no efeito *blackout* que havíamos pensado. Os próprios alunos solucionaram a questão sem qualquer intervenção da minha parte. Eles pediram aos trabalhadores da Comlurb (empresa responsável pela limpeza da escola) sacolas pretas de lixo e, com este material, isolaram todas as janelas, impedindo a entrada de luz.

É possível observar o envolvimento do grupo com o espetáculo, bem como o exercício de autonomia realizado pela turma que se empenhou em prol de um único objetivo. Ao longo de todo o ano, muitos conflitos contribuíram para a falta de coesão do grupo, dificultando, deste modo, a fruição dos jogos e exercícios realizados em sala. Uma das principais características do Teatro é a importância do envolvimento coletivo para a realização da atividade cênica, na qual se torna imprescindível o trabalho em equipe, em conjunto. A ausência de unidade no grupo interfere diretamente no resultado do trabalho cênico, como foi possível identificar durante o processo de jogos e exercícios. O espírito coletivo é uma qualidade que se aplica igualmente à Contação de Histórias que, apesar de ser uma atividade na maioria das vezes realizada por um único artista, tem a comunicação ativa com o público, pois os ouvintes tecem a história junto ao contador. Para além do instante do ato narrativo, a importância da coletividade é um valor intrínseco atribuído à figura do contador de histórias ao longo do tempo. Ao evocar a tradição griot, traçamos um paralelo com o assunto aqui abordado, pois uma das funções primordiais dessa atividade é estar sempre a serviço da sua comunidade. O espírito coletivo está na essência dessa tradição.

Essa experiência aponta que a noção de trabalho em equipe foi incorporada pelo grupo, e isso, possivelmente, foi fruto do exercício constante estimulado durante as aulas. Através de pequenas fissuras, como essas, percebe-se tímidos efeitos provocados pelo trabalho cênico realizado em sala de aula. Diante de tantos impedimentos e desencontros postos em nossa jornada da arte na educação pública, muitos por mim mencionados nesta pesquisa, acontecimentos como esses acalentam nossos olhares e funcionam como uma espécie de combustível nos motivando a seguir em frente, enchendo-nos de alegria e

esperança. É quase um verso poético a escrita de Freire (1996) que nos fala “Ensinar exige alegria e esperança”, e é nessa lógica de pensamento que percebemos que a ação pedagógica precisa também ser preenchida com esses sentimentos.

Assim como encontramos pequenas transformações nessa prática da arte na educação pública, abre-se espaço para pensar o ser humano como um agente ativo do seu processo histórico, no qual o amanhã não está preestabelecido e os ventos sopram sonhos e utopias.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. (FREIRE, 1996, p. 72)

O espetáculo “Histórias do Meu Bairro” foi a finalização deste ciclo de pesquisas e experimentações em contação de histórias com a turma do sexto ano. As apresentações, que ocorreram em duas sessões, reuniram alunos, professores, pais e funcionários para ouvir histórias que recontam a própria história daqueles lugares. A dimensão pedagógica desta prática pode ser compreendida através do conjunto de significados extraídos desta experiência e sublinhados por mim.

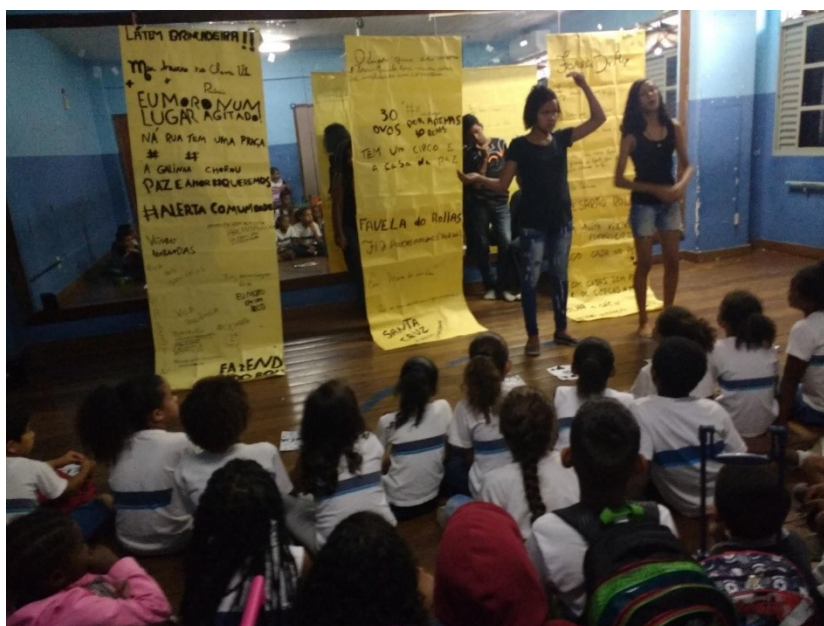
O primeiro ponto é a percepção dessa experiência cênica e narrativa como uma ação de fortalecimento da comunidade escolar. Os agentes que compõem essa comunidade (alunos, professores, funcionários, pais de alunos e moradores) compartilharam de um mesmo momento de escuta e encontro com as histórias que fazem parte da identidade daquela região. Esse mesmo momento foi articulado por alunos que entoaram com suas vozes e corpos as histórias que contam também suas origens. Uma forma de contarem sobre si mesmos e se afirmarem enquanto sujeitos e protagonistas das suas próprias histórias de vidas. O fortalecimento dos laços entre os agentes que formam a comunidade escolar também se estendeu ao processo de montagem do espetáculo, no qual, por exemplo, tivemos a contribuição de Lúcia, moradora de um dos bairros da região

e mãe de um aluno da escola, que, através da palavra oral nos contou sobre a formação daquela localidade. Outro aspecto ressaltado é a ressignificação desses lugares através das narrativas contadas pelos alunos. Os bairros em questão, são parte da zona periférica do Rio de Janeiro, marcados por opressões e violações de direitos básicos. A realidade de um lugar desfavorecido economicamente e sublinhada por violências, favorece também a fixação de rótulos que reforçam preconceitos. É como se naqueles lugares só houvesse pobreza e tiroteios. Nada mais seria relevante a não ser esses problemas sociais que, vez ou outra, são noticiados pelas mídias e incorporados pelo discurso determinista das classes dominantes que diz “é assim mesmo”. Conhecer e difundir, por meio da contação de histórias no espaço escolar, as narrativas desses bairros é também uma maneira de fomentar a valorização da cultura local.

O estigma de lugar ruim pode ser percebido durante um exercício de escrita criativa, no qual sugeri que cada um falasse sobre o seu bairro. Muitos alunos questionaram o exercício, argumentando que não havia nada de positivo para falar do seu bairro. Eu respondi que eles tinham a liberdade para escrever coisas boas e ruins. No entanto, mesmo com esses argumentos iniciais, os alunos apresentaram um material diverso com poemas, textos e até raps que ressaltavam os laços afetivos entre vizinhos, as brincadeiras na rua, a arquitetura das moradias, os bordões de alguns moradores, os bailes funks, entre outros. É evidente que surgiram textos relatando os confrontos violentos que ali acontecem, mas a visão sobre aquelas localidades não se restringiu a isso. O estigma de lugar ruim foi desconstruído pelos próprios alunos que apresentaram olhares diversos sobre os espaços que habitam, apresentando em versos, rimas e sonoridades as diversas realidades de uma comunidade periférica. O processo com as narrativas orais que resultou no espetáculo de Contação de Histórias nos aponta uma experiência estética que possibilita a valorização da cultura local e a afirmação da identidade daqueles espaços e seus moradores. Esta experiência também vai de encontro com os ensinamentos de Sotigui Koyaté e Hampâté Bâ que falam da importância do indivíduo valorizar as suas raízes e deste modo, adentrar outras culturas com respeito e responsabilidade.



Apresentação do espetáculo “Histórias do Meu Bairro”.



Apresentação do espetáculo “Histórias do Meu Bairro”.



Elenco dos contadores de história, após a apresentação.

#### 3.4.4. Avaliando as duas experiências

O trabalho com as narrativas orais na sala de aula resultou em duas práticas artísticas distintas. O processo com as narrativas da cultura africana, realizado no CIEP Hildebrando, foi atravessado por certas condições de trabalho que influenciaram diretamente no seu resultado. A falta de espaço físico adequado e a escassez de tempo nas aulas são fatores que impossibilitaram um envolvimento mais profundo com este trabalho. Os agentes envolvidos nesta prática cênica, alunos e professora, enfrentaram tais obstáculos que culminaram em uma prática mais acelerada e menos proveitosa. O que não nos permitiu, por exemplo, refletir e avaliar o caminho que estava sendo trilhado em nosso trabalho, nem tão pouco o resultado final do nosso processo. Observo também que o próprio relato desta prática resultou em uma escrita pouco detalhada, em função da própria dificuldade de perceber as nuances desse processo. Os problemas estruturais comprometeram nossa escuta e a disponibilidade com o trabalho.

No entanto, é necessário também apontar as conquistas e os saberes construídos a partir desta experiência cênica e narrativa. O trabalho com os contos africanos permitiu a aproximação com a cultura africana e conseqüentemente o contato com toda a beleza e sabedoria das suas narrativas. É importante salientar que, quando falamos de cultura

africana estamos falando de um vasto universo, um continente diverso que agrega diferentes povos e tradições. É necessário muito cuidado para não reduzir e mediatizar toda a diversidade cultural desse continente.

Eu sei e todos sabem que o Brasil é um país de grande lastro africano! Na culinária, na música, na dança, nos contos populares, nas crenças, na cultura de forma geral. Mas aqui se fala em África de modo meio estereotipado, como se o continente africano fosse uma homogeneidade. Não é bem assim. Para começar, é necessário saber que África é essa que veio para o Brasil. Cada grupo, cada etnia, possui suas especificidades. E a África negra é bem diferente da África árabe, que é bem diferente da África de língua inglesa, francesa ou portuguesa, e assim por diante! Além das características específicas de cada povo africano, há as particularidades das línguas, que não podem ser ignoradas. (SISTO, p. 269, 2012).

O ponto de partida do nosso trabalho foram as escolhas de contos etiológicos que revelam uma forma de educação através da oralidade na tradição africana. A origem dos contos trabalhados em sala era também indicada pelos autores que os recontaram, isto possibilitou o mapeamento das narrativas e uma maior compreensão geográfica do continente africano.

Outro aspecto positivo em nosso trabalho, que merece ser destacada, é a dimensão política e social do trabalho com as narrativas negras em sala de aula. Diante de uma realidade de discriminação racial pulsante em nossa sociedade, inclusive fortemente presente no cotidiano escolar, é urgente entoar histórias que valorizem a identidade negra. A escolha em contar histórias negras na sala de aula é também uma maneira de intervir neste contexto social de pouca (ou nenhuma) representatividade negra.

O trabalho com o sexto ano da Escola Municipal Jorge Farinha apresentou condições que favoreceram um maior envolvimento do grupo com o processo artístico. Apesar dos inúmeros desafios enfrentados, dispomos de uma sala adequada às nossas necessidades e dois tempos por aula, o que possibilitou um trabalho mais coeso e preciso. Esta experiência artística também possibilitou a articulação da escola com sua comunidade, através da participação de seus moradores e pais de alunos. Esta articulação também foi promovida por meio do diálogo com a cultura local e suas narrativas orais que foram transformadas em um espetáculo de Contação de Histórias.

### 3.5. A dicotomia do produto x processo

A trajetória desse processo estético-pedagógico foi atravessada por desafios, tensões, conquistas e a resignificação das dificuldades oriundas da relação docência e discência. A finalização desse ciclo de investigações cênicas na forma de escrita acadêmica faz suscitar uma série de formulações críticas em torno da práxis artística-pedagógica. Um apontamento relevante que cabe aqui, nas linhas finais desse estudo, é considerar a dicotomia processo x produto que se estabeleceu nas duas práticas realizadas. Lançar um olhar analítico sobre todo o percurso narrativo realizado nas duas escolas, CIEP Hildebrando de Araújo Góes e E.M. Jorge Gonçalves Farinha, permite confrontar-me com algumas escolhas metodológicas e tomar fôlego para potencializar, ainda mais, o meu ofício de artista-educadora.

Alguns desafios, honestamente compartilhados nessa pesquisa, estão atrelados também à dificuldade de compreender a experiência da Contação de Histórias na sala de aula como um processo aberto, inacabado, em constante construção. Sublinho isto, pois, as nomenclaturas dadas às etapas, bem como, a própria condução do trabalho, preocupou-se em delimitar um produto: o espetáculo. Para que o objetivo do “espetáculo” acontecesse foi necessário atravessarmos árduos percalços que, por vezes, poderiam ser melhores aproveitados se retirássemos o peso de um resultado. Refiro-me aos ensaios – a repetição das histórias – em detrimento dos exercícios que são, por si, uma potência estética e podem também ser compartilhado com uma plateia, tal qual uma apresentação ensaiada.

Para embasar tais aferições, é necessário considerar uma ideia muito recorrente quando tratamos sobre o ensino do Teatro no ambiente escolar: o furor em assistir “a pecinha”, “o teatrinho” ou “a historinha” nas festividades de fim de ano da escola. Ainda que a apresentação teatral não seja vinculada à data efeméride e se constitua na liberdade criativa de alunos e professores, todos desejam, ansiosamente, a montagem teatral de fim de ano. Isso inclui também, as expectativas criadas pelos próprios alunos durante as experimentações cênicas na sala de aula. Nesse caso, cabe ao docente resignificar as visões distorcidas de seus alunos que surgem, também, a partir de uma perspectiva contextualista do ensino do Teatro. A imposição para que haja uma montagem final soa como uma ideia de espetacularização do ensino das Artes Cênicas, como se sua relevância estivesse atrelada ao espetáculo de fim de ano. Ou seja, a importância do Teatro na escola



precisa ser “comprovada” com um espetáculo aberto ao público, caso contrário, não haveria medidas para aferir o conhecimento produzido nas aulas.

Ainda diante de uma série de equívocos que merecem ser problematizados, é importante destacar o espaço de autonomia pedagógica desfrutado por mim como professora de Teatro da rede pública municipal. As propostas de “pecinhas” voltadas para temas efemérides surgem como eventuais demandas nos projetos pedagógicos das escolas, mas cabe a mim, explicar que a disciplina de arte não consiste em ser ferramenta do calendário comemorativo. Essa postura tomada por mim, não tem sido objeto de nenhum tipo de retaliação, o que demonstra, nesse caso específico, o respeito à liberdade pedagógica do docente. Essa realidade, infelizmente, não se estende a muitas instituições de ensino, sobretudo nas escolas da rede privada que, muitas vezes, compartilham de uma pedagogia que estimula a competição e se dispõe a atender as necessidades mercadológicas. E, nessa lógica, a liberdade docente fica restrita aos interesses da escola, que são semelhantes aos interesses do mercado, constituindo ideias que transformam a relação pedagógica de aluno e professor na relação de cliente e professor. A partir dessa inversão de valores, o professor, limitado em sua autonomia pedagógica, passa a atender as expectativas dos pais dos alunos – os que financiam o funcionamento da escola –, que, em geral, possuem entendimentos limitados sobre o ensino do Teatro. É o velho jargão da sociedade consumista na qual se “é o cliente que está pagando, ele está sempre com razão”, sendo recriado nos seguintes termos para o ambiente da escola privada: “os pais pagam a mensalidade, e por isso devemos atender aos seus desejos”. E, algumas vezes, o desejo dos pais com as aulas de Teatro na escola é ver seu filho atuando na “pecinha” do fim de ano, ou do dia das mães; dia dos pais; dia do meio ambiente e demais datas.

A preocupação em esculpir uma forma final para o processo realizado com os alunos do quinto e do sexto ano limitou as potencialidades estéticas dos jogos teatrais envolvendo as narrativas orais, realizados durante as aulas. Jogos que poderiam ter sido realizados diante de um público de observadores não envolvidos no processo. A Contação de Histórias tomou moldes de espetáculo teatral, o que poderia ter sido substituído por uma perspectiva da Contação de Histórias como jogo teatral. O caráter aberto e inacabado do jogo é, inclusive, atributos da própria linguagem da arte de contar histórias: o contador de histórias desfia o conto junto com a plateia, o que implica a possibilidade de fazer adaptações de acordo com o público e o espaço. É possível contar a mesma história para um público de adultos e outro de criança, a mesma narrativa cabe em um teatro ou em uma praça pública. O contador, tomado pela consciência de inacabamento do ato

narrativo, é quem irá conduzir a história com seus ouvintes, buscando o frescor em cada apresentação.

A interseção do Teatro com narrativa irá instaurar na cena contemporânea uma nova comunicação entre ator e plateia. Desgranges (2003) mostra que o surgimento do Teatro moderno, entre o final do século XIX e início do século XX, apontará na elaboração de questionamentos em torno da relação do espectador com o espetáculo. A renovação da cena teatral irá inaugurar uma comunicação direta entre ator e público, sobretudo a partir das influências de Brecht que, a fim de estimular o pensamento crítico dos espectadores, não mais concebe o espetáculo como uma fatia da vida real e sim como fato teatral. A cenografia realista transforma-se em elementos cênicos sugestivos, os diálogos entre personagens deslocam-se para discursos narrativos diretos ao espectador. A plateia move-se da passividade, até então lhe ofertada, para a ação criativa de decodificar os signos do espetáculo.

A comunicação direta com o público proposta pela ação narrativa no Teatro contemporâneo irá desdobrar em estruturas metodológicas da pedagogia teatral. Assim revela Pupo (2005) ao relatar uma experiência com oficinas de Teatro para grupo de não-atores no Marrocos, nas quais se debruçou em textos narrativos da cultura árabe para a elaboração de práticas teatrais. A base desse trabalho é alimentada por um referencial de outras experiências cênicas que envolvem o uso da narrativa, principalmente do Teatro francês, língua na qual a pesquisadora conduzia o trabalho no Marrocos. Entre as referências elencadas por Pupo (2005), especialmente uma dialoga com nossa pesquisa. É a do pesquisador Jean-Pierre Sarrazac que, ao analisar a presença do romance na cena europeia, compreende que parte daquilo que o encenador gostaria de comunicar ao público não pode mais passar pelo diálogo. Pupo (2005) destaca:

Procede também de Jean-Pierre Sarrazac uma reflexão bastante original, conexas ao tema que nos interessa, a partir de sua atuação como pesquisador e como docente. Revelando um posicionamento sólido Sarrazac questiona a ideologia do espectador geralmente subjacente à arte dramática, em prol da defesa de práticas experimentais visando uma comunicação teatral que privilegie a escuta e a observação. Sua argumentação usa como referência básica o teatro épico brechtiano. A originalidade da prática por ele descrita está no ponto de chegada pretendido, que é o relato do contador de histórias. Partindo da leitura de textos literários, entrevistas ou artigos, o grupo realizou jogos teatrais que são paulatinamente transformados em “matéria contada” pelo contador, figura privilegiada em sua proposta. (PUPO, 2005, p.29).

A perspectiva apresentada pelo autor destaca dois pontos importantes para elaboração do trabalho com as narrativas orais na sala de aula: a escuta e a observação. Esses dois elementos são potências sensoriais imprescindíveis para o trabalho do contador de histórias e essas qualidades foram intensivamente estimuladas durante nosso processo. Através de jogos e exercícios, visamos despertar os canais da escuta e da observação para contar histórias. No entanto, a transposição desses jogos e exercícios para o que o autor define de “matéria contada” poderia ter tido um melhor aproveitamento em nossa prática. Os exercícios e jogos experimentados durante as aulas contém em si próprios uma potência estética e favorecem oportunidades de desdobramentos abertos ao público. Assim, nossa prática poderia propor um processo aberto e mais espontâneo, relacionando-se mais diretamente com o público e, assim, suprimindo a necessidade de ensaios. Dessa forma, retirando o ar de “espetáculo” e aproximando-se da intimidade que é característica da linguagem da Contação de Histórias. Esse caminho mostra a possibilidade para a superação da dicotomia processo x produto, e estabelece um resultado aberto ao público dentro do próprio processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Contar histórias possibilita a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro.*  
(DESGRANGES, 2003, p.9).

Os contornos revolucionários da linguagem da Contação de Histórias impulsionaram e sustentaram o trabalho cênico-narrativo desenvolvido com os alunos do CIEP Hildebrando de Araújo Góes e da Escola Municipal Jorge Gonçalves Farinha. Ao longo de cinco anos, no exercício da função artista-educadora, sublinhado os dois anos da tessitura dessa pesquisa, construímos juntos – docente e discentes – uma teia de narrativas e afetos. Uma rede inacabada que continua sendo fiada nos acertos e desacertos do círculo cotidiano escolar. Aspiro, aspiramos juntos, educadora-educandos e educandos-educadores, que essa trama extrapole as grades e os muros da escola e se espalhe pelo mundo. Tal qual Anansi, metade aranha, metade humano, fez, quando abriu o baú do deus Nyame e espalhou todas as histórias pelo mundo. Que a teia se espalhe, pois, os fios que a desenham têm o poder de transformar as estruturas ditas como únicas e absolutas. São fios mágicos e potentes que contribuem para a emancipação de homens e mulheres e nos levam a compreender o passado, tecer o presente e sonhar o futuro.

A arte de contar histórias foi vivenciada de diferentes formas durante as aulas de Artes Cênicas: contando e ouvindo através de jogos e exercícios, debatendo e formulando pensamento crítico, e apreciando e lendo as variadas formas de expressão da performance narrativa. Mergulhamos em um mar de contos afro-brasileiros, africanos e narrativas urbanas oriundas das comunidades no entorno escolar. Assim, traçamos caminhos para compreender nossa realidade e escrever o futuro. O exercício de “intercambiar experiências”, que para Walter Benjamin (1936) é o resumo da atividade de narrar histórias, foi amplamente praticado pelo corpo, voz, ouvidos e gestos no processo artístico-pedagógico. O fomento da prática narrativa realizado em aula pode ser compreendido também como uma resposta ao risco de desaparecimento das ações narrativas nos círculos cotidianos.

A morte do narrador anunciada por Benjamin em 1936 é, ainda hoje, ameaça considerável. No entanto, esta ideia fúnebre é endossada por novos argumentos da contemporaneidade. Ao defrontar com as consequências da globalização que, dentre outras interferências, enfraquecem também o intercâmbio de experiências, a partilha de narrativas orais vai dando espaços para outras práticas mediadas por aparelho eletrônicos

e redes virtuais. O espaço emancipado das restrições do corpo e a velocidade da informação lançadas aos mais remotos cantos, paradoxalmente, limitam os encontros coletivos e suas possibilidades de trocas de ideias e saberes. A costura de narrativas ao longo do nosso processo pode ser compreendida também como uma ação de enfretamento e resistência diante dessas transformações da contemporaneidade.

Estas considerações nos convidam a compreender a relevância da escola enquanto espaço potente de intervenção na lógica vigente. Sobretudo a escola pública apresenta-se como um espaço de encontros, discussões, confrontações de ideias e embates coletivos. Para isso, se faz necessário pensar o ambiente pedagógico enquanto um espaço que incite formulações críticas diante da realidade apresentada. Ainda diante de toda a precariedade oriunda da quase ausência do poder público, que culmina na desmotivação de discentes e docentes, é no espaço democrático da escola pública que acendem chamadas de transformação. Inclusive essas dificuldades devem ser também frutos de problematizações diárias e de motivações para o emprego de esforços no sentido da construção de articulações coletivas que pautem a defesa de uma escola pública de qualidade. O ofício do educador implica também a luta por melhores condições de trabalho e uma escola que contemple a igualdade de condições de acesso ao saber. Na obra *“Professora sim, tia não”*, Paulo Freire (1997) discorre sobre o papel e comprometimento do docente com a luta política:

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das conceições para a alegria na escola, um dos sonhos de Snyders. (FREIRE, 1997, p. 9).

As atribuições enfrentadas na sala de aula em decorrência da ausência de recursos básicos foram expostas e problematizadas ao longo dessa pesquisa. A jornada cênica-educativa foi, e continua sendo, atravessada por uma série de obstáculos que provocam, muitas vezes, a descrença na prática educativa. Os percalços encontrados no cotidiano escolar exigem constantes reflexões e indagações sobre o exercício docente, bem como o comprometimento com a luta política dentro e fora da escola. O ofício do educador requer também inclinação para a militância e o comprometimento na batalha por melhorias na educação. O ato de educar é também sonhar, acreditar e lutar por uma escola pública, na

qual, os filhos das classes trabalhadoras possam ter as mesmas condições de acesso ao saber que os filhos das classes economicamente privilegiadas.

A Contação de Histórias e toda sua relevância política e social precisa ser difundida e experienciada enquanto linguagem artística na educação.

Uma outra abordagem relevante sobre a linguagem narrativa no espaço escolar é o fomento de práticas nas quais os alunos possam jogar no papel de ouvintes e contadores de histórias. A experiência artística envolvendo as narrativas orais desenvolvida nas aulas de Artes Cênicas apontou percursos que permitiram a apropriação da linguagem da Contação de Histórias pelos alunos envolvidos no trabalho. Além de ouvintes, os discentes experimentaram o papel de contadores de histórias, tornando-se criadores e fazedores de arte.

Os três eixos de sustentação do processo: ouvir, refletir e contar foram desenvolvimentos de maneira interdependente, estabelecendo a unidade do trabalho e permitindo que as turmas envolvidas ampliassem o seu conhecimento em torno da arte de narrar histórias. Essa perspectiva do ensino da arte aponta também para a democratização do fazer artístico, na qual os alunos extrapolam a função de espectadores e passam a atuar e produzir discurso em torno de suas criações estéticas. A abertura de espaços que estimulem o sujeito criador a abrir caminhos para que os alunos exerçam sua autonomia na relação de ensino-aprendizagem. Assim, o aluno que conta histórias exerce sua liberdade criativa e torna-se protagonista no processo de construção do conhecimento. Contar histórias é uma via emancipatória que facilita que o aluno-contador exerça um protagonismo dentro da sua própria história.

Por fim, contextualizando o tempo presente e considerando os acontecimentos sociais e políticos dos últimos anos, mais especificamente entre os anos de 2016 e 2018, torna-se urgente pensarmos a arte na educação como potência revolucionária. Acompanhamos atônitos a morte gradativa da democracia e o retorno do cerceamento da liberdade de homens e mulheres. O autoritarismo exercido pelo poder do Estado e o crescimento de figuras que pregam ideias fascistas, demonstram a volta de um ciclo tenebroso na História do Brasil. É nesse terreno que devemos mais do que nunca considerar o caráter transformador das narrativas orais. Frente à ideologia do ódio e da intolerância, há que se narrar histórias, pois elas também falam do amor e da diversidade; diante do silenciamento dos que lutam por uma sociedade mais igualitária, há que se contar histórias, pois elas também falam de justiça e liberdade; diante dos ataques aos direitos das minorias, há que se narrar histórias, pois elas também mostram personagens

oprimidos vencendo as forças dominantes; e em meio a popularização do jargão “bandido bom é bandido morto”, há que se entoar histórias, pois elas falam também do inacabamento do ser humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Clarice Alves de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de; CARVALHO, Carlos Henrique de. *Percalços e desafios da produção acadêmica sobre o Programa de Incentivo à Leitura no Brasil (Proler), 1992–2012: análises preliminares*. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br> Acesso em 10 jul. 2018.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. *Abordagem triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias africanas para contar e recontar*. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Contos africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Paulinas, 2004

BARBOSA, Rogério Andrade. *Outros contos africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Paulinas, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002

BEDRAN, Bia. *A arte de cantar e contar histórias – narrativas orais e processos criativos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. *Histórias encantadas africanas*. Belo Horizonte: RHJ, 2011.

BERNAT, Isaac. *Encontros com o Griot Sotigui Kouyate*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas*. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br) Acesso em 07 jul. 2017.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Quem são os meninos que fracassam na escola?* Cadernos de pesquisa, 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em 07 jul. 2017.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Global, 2006.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Folclore do Brasil*. São Paulo: Global, 2012.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: Global, 2014.

DESGRANGES, Flávio. *Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço*. Caminho das Artes/A Arte fazendo Escola. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2005. P. 16-35.

ERDTMANN, Leticia Liesenfeld; TIerno, Giuliano. *Narra-te cidade: pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje*. São Paulo: A Casa Tombada, 2017.

FARIA, Alessandra Ancona de. *Contar histórias com o jogo teatral*. São Paulo:



Perspectiva, 2011.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva, capítulo 8, IN, KI-ZERBO, Joseph. *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Brasília: UNESCO, 2010.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf>. Acesso em 15 jul. 2017.

PRANDI, Reginaldo. *Contos e lendas afro-brasileiras: a criação do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LIGIÉRO, Zeca. *Corpo a corpo: estudos das performances brasileiras*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LIGIÉRO, Zeca. *Outro teatro: do ritual à performance*. Rio de Janeiro: UNIRIO / Centro de Letras e Artes, Escola de Teatro. Tese de Defesa para Professor Titular. Inédito. Biblioteca do NEPAA, 2015.

MATOS, Gislayne Avelar. *A palavra do contador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. *Catando piolhos, contando histórias*. São Paulo: Brinque-Book. 2006.

NKAMA, Boniface Ofogo. *A arte de contar histórias na África: entre o mito, a ponte e a realidade*. IN, GOMES, Lenice; MORAIS, Fabiano. *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997. Volume ARTE.

PÉREZ, Elvia. *Narração oral ou teatro? A arte de contar histórias e o teatro*. IN, GOMES, Lenice; MORAIS, Fabiano. *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Toni Edson Costa. *A dramaturgia de uma sessão de contos - a construção de afrocontos*. Trapiche-Educação, Cultura e Artes, 2015.

Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/trapiche/index>. Acesso em: 01 nov. 2017.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

TIERNO, Giuliano. *O narrador: considerações sobre a arte de contar histórias na cidade*. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, Instituto de Artes, 2016.

YUNES, Eliana. *Contar para ler: a arte de contar histórias e as práticas de leitura*. IN, GOMES, Lenice; MORAIS, Fabiano. *A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares*. São Paulo: Cortez, 2012.

## WEBSITES

<http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 27 jun. 2017.

<http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 27 jun. 2017.

<http://www.ecomuseusantacruz.com.br> Acesso em: 31 jul. 2017.

<http://www.rio.rj.gov.br> Acesso em: 31 jul. 2017.

## **VÍDEO**

*Zé Bocca no Intervalo de Aula.* **Youtube**, 18 jan. 2017. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_OPqvtOl\\_Vk](https://www.youtube.com/watch?v=_OPqvtOl_Vk). Acesso em: 4 jul. 2017.

*Documentário: Sotigui Kouyaté, Um griot no Brasil.* **Youtube**, 6 ago. 2014. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=sJd1te\\_3pjI](https://www.youtube.com/watch?v=sJd1te_3pjI). Acesso em: 19 dez. 2017.

*Homenagem ao ator Sotigui Kouyaté no Arte do Artista.* **Youtube**, 10 mai. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UnyXNggofdE>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.