



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

**CHAMA:**

um estudo sobre o fogo, a pedagogia dos contos de tradição oral e a arte de contar histórias  
em sala de aula

**CAMILA COSTA DE OLIVEIRA**

Rio de Janeiro  
2024



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

**CHAMA:**

um estudo sobre o fogo, a pedagogia dos contos de tradição oral e a arte de contar histórias  
em sala de aula

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em ensino de artes cênicas – PPGEAC, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Artes Cênicas

Discente: Camila Costa de Oliveira

Orientadora: Professora Doutora Carmela Soares

Rio de Janeiro

2024



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 -  
Mestrado Profissional

**CHAMA: um estudo sobre o fogo, a pedagogia dos contos de tradição oral e a arte de contar histórias em sala de aula.**

**POR**

Camila Costa de Oliveira

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof(a). Dr(a). Carmela Corrêa Soares (orientadora)

---

Prof(a). Dr(a). Paulo Melgaço da Silva Jr. (UNIRIO)

---

Profa. Dra. Tatiana Henrique (Cesgranrio)

A Banca considerou a Dissertação: **APROVADA COM LOUVOR**

Rio de Janeiro, RJ, em 12 de dezembro de 2024

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

C172 Costa de Oliveira, Camila  
CHAMA: um estudo sobre o fogo, a pedagogia dos contos de tradição oral e a arte de contar histórias em sala de aula. / Camila Costa de Oliveira. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2024.  
101

Orientador: Carmela Corrêa Soares.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, 2024.

1. contos de tradição oral. 2. arte de contar histórias. 3. ensino de teatro . I. Corrêa Soares, Carmela, orient.  
II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Delmares Costa de Oliveira e ao meu pai Francisco Assis de Oliveira Filho, por terem me dado vida e por oferecerem o melhor de si na minha criação.

Ao meu companheiro Ricardo Gadelha, por ser esteio firme, presença amorosa, ouvido atento e grande entusiasta dos meus sonhos. Obrigada por tantas vezes ser espelho que reflete o melhor de mim e da vida, descortinando meus olhos e me ajudando a enxergar.

À minha filha, Serena Costa Gadelha, por me inspirar a ser a melhor versão de mim e me permitir conhecer o maior amor do mundo.

À minha orientadora, Carmela Soares, pela companhia e orientação serena ao longo da escrita desta dissertação.

À professora Tatiana Henrique, pelas contribuições fundamentais trazidas na banca de qualificação deste trabalho e por aceitar o convite para compor a banca de defesa.

Ao professor Paulo Melgaço, pelas maravilhosas aulas na disciplina Processos Cênicos no PPGEAC e por aceitar o convite para compor a banca de defesa desta dissertação.

À professora Juliana Manhães, pelas experiências vivenciadas na disciplina Laboratório de Danças Populares e por ter participado da banca de qualificação, trazendo contribuições importantes para a continuidade da escrita.

Ao corpo docente, coordenação e funcionários do PPGEAC, pelos aprendizados, trocas e suportes ao longo de todo o curso e por trabalharem firme na manutenção desse programa tão importante para o ensino do teatro.

Aos meus colegas de turma no PPGEAC, pela amizade e parceria construídas nessa trajetória e por realizarem belíssimos trabalhos que me inspiram a seguir em frente.

Ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde vivenciei as experiências mais significativas que tive até hoje como professora de teatro na educação básica e integrante de um corpo docente.

Aos colegas de trabalho do Colégio de Aplicação da UFRJ, com quem realizei projetos interdisciplinares, dividi salas de professores, angústias, desafios e sonhos, agradeço por todas as oportunidades de aprendizado.

Ao Setor de Artes Cênicas do Colégio de Aplicação da UFRJ, onde encontrei campo fértil para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Andréa Pinheiro, coordenadora do Setor de Artes Cênicas do CAp-UFRJ, e aos demais colegas de setor, com quem pude vivenciar espaços de troca e aprendizado mútuo nos anos em que fui professora substituta na instituição.

A todas as professoras e professores que passaram pelo Setor de Artes Cênicas do CAP-UFRJ e que, juntas, lutaram — e lutam até hoje — para garantir a manutenção do espaço destinado ao ensino do teatro na escola, bem como a infraestrutura e os recursos necessários.

Aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, do ano letivo de 2022, com quem tive a sorte de conviver, aprender e desenvolver esta pesquisa, agradeço a disponibilidade e a confiança.

Aos estudantes da graduação em Teatro e Dança que orientei no estágio supervisionado no CAP – UFRJ, por me permitirem contribuir com suas formações e por me inspirarem a seguir em processos de auto investigação.

À amiga-irmã Bárbara Pelacani, pelo apoio fundamental na reta final de escrita deste trabalho.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão e entrega desta dissertação, seja por meio de conversas, indicações bibliográficas, escuta e, sobretudo, por serem rede de apoio.

A todas as narradoras e artistas que contribuem para que a Chama das Histórias exista e resista como espaço de protagonismo das vozes femininas, encontro e criação. Todo o meu amor por vocês.

Às minhas amigas contadoras de histórias, pela companhia no ofício de ser narradora e pela oportunidade de ouvi-las, que eleva a minha alma a outros níveis da existência.

A todas as mestras e mestres da palavra.

Aos que vieram antes.

A todas as vozes que contaram e recontaram as histórias ao longo dos tempos, permitindo que elas permaneçam vivas até hoje.

Ao grande mistério da existência, que tece os fios da vida e trama nossos destinos de forma invisível, mesmo quando nos sentimos tecelãs solitárias.

Ao fogo.

À chama do meu coração, que me impulsiona a imaginar e a criar.

*Ô licença,  
Ô com licença,  
Entre tambores e gungas,  
Ai ai ai  
Venho pedir sua benção  
Ô licença,  
Ô com licença,  
Entre tambores e gungas,  
Ai ai ai  
Venho pedir sua benção*

*Ô que mesa tão bonita  
Toda cheia de nobreza  
Ô que mesa tão bonita  
Toda cheia de nobreza*

*Vou pedir Nossa Senhora  
Para abençoar a mesa  
Vou pedir Nossa Senhora  
Para abençoar a mesa  
Ai ai<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Cântico de Reinado que ouvi Leda Maria Martins cantar na live "Escrevivência, Oralitura", promovida pelo Instituto Tear, na qual era palestrante convidada junto à Conceição Evaristo. disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GMse92ubeXY>  
Leda Maria Martins é uma das principais intelectuais negras do Brasil e Rainha da Irmandade Nossa Senhora do Rosário de Jatobá, Belo Horizonte, Minas Gerais.

## RESUMO

### CHAMA:

um estudo sobre o fogo, a pedagogia dos contos de tradição oral e a arte de contar histórias em sala de aula

O trabalho tem como objetivos centrais investigar a pedagogia dos contos de tradição oral no contexto do ensino do teatro e experimentar a arte de contar histórias em sala de aula como prática pedagógica em minha atuação como professora-narradora. A pesquisa busca, também, analisar a relação entre o fogo e a natureza narrativa do ser humano, bem como o espaço destinado à narração na contemporaneidade. As experiências de sala de aula relatadas foram realizadas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, durante o ano letivo de 2022. Nesta dissertação, tais práticas pedagógicas são analisadas criticamente e dialogam com um arcabouço teórico constituído essencialmente por conceitos, pensamentos e ideias elaboradas por autoras e autores afro-brasileiras(os) e indígenas, entre outros. A pesquisa aponta que a pedagogia dos contos de tradição oral e a arte de contar histórias em sala de aula promovem a escuta, o debate, a alteridade e empatia, expandem repertórios estéticos e o imaginário dos estudantes e abraçam a diversidade nos processos de ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** contos de tradição oral; arte de contar histórias; ensino do teatro; professora-narradora; fogo.

## **ABSTRACT**

### **FLAME:**

a study of fire, the pedagogy of tales belonging to the oral tradition and the art of storytelling in the classroom.

The main objectives of this work are to investigate the pedagogy of tales belonging to the oral tradition in the context of theater teaching and to experiment with the art of storytelling in the classroom as a pedagogical practice in my role as a teacher-narrator. The research also seeks to analyze the relationship between fire and the narrative nature of the human being, as well as the space allocated to storytelling in contemporary times. The classroom experiences reported were carried out at the Colégio de Aplicação of the Federal University of Rio de Janeiro with students from the 6th grade of Elementary School 2, during the 2022 school year. In this dissertation, these pedagogical practices are critically analyzed and interwoven into a dialogue with a theoretical framework consisting essentially of concepts, thoughts and ideas developed by Afro-Brazilian and indigenous authors, among others. The research points out that the pedagogy of tales belonging to the oral tradition and the art of storytelling in the classroom promote listening, debate, otherness and empathy, expand students' aesthetic repertoires and imagination, and embrace diversity in teaching and learning processes.

**Keywords:** oral tradition tales; art of storytelling; theater teaching; teacher-narrator; fire.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Apresentação do grupo que encenou a história <i>A onça valentona e o raio poderoso</i> .....	52
Foto 2 - Cena em que o Sol passava depressa e o dia era muito curto.....	54
Foto 3 - Cena em que Cananxiuê se agarra no corpo do Sol.....	55
Foto 4 - Momento de agradecimento – Turma 16B - Grupo 1.....	57
Foto 5 - Momento de agradecimento – Turma 16B - Grupo 2.....	57
Foto 6 - Apresentação do grupo que encenou o conto <i>Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima</i> .....	59
Foto 7 - Narração da história <i>O sumiço da filha do Chefe</i> - Turma 16B.....	74
Foto 8 - Outro momento da narração da história <i>O sumiço da filha do Chefe</i> - Turma 16B....	75
Foto 9 - Debate na turma 16A.....	77
Foto 10 - Jogo "O personagem é" – Turma 16B.....	78
Foto 11 - Outro momento do jogo "O personagem é" – Turma 16B.....	79
Foto 12 - Estudante se deslocando sobre a trajetória em “V” .....	82
Foto 13 - Estudante realizando a ação de apresentação do personagem sorteado.....	82
Foto 14 - Jogo "Lá vai a bola...".....	84
Foto 15 - Improvisação "Programa de Entrevista".....	85
Foto 16 - Jogo “Balanço para Melicy” .....	88
Foto 17 - Apresentação da cena - Turma 16A.....	89
Foto 18 - Apresentação da cena final - Turma 16A.....	89
Foto 19 - Apresentação cena final -Turma 16B.....	90
Foto 20 - Mapa do Licenciando 1.....	92
Foto 21 – Mapa do Licenciando 3.....	95

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	
<b>1. A CHAMA E AS HISTÓRIAS.....</b>	<b>17</b>
1.1 A Chama.....	17
1.2 As histórias.....	24
1.3 Das chamadas às telas.....	30
1.4 Soprando o braseiro.....	32
<b>2. REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DESCALÇA.....</b>	<b>36</b>
2.1 Tirando os sapatos.....	36
2.2 Calçando a escola.....	40
2.3 O caminho se faz caminhando.....	42
2.4 Do texto à cena narrativa.....	48
<b>3. AS ESPISTEMES DO CORPO-VOZ EM SALA DE AULA.....</b>	<b>62</b>
3.1 Construindo uma comunidade narrativa.....	62
3.2 Aula 1 – 26 de maio de 2022.....	69
3.3 Aula 2 – 02 de junho de 2022.....	80
3.4 Aula 3 – 9 de junho de 2022.....	83
3.5 Aula 4 – 23 de junho de 2022.....	87
3.6 Possibilidades para formação de Professores-Narradores.....	91
<b>4. COMEÇO – MEIO – COMEÇO.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>



## INTRODUÇÃO

Meus avós paternos migraram do Rio Grande do Norte para o Rio de Janeiro antes do nascimento do meu pai, vindo de uma pequena cidade do interior do estado chamada Pau dos Ferros. Meus bisavós maternos vieram de Portugal para o Brasil, deixando uma pequenina vila chamada Albergaria-a-Velha. As duas famílias se instalaram no bairro de Inhaúma, na Zona Norte do município do Rio, e foi lá que os meus pais se conheceram.

Sobre a vinda da minha família materna para o Brasil, eu sei muito pouco, apenas o nome da sua cidade de origem. Não havia o hábito de se contar histórias nesse lado da família. Já a história da vinda do meu avô e, posteriormente, da minha avó, tias e tio para o Rio de Janeiro, eu ouvi muitas vezes, e ouço, até hoje, nos almoços de domingo. Bem como muitas outras histórias do meu avô e seus esforços para sustentar a família de imigrantes nordestinos no sudeste do país. Eu tenho poucas recordações do tempo em que convivi com meu ele, mas minha memória é largamente povoada por essas histórias que meu pai e, especialmente, minha tia, Maria das Graças, adoram contar. E eu, amo escutar.

Somos muito diferentes — eu, meu pai, minhas tias e primos. Temos diferenças políticas, de visão de mundo e tantas outras, mas quando nos reunimos ao redor da mesa, seja num aniversário, no Natal ou num simples almoço de domingo, e essas histórias começam a ser contadas, as fronteiras entre nós se diluem. O momento do cafezinho após a refeição se estende e a gente fica ali por horas, contando e ouvindo. Eu escuto mais do que falo e às vezes faço uma ou outra pergunta. Minha tia Maria conta-que-Conta uma história atrás da outra. Meu pai também conta algumas já dos tempos de Rio de Janeiro. Eles são bons contadores de histórias, minha tia e meu pai, desses que se metem na história e desmentem o que o outro acabou de falar. Dizem que meu avô também era excelente narrador e contava os causos com precisão, dando local, dia e hora do acontecido.

A noção de que contar e ouvir histórias cria comunidades, promove comunhão entre pessoas diversas e possibilita comunicação em meio às diferenças — é isto que experiencio em meu seio familiar. Ouso dizer que, se não fossem essas histórias e o hábito de narrá-las, não haveria elo ou intimidade entre nós. Hoje, tendo me tornado uma contadora de histórias de profissão, percebo esse mesmo mecanismo — ou magia — de construção de vínculo por meio da narração, entre mim e minhas audiências, seja no teatro, na sala de aula, ou nos demais ambientes em que trabalho como narradora.

Mas antes de chegar no hoje, quero voltar um pouquinho ao passado. Afinal de contas, é preciso lembrar de onde viemos para saber para onde vamos. Eu nasci em Uruguaiana, no Rio Grande do Sul. Meu pai se tornou militar de carreira, não por vontade própria, mas porque esse era um modo de ascensão social possível para famílias pobres, e minha avó o obrigou a seguir essa profissão, assim como meu tio e primos, posteriormente. No entanto, o sonho do meu pai sempre foi ser engenheiro civil, construtor de casa e ponte, como ele dizia na infância. Anos mais tarde, meu pai realizou seu sonho, e em sua formatura, ganhou do meu avô uma placa em ferro que dizia "Francisco Assis de Oliveira Filho, Engenheiro, Construtor de casa e ponte", que está até hoje em seu escritório.

Pouco depois de se casar com a minha mãe e recém-formado na academia militar, o jovem casal foi transferido para o Rio Grande do Sul, e foi por isso que eu nasci em Uruguaiana. Antes que eu completasse um ano de idade, voltamos para o Rio de Janeiro. Eu nunca retornei para conhecer minha cidade natal. Meu pai se tornou oficial de cavalaria e moramos por muitos anos, durante minha infância e adolescência, na Vila Militar, no bairro de Deodoro, na Zona Oeste. Cresci muito livre, brincava na rua, subia em árvore, tinha casa com quintal, morava em frente à pista de equitação e montava a cavalo desde pequena. Todo esse universo de fardas camufladas, continências, cavalos, soldados e quartéis, me constituiu. Apesar do repúdio que experimento com relação ao militarismo e à atuação desse setor na construção sociopolítica do nosso país e do mundo, venho buscando me apaziguar com essa parte da minha história e aceitá-la em mim e nas minhas memórias.

Tenho tão viva em meu corpo a sensação de acordar com o canto responsivo dos sargentos e dos soldados correndo na Avenida Duque de Caxias. O sargento vinha à frente da tropa e era o puxador dos versos que os soldados respondiam em coro enquanto corriam. Eu gostava de assisti-los. Guardo uma memória quase onírica de entrar no mato, seguindo o som dos trompetes, para procurar o ensaio do carrossel, que era uma coreografia a cavalo que os oficiais faziam em datas comemorativas e eu sempre achei muito bonito. Em suma, procuro me alimentar das belezas que o meu olhar de criança via naquele universo, e sei que, apesar de tudo, tive uma infância privilegiada para uma criança de cidade grande, em termos de liberdade e contato com a natureza. Moramos na Vila Militar até os meus 13 anos de idade, quando meus pais se separaram.

Graças à minha mãe, escapei do Colégio Militar. Cursei o Ensino Fundamental II e Ensino Médio numa escola bastante tradicional e conteudista do subúrbio do Rio de Janeiro. Era uma escola triste, lá não havia festas, eventos, passeios; feiras de ciências e espaços coletivos de troca ou compartilhamento de trabalhos eram raros; ensino de arte, nunca houve.

Havia sim, normas, padrões, resultados a serem alcançados e hierarquias. Ou seja, talvez eu tenha estudado num "outro" Colégio Militar. Quando eu estava no 1º ano do Ensino Médio, numa manhã sonolenta, adentrou a sala de aula uma pessoa diferente. Era uma mulher que se vestia com roupas diferentes, se comunicava de uma forma diferente, sorria e nos convidava para uma aula experimental de teatro – atividade que ela passaria a oferecer de forma extracurricular. Eu já fazia teatro fora da escola e resolvi experimentar.

No início, ocupamos uma sala abandonada – uma espécie de mezanino na garagem em desuso da escola. Um espaço que não tinha utilidade para nada: esse era o território destinado às aulas de teatro. Tenho até hoje em meu corpo a memória do lugar, das cenas improvisadas, dos jogos, da leitura da peça *Morte e Vida Severina*, encenada posteriormente. Me recordo de interpretar Chicó com nariz de palhaço e de um mundo inteiro que se abriu para mim. Ali nascia uma escola feliz. Aos poucos o teatro foi encontrando lugar no colégio. Ganhamos uma sala nova – apesar de eu sempre ter preferido a primeira, meio “clandestina” – e passamos a apresentar nossas peças para a comunidade escolar.

Eu observava a maneira como a minha professora de teatro trabalhava, as propostas em aula, a maneira de nos conduzir, as escolhas dos textos dramáticos, os temas sugeridos. Eu admirava o que ela fazia e desejava ser como ela. Aos 16, comprei meu primeiro livro de jogos teatrais, de autoria de Ingrid Koudela (2002) – tenho ele até hoje com meus grifos da adolescência. Por isso, considero que a minha formação docente, em alguma medida, se inicia no momento em que subi, pela primeira vez, as escadas daquela sala abandonada para fazer uma aula experimental de teatro na escola. Essas memórias constituem a professora que eu me tornei e estou sempre a me tornar.

Me formei em Licenciatura em Teatro na Unirio em 2013 e, desde então, tenho me dedicado às atividades artísticas e pedagógicas, de forma que uma prática sempre alimentou a outra. Por isso, a maneira como eu atuo em sala de aula está sempre muito relacionada às minhas pesquisas e experimentações como artista. Hoje posso dizer que me considero uma **professora-narradora**, ou seja, professora de teatro e contadora de histórias que, no entrelaçar desses dois ofícios, tece práticas pedagógicas tramadas pelos fios dos jogos teatrais, das brincadeiras, dos contos de tradição oral e da narração. Mas nem sempre foi assim. Minha relação com a arte de contar histórias teve início alguns anos depois da minha formação em Artes Cênicas, quando, inclusive, eu já trabalhava profissionalmente como atriz e professora de teatro.

Comecei a contar histórias em março de 2019. Após o nascimento da minha filha, em julho de 2017, germinou em mim um desejo instintivo de falar sobre a origem da vida. A experiência física de gestar e parir me aproximou desta centelha divina que vive em nós, o

poder da criação. Em busca de dar vazão ao anseio de trazer essa temática para o meu trabalho como artista, resolvi voltar a estudar e cursei Especialização em Literatura Infantil e Juvenil<sup>2</sup> na (Universidade Cândido Mendes, 2018-2020). Foi durante essa formação que tive meus primeiros contatos com a arte narrativa e com as histórias de tradição oral. Pesquisando e estudando, me dei conta de que as mitologias respondiam – por meio de símbolos e metáforas – às minhas perguntas sobre a origem, o mistério e o sentido da vida. As imagens míticas "falam do profundo mistério de você mesmo e de tudo o mais." (Campbell,1990, p. 40).

"Quando você começa a pensar nessas coisas, no mistério interior, na vida interior, na vida eterna, não há muitas imagens à sua disposição. Você começa, por sua conta, com as imagens já presentes em algum outro sistema de pensamento." (Campbell,1990, p. 41). Os mitos se apresentaram para mim como pistas para um desbravar íntimo e interior. Em outras palavras, as mitologias expandiram o meu repertório de imagens a respeito de temas profundos e misteriosos ligados à existência.

A primeira história que contei foi “A origem do fumo”, uma história tradicional do povo Terena<sup>3</sup>, que conheci no livro *Contos indígenas do Brasil* (2005), de Daniel Munduruku. Trata-se de um mito de origem que narra o surgimento do fumo na cosmovisão Terena. Ao contá-la diante de uma audiência pela primeira vez, tive a estranha e fascinante sensação de estar revelando algo muito íntimo àqueles que me escutavam. Walter Benjamin, no célebre texto *O Narrador* (1936), define o conto como uma "forma artesanal de comunicação" (Benjamin, 2020, p. 32). A respeito da relação entre o conto narrado, o ato de narrar e a pessoa que narra, afirma:

Ele não visa transmitir o puro "em si" da coisa como uma informação ou um relatório. Ele mergulha a coisa na vida daquele que a relata para em seguida daí retirá-la. O contador de histórias deixa sua marca no conto, assim como o oleiro deixa a impressão de sua mão na argila do vaso (Benjamin, 2020, p. 32).

Pode-se dizer, ainda, que o próprio conto deixa suas pistas no inconsciente de quem narra e opera seus processos silenciosos e profundos por meio das imagens, metáforas e simbologias que carrega em sua estrutura. Esse é um dos princípios da pedagogia dos contos de tradição oral. Eu precisava seguir contando histórias e tinha também uma necessidade imensa de ouvir outras narradoras. Foi assim que, em abril de 2019, logo após essa primeira experiência narrativa, convidei algumas contadoras de histórias para nos reunirmos ao redor da fogueira

---

<sup>2</sup> Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, com 364 horas, realizado no âmbito da Pró-reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Cândido Mendes.

<sup>3</sup> Povo cuja língua pertence ao tronco *Aruak*. A maior parte de sua população está localizada no Mato Grosso do Sul, mas está presente também nos estados de São Paulo e Paraná. É uma das populações indígenas mais numerosas no Brasil (Munduruku, 2005, p. 42).

para contar e ouvir. A ideia nasceu de um desejo genuíno do meu coração, sem muitas teorizações sobre o porquê de estar em torno do fogo. Apenas era essa a minha vontade. Hoje, penso que eu tinha uma necessidade interna de restaurar ações significativas à vida humana, atos inaugurais, relacionados à origem, ao início, tal como acender uma fogueira, reunir pessoas, contar e ouvir histórias.

Nessa primeira roda, éramos sete narradoras. A fogueira foi acesa. As pessoas vieram nos ouvir. Naquela noite, viajamos juntos por territórios onde jamais pisaríamos com nossos próprios pés. Vivenciamos um outro tempo e espaço. Nos encontramos, verdadeiramente. Ali, sob a luz das estrelas e ao redor do fogo, nascia a **Chama das Histórias**. Desde essa noite, em abril de 2019, nunca mais deixamos de acender nossa fogueira. Fizemos outros encontros em quintais de amigos e, aos poucos, sob minha gestão e curadoria, a **Chama das Histórias** começou a participar de eventos culturais, feiras literárias e a conquistar parcerias institucionais. Ao longo dos últimos 5 anos, o projeto foi contemplado com alguns editais de fomento à cultura, o que nos possibilitou realizar, além de apresentações presenciais, Rodas de Contação de Histórias ao redor do fogo em formato audiovisual, seminário *on-line*, pesquisa e, em dezembro de 2022, publicamos nosso primeiro livro.

Hoje, a **Chama das Histórias** é uma teia de vozes femininas que se debruça sobre o universo das tradições orais. Somos um espaço destinado ao protagonismo feminino e a promover o encontro em torno das oralidades em diferentes formatos. Sigo gestando e gerindo esse projeto que nasceu de uma necessidade tão íntima e individual e se fortaleceu no encontro com os desejos e sonhos de outras artistas da palavra, com as quais compartilho a possibilidade de seguir nessa jornada.

Essa é, mais ou menos, a história do meu encontro com os contos de tradição oral e de como iniciei meu mergulho nesse vasto universo das oralidades e da arte de contar histórias.

Sigo desbravando, pesquisando e experimentando os contos e a narração na cena e na sala de aula, como artista e **professora-narradora**. Esta dissertação é o germinar de uma das tantas sementes que as histórias plantaram em meu coração e que agora floresce como um trabalho acadêmico no qual irei relatar e refletir criticamente sobre as minhas experiências de sala de aula, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, CAP-UFRJ, com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, durante o ano letivo de 2022, período em que estive contratada como professora substituta na instituição.

A pesquisa tem por objetivo central investigar a **pedagogia dos contos de tradição oral** no contexto do **ensino de teatro** e a **arte de contar histórias** como prática pedagógica. O trabalho busca elaborar reflexões a respeito da relação entre o **fogo** e as **narrativas** e, ainda,

experimental metodologias para formação de **professores-narradores**. Para tanto, as experimentações práticas serão analisadas e colocadas em diálogo com conceitos, ideias e fundamentos cunhados e elaborados, majoritariamente, por autores(as) negros(as) e indígenas, dentre outros. Os materiais analisados foram coletados por meio da escuta, da observação, do caderno de campo e da gravação de áudio.

No **Capítulo 1**, busquei traçar um panorama geral sobre os **aspectos plurais do fogo**, suas representações e simbologias em diferentes tradições ao redor do mundo e a relação do ser humano com este elemento da natureza. Elaborei, também, reflexões a respeito dos impactos que o manuseio do fogo causou no **desenvolvimento cognitivo** dos primeiros humanos e a sua relação com o surgimento da linguagem e o desabrochar da **natureza narrativa da humanidade**. Para isso, referenciei-me no livro *Sapiens – Uma breve história da humanidade* (2015), do israelense Yuval Noah Harari. Para contrapor sua visão sobre os mitos, convoquei as vozes dos autores indígenas Francy Baniwa e Daniel Munduruku. Ainda no primeiro capítulo, procurei delinear o espaço que a **narração** ocupa **hoje** na sociedade neoliberal capitalista, com base nas ideias do filósofo coreano Byung-Chul Han sobre o tema.

Ao longo do texto e, especialmente no **Capítulo 1**, lançarei mão da **própria pedagogia dos contos de tradição oral**, recontando algumas histórias, com a intenção de aprofundar os temas abordados e trazer outras camadas de compreensão e reflexão. Nos momentos de leitura dos contos, **convidarei aos leitores** a se aproximarem dessa qualidade de palavra presente nas narrativas orais, de uma forma menos automatizada.

No **Capítulo 2**, inicio os relatos de experiência e reflexões críticas a respeito da minha atuação como professora de Artes Cênicas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, CAP-UFRJ. Começo abordando as **concepções de educação** dos autores indígenas Ailton Krenak e Daniel Munduruku, além de refletir sobre a escuta como atributo fundamental aos ofícios de professora e de contadora de histórias. Relato as facilidades e os desafios enfrentados na busca pela implementação de um **currículo multicultural** (bell hooks, 2013). Em suma, farei o compartilhamento de uma metodologia de trabalho, seus princípios, procedimentos e resultados alcançados.

No **Capítulo 3**, dou continuidade aos relatos de experiência iniciados no capítulo anterior, tendo, agora, como principal referência, o conceito de *oralitura*, cunhado por Leda Maria Martins, na busca de refletir sobre o ato de contar histórias em sala de aula. Além disso, abordo aspectos relacionados à **formação de professores**, a partir da pedagogia dos contos de tradição oral. A formação docente por meio da orientação de estágio supervisionado, é uma das atribuições do cargo de professora que ocupei durante dois anos no Colégio de Aplicação da

UFRJ. Logo, todo o **Capítulo 3** será costurado pelas vozes dos estagiários que estavam sob minha orientação neste período e, com os quais, desenvolvi, também, uma breve metodologia de trabalho para formação de **professores-narradores**, a partir da observação, reflexão crítica e atividades relacionadas à busca de uma **identidade docente**.

Com relação ao título da dissertação **CHAMA: um estudo sobre o fogo, a pedagogia dos contos de tradição oral e a arte de contar histórias em sala de aula**, vale ressaltar que a palavra **chama**, aqui, se refere ao fogo e, também, ao verbo chamar. Certa vez, ouvi Luiz Antônio Simas<sup>4</sup> falar sobre a tradição dos sambistas de convocar os antigos dizendo, por exemplo, "Chama Dona Ivone Lara!", enquanto cantam suas músicas, como uma homenagem, como uma forma de fazê-los presentes e vivos naquele instante, nutrindo a memória dos que escutam e honrando os que vieram antes.

Este trabalho é, portanto, um chamado, chamar, **chama**. Uma evocação à memória dos que vieram antes e que, com suas vozes, transmitiram as histórias ao longo dos tempos, de boca em ouvido, de coração a coração, permitindo, assim, que elas tenham chegado até aqui. Uma evocação aos mestres e mestras da palavra: aos autores e autoras que me auxiliaram, com suas teorias, a elaborar este trabalho; aos que me acompanham nessa trajetória de ser artista da cena e **professora-narradora**; aos que me escutam. Também é um convite aos que estão por vir. Um chamado aos professores e professoras em formação e a todas as pessoas a quem este trabalho possa inspirar. Uma evocação à valorização das narrativas orais. Ao rompimento da hierarquização dos saberes. À incorporação dos contos de tradição oral nos espaços de formação. Uma evocação ao ato de narrar e ouvir. Para isso, evocar, chamar, **CHAMA!**

---

<sup>4</sup> Luiz Antônio Simas é professor de história, escritor carioca e pesquisador das culturas da diáspora africana no Brasil. Considera que os espaços fundamentais para sua formação foram os terreiros, os botequins e as rodas de samba.

## 1. A CHAMA E AS HISTÓRIAS

*Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.*

*— O mundo é isso — revelou —. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.*

*Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não iluminam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo (Galeano, 2002, p.11).*

### 1.1 A Chama

No corpo humano, o fogo se manifesta em forma de calor. Um corpo frio está morto. Regular a temperatura para manter-se aquecido é, portanto, condição fundamental para a manutenção da vida humana. Nesse sentido, poderíamos dizer que o fogo é o próprio princípio da existência. Sem calor não há vida para os seres humanos. Por outro lado, o fogo desconhece barreiras e é capaz de consumir em chamas tudo o que toca. Logo, ele é, também, o princípio da exterminação, inaugurando processos de transmutação que abrem espaço para o novo. No Hinduísmo, *Agni Deva* é o deus do fogo, representado como um ser de duas faces sentado sobre um carneiro em chamas. As duas faces simbolizam, justamente, a dupla instância do fogo: criação e destruição, o poder de ofertar, tirar e transmutar a vida.

Outro aspecto essencial do elemento fogo é a transformação. O manuseio das chamas permite a conversão da argila em cerâmica nas olarias, do metal em utensílios de ferro nas forjas, e do alimento cru em comida cozida nas cozinhas. O fogo é componente elementar em práticas ancestrais que promoveram transformações e atribuíram benefícios à vida humana. Ele também está presente nas armas e nas bombas que provocam tanta morte, dor e destruição. No mundo contemporâneo, o fogo tornou-se uma ameaça à própria natureza, fazendo arder em chamas as florestas que se transformam em pastos e solos de monocultura, atendendo aos interesses do capital.

Na cultura judaica, o fogo representa a presença de Deus, e nas sinagogas há sempre uma lamparina acesa para materializar a luz e o calor divino na Terra. No Islamismo, os seres criados a partir do elemento fogo são os *djins*, gênios dotados de poderes mágicos e que podem mudar de forma. Nas cosmogônias de múltiplos povos originários das Américas, existem variados mitos que explicam os primeiros contatos dos seres humanos com o fogo, como aprenderam a usá-lo e as circunstâncias sob as quais lhes foi concedido esse direito. Nas

religiões de matriz africana, Xangô é o Senhor do fogo e também Orixá da justiça, sincretizado com São João — santo muito celebrado com festas e fogueiras no mês de junho em todo Brasil.

Pode-se observar que, o fogo, em sua dimensão simbólica, está presente de diferentes maneiras em diversas culturas, cosmovisões e religiões ao redor do mundo. Além de ser um elemento fundamental à vida humana, fortemente relacionado à sobrevivência e à prática de ofícios tradicionais, como o de oleiro e o ferreiro. No entanto, fica explícito, também, o caráter paradoxal deste elemento no que diz respeito ao seu manuseio e aos fins para os quais ele é utilizado, tanto podendo promover a vida quanto a destruição. O aspecto indomável das chamas, que não conhecem margens, atribui ao fogo traços de insubmissão — o que demanda de nós uma atitude respeitosa e consciente para se aproximar e fazer uso desse elemento da natureza.

Para as crianças, o fogo, no olhar dos adultos, representa perigo. Há, inclusive, um ditado popular que diz "criança que brinca com fogo faz xixi na cama". Contudo, brincadeiras com fogo, assim como os outros elementos da natureza, são essenciais na infância, conferindo relevante contribuição para a ampliação do mundo lúdico e imaginativo. A clássica brincadeira de comidinha é um bom exemplo de brinquedos com fogo. Mesmo que no ato de brincar, o calor — agente transformador dos alimentos —, muitas vezes venha da exposição da "comida" à luz do sol. Ainda assim, o imaginário do fogo, como matéria que cozinha, transforma e nutre, está presente. Quando a brincadeira de comidinha acontece na natureza, em geral, todos os elementos estão envolvidos no ato de brincar: terra, água, ar e fogo. Mas é ele, o fogo, quem rege, como agente transformador (Piorski, 2016).

Todos os anos, no aniversário da minha filha, Serena, acendemos uma fogueira. Os adultos, quando se dão conta da presença do fogo, ficam preocupados "Não chega perto!", "Cuidado!", "Se encostar vai se queimar!", essas são algumas das frases ditas por nós num instinto de proteção. Acontece que o fogo tem sua própria pedagogia: o calor emanado pelas chamas ensina o quanto podemos nos aproximar para receber o calorzinho acolhedor das labaredas, e quando é preciso se afastar para não ser consumido por elas. A fogueira nos ensina sobre os inícios, sobre o valor das miudezas, pois é com gravetos, palha, galhos fininhos e folhas secas que o fogo começa a nascer, para depois receber os galhos mais grossos que irão formar um braseiro espesso, alaranjado e flamejante. Ao alimentar o fogo aprendemos que é preciso deixar espaços entre os feixes de lenha para que o ar possa também nutrir a combustão, ensinando sobre a comunhão dos elementos da natureza na feitura do fogo. O fogo nos ensina a respeitar, pois é assoprando que ele se levanta.

Na última festa de aniversário da Serena, ouvimos uma criança dizer à outra "O fogo respeita ele!", enquanto observavam o Ricardo<sup>5</sup>, pai da minha filha e meu companheiro, acender a fogueira. Aos poucos a preocupação se transforma em fascínio e todos se concentram ao redor do fogo para assistir ao bailado das chamas. Depois, distribuímos *marshmallows* e crianças e adultos se entregam à aventura de fazer a guloseima chegar ao ponto exato e saboroso para o consumo. O fogo, então, deixa de ser um perigo e torna-se parte da brincadeira. Ele nos constitui, assim como a própria natureza.

O fogo também é a luz que nos permite enxergar na escuridão, ilumina caminhos e desvela aquilo que antes estava encoberto pelas sombras. Mas nem sempre foi assim. No passado, os primeiros habitantes humanos da Terra, não manejavam o fogo e, por isso, não faziam uso de suas propriedades de transformação, proteção, calor e luminosidade. O fogo conhecido pelos antigos era o Sol, que aparece e desaparece todos os dias, como um marcador da passagem do tempo, porém muito distante do manuseio humano. Ou, ainda, faíscas celestes que, vez ou outra, cruzavam o céu. Havia também o fogo líquido que se derramava das montanhas em processo de erupção. O fogo em seus estágios primordiais é imenso e inalcançável diante da pequenez humana. Porém, nosso instinto de mexer com a natureza, transformando-a, nos aproximou deste elemento tão essencial à nossa sobrevivência. O que os nossos antepassados não poderiam imaginar eram os caminhos pelos quais o contato com o fogo levaria a humanidade.

O domínio do fogo revolucionou a existência humana. Ao domesticar esse elemento tão fundamental para a vida, nossos antepassados passaram de um estado permanente de alerta e luta pela sobrevivência à possibilidade de fruir – em alguma medida – o dia a dia. Tornou-se possível se aquecer, afastar predadores e cozinhar os alimentos. "Os humanos agora tinham uma fonte confiável de luz e de calor e uma arma letal contra leões à espreita" (Harari, 2015, p. 20). Além disso, "o hábito de cozinhar inadvertidamente abriu caminho para o cérebro enorme dos neandertais e dos sapiens" (Harari, 2015, p. 21). Mais bem alimentados e seguros, a vida ganhou outras nuances, o cérebro humano se desenvolveu e houve, então, a chamada "Revolução Cognitiva"<sup>6</sup> (Harari, 2015, p. 30).

O professor e historiador israelense, Yuval Noah Harari, autor do *best-seller Sapiens: uma breve história da humanidade*, afirma, ainda, que quando passaram a "domesticar o fogo, os humanos ganharam controle de uma força obediente e potencialmente ilimitada" (Harari,

---

<sup>5</sup> Ricardo Gadelha é artista multilinguagem, especializado na arte da palhaçaria.

<sup>6</sup> A Revolução Cognitiva consiste no surgimento de novas formas de pensar, comunicar e transmitir informações, ocorrido entre os *Homo sapiens* há cerca de 70 a 30 mil anos (Harari, 2015, p.30).

2015, p. 21). Essa descoberta potencializou a vida dos nossos antepassados, promovendo uma série de mudanças comportamentais, relacionais e sociais. Segundo Harari, a "domesticação do fogo foi um sinal do que estava por vir" (Harari, 2015, p.21).

Os termos “domesticação” e “obediência”, utilizados pelo autor para definir a relação dos seres humanos com o fogo, soam um tanto soberbos, considerando o caráter insubordinado do próprio elemento fogo, como mencionado anteriormente. Percebe-se nessas nomenclaturas uma abordagem que reconhece na natureza uma fonte inesgotável de recursos, evidenciando a relação de consumo que os seres humanos vêm estabelecendo com o meio ambiente ao longo dos tempos, sobretudo na sociedade neoliberal capitalista. No entanto, existem outras maneiras de ser e estar no mundo que estabelecem elos diferentes entre o humano e a natureza, vinculações de pertencimento e unidade com o planeta Terra que fogem à lógica de dominação e utilitarismo. Ailton Krenak<sup>7</sup>, em seu livro *A vida não é útil* (2020), nos lembra que

A vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade a ela, mas isso é uma besteira. A vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária (Krenak, 2020, p.108).

Entre os Povos originários da América do Norte, acredita-se que, para que o espírito possa viajar pelo mundo dos encantados e dos sonhos, é preciso manter o corpo físico aquecido. Por isso, enquanto os xamãs empreendem tais viagens em busca de respostas para as questões das vidas terrenas, o fogo deve ser nutrido, de forma que não se apague, garantindo assim a segurança do espírito – corpo viajante. "O Fogo, feito com galhos de árvores, tinha que ser constantemente alimentado por um assistente durante estas Viagens”, afirma a professora Jamie Sams, que atua na Tenda Escolar do Clã do Lobo da Nação Seneca<sup>8</sup>. A autora reitera que

O instinto natural nos inspira a acender uma fogueira para aquecer o corpo, enquanto o Espírito vagueia pela dimensão dos Sonhos. Desta maneira, um Xamã pode permanecer fora do corpo por longos períodos de tempo sem ter que se preocupar com danos que possam ocorrer ao seu corpo físico (Sams, 1993, p.260).

Portanto, para além dos benefícios relacionados à sobrevivência e à evolução da espécie humana, o fogo possui um aspecto místico. Esse elemento da natureza, para muitas civilizações antigas, está ligado à dimensão misteriosa da existência e possui inúmeras simbologias. Dessa forma, pode-se dizer que, desde tempos muito antigos “A chama que queima a madeira nos lembra também sobre o mistério que habita em tudo que vive” (Costa, 2022, p.09).

---

<sup>7</sup> Ailton Krenak nasceu em 1953 na região do Vale do Rio Doce, território do povo Krenak, uma região profundamente afetada pela atividade de extração de minérios. Ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos dos povos indígenas, é um dos mais influentes pensadores da atualidade. Sua luta, nas décadas de 1970 e 1980, foi fundamental para a conquista do "Capítulo dos Índios" na Constituição de 1988, que garantiu, pelo menos no papel, os direitos indígenas à cultura autóctone e à terra (Krenak, 2020).

<sup>8</sup> Grupo de povos indígenas Norte Americanos.

Muitas civilizações ao redor de todo o mundo possuem narrativas que explicam a origem do fogo e de como os seres humanos passaram a se relacionar com ele. Lembrei-me de uma história tradicional do povo indígena Taurepang<sup>9</sup>, recontada por Cristino Wapichana<sup>10</sup>, no livro *Nós: uma antologia de literatura indígena* (2019). A história se chama *Wató, a pedra do fogo* e vou recontá-la aqui, a partir da versão mencionada acima.

Vamos acessar agora uma outra qualidade de palavra, que se dirige diretamente ao nosso espírito. Por isso, sugiro que você repouse a planta dos pés sobre o chão, busque uma posição confortável e respire profundamente algumas vezes antes de iniciar essa leitura. Se estiver ao seu alcance, acenda uma vela, mantenha o corpo aquecido e deixe seu espírito viajar!

---

<sup>9</sup> O povo indígena Taurepang, no Brasil, habita o norte do estado de Roraima, região de fronteira entre Brasil, Venezuela e Guiana. A maioria dos Taurepang vive na Savana Venezuelana. No território brasileiro, os Taurepang estão em aldeias nas Terras Indígenas São Marcos e Raposa Serra do Sol (Negro, 2019, p.76 -77).

<sup>10</sup> Cristino Wapichana é músico, compositor, cineasta e escritor premiado. Nasceu em Boa Vista, Roraima. É contador de histórias e palestrante sobre a temática indígena em instituições diversas. (Negro, 2019, p.77)

## Wató, a pedra do fogo<sup>11</sup>

*Num tempo antes do tempo, em que a vida não era regulada pelo tic-tac do relógio, os primeiros habitantes humanos da Terra não conheciam a agricultura nem o fogo. Por isso, não plantavam nem cozinhavam os alimentos. Para se alimentar coletavam frutos, batatas, mandioca e, tudo isso, comiam cru. Todos tinham conhecimento da existência do fogo que vinha do céu como um chicote reluzente num estrondo barulhento e que se propagava em faíscas. Muitos tentaram capturar uma dessas fagulhas, mas nunca conseguiram.*

*Na aldeia onde esta história aconteceu, vivia uma velha que andava sempre de cara amarrada e morava numa casa afastada das demais. Seu nome era Pelenosamo e, ao amanhecer, sua morada era vista sempre envolta numa misteriosa bolha de fumaça. A velha Pelenosamo possuía o estranho hábito de ir à floresta catar galhos secos, que trazia em grande quantidade e armazenava em sua casa. Mas ninguém sabia o porquê.*

*Nessa mesma aldeia vivia uma menina muito curiosa, que andava sempre a observar a velha. Um dia, ela decidiu investigar os segredos da estranha anciã. Certa noite, a menina se encheu de coragem, aproximou-se da casa da velha e, escondida atrás de uma moita, se pôs a vigiá-la. Quando a velha se distraiu com os barulhos que um ratinho fazia entre os galhos secos nos arredores da casa, a menina aproveitou a porta aberta, entrou sem ser vista e se escondeu dentro de um cesto. Já o ratinho, coitado, não teve a mesma sorte e foi apanhado por Pelenosamo.*

*A velha voltou para dentro de sua casa e a menina, escamoteada no cesto, buscava manter a calma enquanto observava aquele lugar tão diferente. A casa tinha as paredes laterais vedadas e um furo no teto, no centro pendia uma luz que mais parecia um daqueles chicotes de fogo que por vezes riscavam o céu. Enquanto observava tudo atentamente num misto de pavor e curiosidade, a menina se perguntava como aquela velha teria conseguido pegar um pedaço da faísca celeste? Os guerreiros mais valentes da aldeia já haviam tentado essa façanha muitas vezes e nunca haviam conseguido... será que Pelenosamo possuía poderes mágicos?*

*Pensando estar sozinha, a velha foi ao centro da casa, acocorou-se e defecou sobre os gravetos. Depois se levantou e pôs-se a observar as fezes que foram ficando avermelhadas, logo a velha começou a assoprá-las. O cocô de Pelenosamo se transformou em brasa e rapidamente o fogo se levantou. A velha, então, cozinhou mandioca, fez bolo e outras delícias. Quando estava bem alimentada, deitou-se e dormiu. A menina, que assistia a tudo de dentro do*

---

<sup>11</sup> Versão adaptada por mim a partir do reconto de Cristino Wapichana no livro *Nós: uma antologia de literatura indígena* (2019).

*cesto boquiaberta, aproveitou o sono pesado da velha para fugir. Voltou à aldeia e contou o que tinha visto aos outros. Na manhã seguinte, quando a velha acordou, todas as pessoas da aldeia estavam na sua porta querendo saber da novidade, mas Pelenosamo negou tudo!*

*Conta a história que o povo da aldeia amarrou a velha e a colocou deitada sobre a lenha. Ela tentou escapar, mas eles a seguraram e pressionaram sua barriga. Pelenosamo começou a defecar e suas fezes foram virando brasa e, então, eles retiraram a velha de cima da lenha que logo começou a pegar fogo. Essa brasa, que eram as fezes da velha, quando se apagava transformava-se em pedra, a qual os Taurepang deram o nome de Wató. Desde esse dia, toda a aldeia passou a ter fogo para se aquecer e cozinhar os alimentos.*

## 1.2 As histórias

Somos seres coletivos: para sobreviver, sempre foi necessário estarmos em bando, e até hoje é assim. O ser humano "é antes de mais nada um animal social. A cooperação social é essencial para a sobrevivência e a reprodução" (Harari, 2015, p.31). Desde que começamos a manusear o fogo e passamos a cozinhar os alimentos, o tempo de preparo, a espera pela refeição que está por vir, tornou-se um momento de encontro, e até hoje é assim. O fogo possui, ainda, essa dimensão de comunhão. Nos reunimos ao redor das chamas para aguardar a comida que irá nutrir o corpo e, enquanto esperamos, alimentamos a alma no encontro com o outro.

Acredita-se que tenha sido assim, ao redor do fogo, que a linguagem humana se desenvolveu. Em torno da fogueira, neste ambiente de encontro, troca, escuta e olho no olho, aprendemos a compartilhar experiências – seja para ensinar ou para entreter. Descobrimos que era possível provocar o riso, o medo, o encantamento e, dessa forma, aprimoramos nossas capacidades sociais e de comunicação. A pesquisadora Alice Viveiros de Castro, no livro *O elogio da bobagem* (2005), ao imaginar o surgimento do primeiro palhaço, recria em palavras escritas uma bela cena dos nossos antepassados:

Em volta da fogueira, numa roda de companheiros, jogavam conversa fora. Comentavam a caçada que agora era jantar e falavam das artimanhas usadas, dos truques e da valentia de cada um. É quando um deles começa a imitar os amigos e exagera na atitude do valentão que se faz grande, temerário e risível em sua ânsia de sobrepujar a todos. E logo passa a representar as momices do covarde, seus cuidados para se esquivar do combate, sempre exagerando os gestos, abusando das caretas, apontando tão absurdamente as intenções por trás de cada ação e o ridículo delas que o riso de instala naquela assembleia de trogloditas. E todos descobrem o prazer de rir entre companheiros, de rir de si mesmo ao rir dos outros... (Castro, 2005, p.11).

Poderia-se dizer que nessa mesma assembleia de trogloditas, nossos antepassados descobriram, também, o prazer de imaginar outras realidades possíveis, projetar futuros e sonhar aquilo que estava para além do mundo visível. E talvez assim, de um devaneio coletivo, tenham surgido, quem sabe, as primeiras histórias. Segundo o neurocientista Sidarta Ribeiro, “Foi contando histórias em torno do fogo que nossos ancestrais atravessaram inúmeras noites com medo da morte” (Ribeiro, 2022, p.98). Juntos ao redor das chamas, enfrentamos o medo tendo o fogo como aliado e zona de proteção, bem como ambiente seguro para intercâmbio de informações e, também, outras trocas menos relacionadas à vida prática e mais associadas à construção das nossas subjetividades.

É bem verdade que a linguagem não é uma exclusividade do humano, todos os animais possuem alguma forma de comunicação, inclusive linguagens vocais. No entanto, a nossa linguagem é a mais versátil de todas. O que nos confere a capacidade de comunicar uma

quantidade infinita de informações, sentimentos, ideias e descobertas. A esse respeito, Harari afirma que:

Um macaco verde pode gritar para os seus camaradas: "Cuidado! Um leão!", mas um humano moderno pode dizer aos amigos que esta manhã, perto da curva do rio, ele viu um leão atrás de um rebanho de bisões. Pode então descrever a localização exata, incluindo os diferentes caminhos que levam à área em questão. Com essas informações, os membros do seu bando podem pensar juntos e discutir se devem se aproximar do rio, expulsar o leão e caçar os bisões (Harari, 2015, p.31).

No entanto, aquilo que torna a nossa forma de linguagem única, está para além da nossa capacidade de veicular informações sobre a vida prática, caçadas e predadores. O que difere a linguagem humana das demais formas de comunicação, é a nossa habilidade em comunicar informações sobre aquilo que não é visível. "Até onde sabemos, só os sapiens podem falar sobre tipos e mais tipos de entidades que nunca viram, tocaram ou cheiraram" (Harari, 2015, p.32). Na visão do historiador Israelense, os seres humanos são capazes de "transmitir informações sobre coisas que não existem" (Harari, 2015, p.32). O autor afirma ainda que "Lendas, mitos, deuses e religiões aparecem pela primeira vez com a Revolução Cognitiva" (Harari, 2015, p.32).

Pensar o mito como algo que não existe é uma elaboração bastante referenciada na razão e na ciência ocidental euro cristã como forma de ler o mundo. Demais cosmovisões, como as dos Povos originários, por exemplo, apresentam compreensões distintas a respeito das narrativas míticas. Por isso, em contraponto a essa ideia de mito como algo que não existe, trago a voz da antropóloga indígena Francy Baniwa<sup>12</sup> que, sobre os mitos, nos conta:

O mito não é do passado; um mito é uma narrativa presente e viva. Eu fui entendendo que, para os não indígenas, mito é algo não real, algo apenas imaginário, e isso me incomodou muito, pois as nossas histórias são narrativas verdadeiras e reais, por isso afirmo e digo com toda certeza que "o mito é vivo e presente". Através das narrativas e dos processos de construção do mundo, hoje vejo com clareza toda essa complexidade do meu mundo. [...] Vejo uma pedra, vejo um pássaro, vejo um peixe, vejo uma árvore, e sei o porquê de tudo isso, pois aprendi outra linguagem, diferente, não a minha, mas a língua deles, de outros seres. Descobri como o mito comporta uma multiplicidade (Hipamaalhe, 2023, p.23).

Seguindo o fio do pensamento originário a respeito do teor da linguagem mítica, Daniel Munduruku<sup>13</sup> vai ainda mais além e aponta para o trabalho interno de auto-observação que essas narrativas podem operar em cada indivíduo. O professor e escritor indígena afirma que "As histórias antigas – mitos, como as chamam no Ocidente – nunca foram narrativas fáceis, pois

---

<sup>12</sup> Francy Baniwa é indígena pertencente ao povo Baniwa e Antropóloga. Em 2019, defendeu sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que deu origem ao livro *Umbigo do Mundo* (2023).

<sup>13</sup> Daniel Munduruku é indígena pertencente ao povo Munduruku, cujas aldeias se localizam ao longo da bacia do Rio Tapajós. Doutor em educação (USP), filósofo, professor, escritor premiado, ator e contador de histórias (Munduruku, 2019).

elas se alimentam de uma rede de significados que está muito além da nossa capacidade racional" (Munduruku, 2019, p.23).

Neste trabalho, estou interessada em olhar justamente para o dom que a linguagem humana possui de, por meio da palavra, dar forma àquilo que não era possível enxergar a olhos nus. Portanto, nesta pesquisa – e em minhas atuações como narradora de modo geral – tenho a intenção, antes de tudo, de me colocar diante dos mitos, lendas e toda sorte de narrativas de tradição oral como quem observa um mapa. Muitas nações ao redor de todo o mundo têm as histórias como chaves capazes de abrir portais para compreensão do mundo interno e externo, de cada pessoa que entra em contato com elas. É a partir dessas referências que busco me aproximar desses tesouros da humanidade.

Tahir Shah, filho do mestre Sufi Idries Shah, em seu livro *Noites Árabes: uma caravana de histórias* (2009), relembra sua infância e a maneira como o pai buscava ensinar através da narração das histórias, dizendo ““As histórias funcionam de uma maneira especial”, dizia ele, “entretendo a mente enquanto transmitem um tipo de conhecimento interior. Ouçam as histórias”, ele insistiu repetidas vezes, “e elas funcionarão como um manual de instruções para o mundo”” (Shah, 2008, p.9). Mais adiante, ainda rememorando os aprendizados advindos da escuta das palavras de seu pai, o filho do mestre Sufi e contador de histórias, afirma que para Idries Shah as histórias eram "como complexos documentos psicológicos, formando um corpo de conhecimento coletado e refinado desde a aurora da humanidade e, na maior parte do tempo, transmitido oralmente" (Shah, 2008, p.14).

O fio invisível que costura as histórias e as memórias me fez lembrar do conto árabe que narra o dia em que a verdade precisou vestir-se de fábula para entrar no palácio do Sultão Haroun Al-Raschid, vou contá-la. Se a sua vela ainda estiver acesa, basta repousar os pés sobre chão, respirar fundo e adentrar o tempo em que não havia tempo. Permita-se desfrutar da paisagem e boa viagem!

### Uma fábula sobre a fábula<sup>14</sup>

*Certa vez, a Verdade decidiu conhecer o interior de um palácio e para isso escolheu um corpo de mulher. Dizem que quando Deus criou a mulher, criou também a fantasia. E foi assim, então, que a Verdade, cobrindo seu corpo de mulher apenas com um véu transparente, foi bater à porta do palácio do poderoso Sultão Haroun Al-Raschid. O guarda veio abrir e ao ver aquela mulher seminua ficou atônito, gaguejando perguntou quem era ela. A verdade respondeu com firmeza:*

*– Eu sou a Verdade e desejo conhecer o palácio do poderoso Sultão.*

*O guarda foi falar com o Grão-Vizir que sem pestanejar ordenou que ele a mandasse embora imediatamente.*

*– Imagine... a Verdade em nosso palácio, o que seria de mim? O que seria de todos nós? De jeito nenhum!*

*Acontece que quando Deus criou a mulher, criou também a teimosia. A Verdade foi, então, procurar o que vestir e cobriu-se inteira com peles de animais, deixando apenas os olhos de fora. Malcheirosa e coberta dos pés à cabeça, foi novamente bater à porta do palácio. O guarda veio abrir e, com repulsa, perguntou quem era ela e o que desejava.*

*– Me chamo Acusação e exijo uma audiência com o seu Sultão!*

*O guarda foi falar com o Grão-Vizir que imediatamente ordenou que ela fosse mandada embora.*

*– Imagine... a Acusação em nosso palácio, o que seria de mim? O que seria de todos nós?*

*Acontece que quando Deus criou a mulher, criou também o capricho. A Verdade, então, rodou o mundo em busca das mais belas vestes. Lindamente enfeitada e perfumada, foi novamente bater à porta do poderoso Sultão Haroun Al-Raschid. O guarda veio abrir e quase não pode respirar diante de tamanha beleza.*

*– Eu sou a Fábula e gostaria de conhecer, se possível, o Sultão desse Palácio.*

*O guarda foi falar com o Grão-Vizir.*

*– A Fábula, em nosso palácio? Mas que grande honra! Mande-a entrar! Mas antes é preciso preparar um saboroso banquete! Chamem os músicos, tragam presentes e flores perfumadas!*

---

<sup>14</sup> Conto árabe *Uma fábula sobre a fábula*, adaptado por mim a partir da versão apresentada por Regina Machado no livro *O violino Cigano e outros contos de mulheres sábias* (2004).

*E foi assim, vestida de Fábula que a Verdade se apresentou diante de todos no palácio do poderoso Sultão Haroun Al-Raschid.*

Ao longo dos tempos, seres humanos ao redor de todo o mundo construíram um inventário de relatos sobre as experiências humanas. Narrativas transmitidas de boca em ouvido, que atravessaram os séculos, sobreviveram a guerras, pestes, invasões e toda sorte de infortúnios, para chegarem até os dias de hoje. Isso se deu por meio de uma tecnologia de transmissão de conhecimento tão complexa quanto delicada: a tradição oral.

O tradicionalista africano Amadou Hampâté Bâ define a tradição oral como uma "herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos" (Hampaté Bâ, 2015, p.155). Essas histórias tradicionais permaneceram vivas no corpo – memória de tantas pessoas, porque guardam ensinamentos fundamentais à existência humana. Saberes que nos auxiliam a caminhar pelos labirintos da vida. Certa vez, ouvi Ailton Krenak dizer que, se existem histórias que falam de um tempo em que os seres humanos não tinham esse corpo que possuímos hoje, e sim outra forma, como a de peixe, por exemplo, é porque existiu alguém que se lembrava desse tempo. Esse alguém transmitiu sua memória a outras pessoas, que contaram a outras. Assim, sendo passadas de boca a ouvido, de coração a coração, as histórias permanecem vivas, ensinando, instruindo, aconselhando e sendo portadoras de notícias de um passado muito antigo, mas que nos constitui até o momento presente.

Ao contrário dos dogmas, essas narrativas possuem uma natureza simbólica e metafórica, que opera seus ensinamentos de forma única, no encontro com quem as escuta. Elas se dirigem ao nosso inconsciente e estão muito além de uma compreensão racional. Sobre essa pedagogia dos contos de tradição oral, Daniel Munduruku nos revela que entrar em contato com essas histórias antigas é como estar numa sala de espelhos, em que para

qualquer lado que você olhe, você se verá. Ora estará de frente, ora de lado; ora verá as costas, ora verá em profundidade. Você está no centro da narrativa o tempo todo. Ela é contada apenas para você e, se der a atenção devida, saberá o que ela estará lhe dizendo (Munduruku, 2019, p.24).

Para Joseph Campbell "Mitos são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana" (Campbell,1990, p.6). A respeito da busca por sentido que atravessa a existência humana, o pesquisador, professor e escritor norte-americano acredita, ainda, que

[...] o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior do nosso ser e de nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos. É disso que se trata, afinal, e é o que essas pistas nos ajudam a procurar, dentro de nós mesmos (Campbell,1990, p.5).

As narrativas são, portanto, mapas para um desbravar interior que nos permite elevar a existência humana para além dos fatos, ou seja, dos acontecimentos ordinários do dia a dia, da

sobrevivência. A narrativa tem o poder de conferir sentido às ocorrências da vida humana, ancorando o ser no mundo e inserindo-o em uma totalidade que alinhava passado, presente e futuro através na narração, criando comunidades narrativas. Em uma comunidade narrativa, compartilham-se memórias, celebrações e rituais comuns, o que liga as pessoas umas às outras, promovendo o sentimento de pertencimento e empatia.

No entanto, nos tempos atuais, a formação de comunidades narrativas e mesmo a narração encontram-se em declínio. Paradoxalmente, na era da conectividade, os seres humanos estão cada vez mais isolados. A fogueira, espaço destinado ao encontro, deu lugar às telas que, ao mediar o contato entre as pessoas, transformam o outro em objeto de consumo, mercadoria. Os abraços foram substituídos por *likes*. As comunidades narrativas são cada vez mais raras e estão se transformando em comunidades de consumidores.

### 1.3 Das chamadas às telas

O filósofo coreano radicado na Alemanha, Byung-Chul Han, em seu livro intitulado *A crise da narração* (2023), formula uma análise assertiva a respeito do declínio da narratividade na sociedade neoliberal capitalista. Para o autor, o principal fator de oposição à narração nos tempos de hoje é a informação. Segundo Han, a enxurrada de informações na qual estamos constantemente imersos nos afasta da nossa natureza narrativa, pois a informação é alimentada pelo estímulo da surpresa, pela busca permanente da novidade. No frenesi das atualizações, o tempo se transforma numa contínua sucessão de “agoras”, fragmentando nossa experiência temporal.

Em oposição, a narrativa é portadora de notícias antigas, que conferem sentido e orientam o hoje, vinculando-o ao passado e apontando possibilidades de futuro. Ou seja, ela propõe uma experiência temporal unificada, de caráter circular e cíclico. O excesso de telas e a hiper estimulação – marca da contemporaneidade – nos roubou o ócio e o tempo de contemplação, estados fundamentais à narração. Hoje vivemos um tempo de atenção fracionada, marcado pela busca constante de novidades para evitar o tédio. São raros os instantes de distensão psíquica, essenciais para criar oportunidades de narrar a vida de forma profunda e significativa.

Segundo Han, "O tsunami de informações fragmenta a atenção. Ele impede o demorar-se contemplativo que é constitutivo do ato de narrar e escutar" (Han, 2023, p. 27). Logo, somos uma sociedade muito bem-informada, porém, carente de sentidos e orientação. A conectividade permanente nos lança em um mundo onde as distâncias parecem ter se extinguido, dando lugar a uma ilusória sensação de proximidade e presença. As câmeras capturam os acontecimentos

em fotos e vídeos, gerando registros completos da vida e promovendo o acúmulo de dados. Assim, a vida tornou-se transparente, nada mais está oculto.

Contrapondo-se à ausência de afastamento e à transparência dos episódios registrados a cada instante, a vida narrada pressupõe lacunas; ela é incompleta por natureza, pois a memória faz escolhas e é justamente esse aspecto que a diferencia de um banco de dados.

Nossa memória é narrativa, enquanto o armazenamento digital é aditivo e cumulativo. A narração se baseia na seleção e na vinculação de acontecimentos. Ela é seletiva. A trajetória narrativa é estreita. Apenas os acontecimentos selecionados são nela incluídos. A vida narrada ou recordada é necessariamente incompleta. As plataformas digitais, ao contrário, estão interessadas num registro completo da vida. Quanto menos se narra, mais se acumulam dados e informações (Han, 2023, p.27).

Outro fator exponencial para a crise da narração apontada por Han, é o desencantamento do mundo. Segundo o autor, o desencanto está fortemente relacionado à informatização e à vida evidenciada a todo o momento pelas câmeras que registram tudo incessantemente, impedindo que qualquer detalhe permaneça velado. Não há mais pontos cegos e, assim, o encantamento do mundo se dissolve. O filósofo afirma que "Narrar é um jogo de luz e sombra, do visível e invisível, da proximidade e distância. A transparência aniquila essa tensão dialética que está na base de toda narração" (Han, 2023, p.86).

Devido aos aspectos apresentados até aqui, com relação ao mundo contemporâneo digitalizado e a sociedade neoliberal capitalista na qual estamos inseridos, Byung Chul Han considera que estamos vivendo a era pós-narrativa. Paradoxalmente, fala-se muito hoje em *storytelling*. No entanto, o autor diferencia o *storytelling* da narração e considera o primeiro como um termo apropriado pelo *marketing* para tornar valiosas coisas destituídas de valor. Ou seja, o *storytelling* não contribui para a formação de comunidades narrativas, nem mesmo propicia o surgimento de ambientes favoráveis à narração. Ao contrário, ele transforma tudo em mercadoria.

*Viver é narrar.* Os seres humanos, como *animal narrans*, diferem dos animais por serem capazes de realizar novas formas de vida por meio da narração. A narração tem *o poder de um novo começo*. Toda ação que transforma o mundo pressupõe uma narração. O *storytelling*, por outro lado, conhece apenas uma forma de vida, a saber, a consumista. O *storytelling* na forma de *storytelling* não é capaz de criar formas de vida totalmente diferentes. No mundo do *storytelling*, tudo é reduzido ao consumo. Isso nos cega para outras narrações, outros modos de vida, outras percepções e realidades. Essa é a crise na narração na época do *storytelling* (Han, 2023, p.132-133).

Em face ao cenário pessimista descortinado por Byung-Chull Han para a narração no mundo contemporâneo, é indispensável lembrar que, qualquer que seja o tempo histórico ou a natureza da crise que uma sociedade esteja atravessando, sempre há movimentos de resistência. Por mais que o panorama geral aponte para o fato de que a permanência da narrativa em nossa

sociedade está por um fio, ainda há populações capazes de narrar a vida. Ainda hoje, existem grupos de pessoas que experienciam uma vida comunitária onde a narração floresce. "E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover" (Krenak, 2019, p.26).

Seja nos interiores do Brasil, nas aldeias indígenas ou em terras quilombolas, narrar ainda é indispensável à condição humana. Mesmo nas grandes cidades, pode-se observar movimentos, como bibliotecas comunitárias, comunidades religiosas, salas de aula, projetos sociais e toda sorte de iniciativas que, em diferentes níveis, buscam resguardar o espaço da narrativa e da vida em comunidade nos centros urbanos. Pessoas que existem e resistem, soprando juntas o braseiro do fogo mítico, com o sopro da palavra fundante, basilar, que mantém acesa a chama, aquecendo o corpo e o espírito.

#### **1.4 Soprando o braseiro**

Acredito que essas constelações de pessoas que ainda cantam, dançam e fazem chover, como aponta Krenak, estão espalhadas pelo mundo, nos mais diversos ambientes. São xamãs, artistas, Mães e Pais de Santo, contadoras e contadores de histórias, palhaças e palhaços, avós e avôs, professoras e professores, ocupando espaços políticos, na saúde, na educação, em centros culturais, terreiros e aldeias. Essa gente – muitas vezes estrelas solitárias – resistem e insistem, corajosamente, em manter a fogueira acesa. Às vezes com fogo baixo, discreto, como estratégia de sobrevivência, mas ainda assim, vivo. Vez ou outra, o fogo sobe, libera suas faíscas e se alastra, depois volta à chama controlada, baixinha, porém acesa.

Para Byung-Chul Han, "A fogueira já foi extinta faz tempo" (Han, 2023, p.12), eu discordo. Para mim, a fogueira permanece acesa e não se apagará nunca enquanto existir uma única pessoa capaz de contar histórias e outras dispostas a ouvir. Por isso, junto-me a essa gente que mantém a chama incandescente viva, atuando em teatros e salas de aula, realizando singelos gestos de manutenção do fogo. Não o fogo criminoso que queima as nossas florestas, mas o fogo sagrado que nos reúne e nos lembra de quem somos ou podemos ser.

Nos capítulos seguintes, compartilharei relatos de experiência e reflexões críticas a respeito de práticas pedagógicas que têm como fundamento manter a fogueira acesa. Portanto, este trabalho é, também, uma ação de nutrição do fogo e, cada vez que ele for lido, as labaredas se levantarão. Como está acontecendo nesse exato momento. Para finalizar este capítulo, ofereço um conto de origem judaica que fala por si – como todas as histórias – e não pede explicações, ao contrário, aprofunda e eleva a outros níveis a trama tecida até aqui sobre as histórias, o fogo e a arte de narrar no mundo contemporâneo.

Antes de continuar a leitura, feche os olhos, concentre-se na sua respiração, busque perceber os sons ao seu redor e encontre um estado de relaxamento psíquico. Permita-se sentir os aromas e as temperaturas presentes nesta história.

### Para ouvir de olhos fechados<sup>15</sup>

*Era uma vez uma mulher que amava tudo que vive: as montanhas, as águas dos rios, o fogo. Ela amava igualmente a alegria e a tristeza. Essa mulher vivia de catar com os olhos lampejos de beleza. Era esse o seu sustento. Todos os dias, de manhã bem cedo, ela saía caminhando pelas ruas da cidade onde morava e cumprimentava todas as pessoas que cruzavam o seu caminho.*

*– Bom dia! – ela dizia.*

*– Bom dia! – as pessoas respondiam.*

*E durante muito tempo foi assim. Mas com o passar dos anos, as pessoas foram deixando de cumprimentar a mulher. Não era nada com ela em especial, é que as pessoas foram deixando de conversar entre si. Já não se olhavam mais nos olhos, viviam apressadas, cabisbaixas, com o pensamento sabe-se lá onde. Elas pareciam buscar o inalcançável e não encontravam mais brecha para um respiro sequer. Foi assim que essa mulher, que amava tudo que vive, viu nascer diante de seus olhos um tempo sombrio. Sem pouso, sem pausa e muito desconstruído. Os olhos desconstruídos das belezas, as bocas desconstruídas dos sabores, os ouvidos das histórias, o sono dos sonhos. E ela sabia que isso não poderia acabar bem.*

*A mulher começou a imaginar o que poderia fazer para mudar essa situação. Primeiro ela pensou em subir no alto do coreto da praça e tocar um violino invisível. Ou então, se vestir como louca, com o chapéu nos pés e os sapatos na cabeça. Ou quem sabe, ainda, vestir asas de pano gigantes, subir em pernas de pau e cantar bonito como os pássaros da montanha. Ela se animava, mas logo tudo parecia descabido, porque com essas ideias ela até poderia arrancar um ou outro sorriso, mas isso não era suficiente. Ela precisava de algo que realmente tocasse o coração das pessoas, que aquecesse o corpo e o espírito, como um prato de sopa numa noite fria.*

*Numa manhã, enquanto caminhava, ela teve a ideia – e se eu lhes contasse histórias? – e ela conhecia muitas para contar. Ela pensou: – ficaremos em roda em torno da fogueira, haverá silêncio e quando eu disser *Era uma vez...*"algo acontecerá. Quem sabe as minhas palavras ajudarão a destampar os ouvidos e os corações das pessoas, elas sairão desse encontro melhor do que chegaram e as histórias e o fogo trarão um pouco de quietude ao espírito. Foi isso que ela imaginou, foi isso que o seu coração lhe disse para fazer.*

---

<sup>15</sup> Adaptação feita por mim a partir da versão encontrada no livro *Uma história, uma história e uma história: contos dos contos de tradição oral* (2019), das autoras Ana Gibson e Juliana Franklin.

*Naquela mesma tarde ela voltou em casa, pegou um velho banquinho de madeira e, chegando na praça da cidade, escolheu uma bela árvore com uma boa copa que lhe faria sombra nos dias de sol. Ali ela colocou o seu banquinho e começou a contar uma linda história. Alguns passantes se reuniram para ouvi-la, mas ninguém ficou até o final. Isso nada tinha a ver com a maneira como ela contava, pois ela era uma excelente narradora. Acontece que a pressa ainda corria no corpo das pessoas e não se cultivam bons ouvidos assim, de uma hora pra outra. É preciso insistir, é preciso ter calma. E ela tinha.*

*No dia seguinte lá estava a mulher com seu banquinho, no mesmo ponto da praça contando suas histórias com entusiasmo. Um grupo parou para ouvir, o conto era belíssimo, algumas pessoas se emocionaram, outras zombaram. Mas a mulher não se importou, ela seguia seu propósito, contando histórias a plenos pulmões. Nas noites frias acendia um lampião e o fogo trazia luz e calor. E assim foi, dia após dia, ano após ano, inverno após inverno.*

*Com o passar dos anos, os cabelos brancos na cabeça da mulher foram aumentando e, na praça, seus ouvintes foram desaparecendo. Chegou um tempo em que ela contava para que suas palavras fossem misteriosamente carregadas pelo vento, alegrando as copas das árvores. Um dia, enquanto contava uma de suas histórias favoritas, a mulher fechou os olhos. Como amava contar histórias pelo simples fato de ouvi-las. A partir desse dia, então, passou a contá-las de olhos fechados mesmo. As pessoas da cidade tomaram a mulher por louca, uma louca solitária. Eles não sabiam que ela vivia nas mais honradas companhias.*

*Numa manhã mais silenciosa, uma menina passava pela praça e resolveu parar para ouvir uma história. Sentada diante da mulher, com o rosto apoiado nas mãos, ela escutou um lindo conto. Quando a narração terminou, a menina não se aguentou, puxou a barra da saia da mulher e perguntou:*

*– Por que a senhora está aqui todos os dias contando histórias para ninguém?*

*Ao ouvir a voz da menina, a mulher abriu os olhos, um sorriso iluminou o seu rosto e ela respondeu:*

*– Eu conto histórias porque sem elas eu não respiraria. Eu conto histórias porque estou viva. Eu conto histórias porque elas me mantêm de olhos, ouvidos e o coração abertos. Eu conto histórias para ser.*

*A mulher e a menina se olharam por um longo segundo e só quem sabe ouvir pode ouvir o silêncio.*

## 2. REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DESCALÇA

*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.*  
(Hampâté Bâ, 1980, p.199 *apud* Bernat, 2013, p.61)

### 2.1 Tirando os sapatos

Os caminhos para o ensino de artes cênicas são múltiplos. Em minha trajetória como Artista-Professora-Pesquisadora, minhas práticas artísticas e pedagógicas se nutrem mutuamente e se entrelaçam em sala de aula na atuação da Professora-Narradora que sou hoje. Professora de Teatro e Contadora de Histórias, encontrei no elemento narrativo – tão próprio, também, ao teatro – o fio que une as histórias de tradição oral e o ensino de artes cênicas, e é nessa tessitura que tenho experimentado e pesquisado minha prática docente.

Em 2021, ingressei como professora substituta do Setor de Artes Cênicas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CAp-UFRJ. Os Colégios de Aplicação são instituições destinadas "a educar estudantes da Educação Básica e formar futuros(as) professores(as)" (Pinheiro, 2019, p.2). Esta particularidade torna esses ambientes escolares, por essência, um "lócus de experimentação de metodologias de ensino" (Pinheiro, 2019, p.2), uma vez que os estudantes de licenciatura das mais diversas áreas de conhecimento encontram nos Colégios de Aplicação um espaço pedagógico voltado para o exercício da prática docente. Nesse sentido, encontrei nas minhas aulas de teatro no CAp-UFRJ um campo fértil para a experimentação de metodologias para o ensino das Artes Cênicas envolvendo os jogos teatrais e os contos de tradição oral.

Neste capítulo, irei compartilhar parte das experiências que vivenciei em sala de aula com as crianças do 6º ano do Ensino Fundamental II, no Colégio de Aplicação da UFRJ, ao longo do ano letivo de 2022. Na proposta pedagógica que apresentarei a seguir, busquei alinhar a metodologia dos jogos teatrais sistematizada pela norte-americana Viola Spolin, com as histórias escolhidas para serem trabalhadas. Me propus a investigar a pedagogia dos contos de tradição oral e, portanto, a oralidade como forma de transmissão de conhecimento. Apostei na potência dos saberes guardados nesses contos antigos, que vêm sendo passados de boca a ouvido, de coração a coração, por meio da palavra falada, ao longo dos tempos. Isso significa dizer que esta pesquisa se ancora nos saberes populares de diferentes povos e de diversas origens. Dessa forma, me esforçarei para convocar um referencial teórico-prático que procure ir além das noções euro centradas de construção do conhecimento.

Conheci a contação de histórias, primeiramente, como linguagem artística. Pesquisando e estudando, em meu processo de formação, compreendi que para além da arte e do entretenimento, ouvir e contar histórias faz parte de um complexo sistema de transmissão de conhecimentos que fundamenta a existência de diversos povos ao redor do mundo, entre eles os povos africanos e os Povos originários do Brasil.

Além disso, as histórias de tradição oral se assentam em redes constituídas de muitos fios tramados em símbolos, imagens e significados que vão além dos nossos condicionamentos racionais e cotidianos. Sobre esse aspecto simbólico dos contos tradicionais, a professora e pesquisadora Regina Machado afirma que

É como se todos tivéssemos dentro de nós uma floresta cheia de árvores. No dia a dia, utilizamos apenas as árvores da frente para cumprirmos nossas tarefas sociais. [...], mas existem muitas outras que o condicionamento não atinge, cada vez mais para dentro da floresta, que são as imagens significativas por meio das quais guardamos o que é realmente importante para nós, ao longo da vida. É para essas árvores que as histórias tradicionais se dirigem quando entramos em contato com elas (Machado, 2015, p.47).

Quando escolhi trazer histórias da tradição oral para o meu planejamento pedagógico, minha intenção era, justamente, acordar sentidos, nos estudantes e em mim, muitas vezes adormecidos pela rigidez dos sistemas educacionais. Minha proposta era investigar de que maneira é possível experimentar a oralidade como forma de transmissão de conhecimento em uma escola pública no Rio de Janeiro, entre aparelhos de celular, tempos de aula de 45 minutos, crianças cheias de energia que passam a maior parte da manhã sentadas em cadeiras enfileiradas. Em suma, meu desejo era encontrar fissuras para instituir na escola um tempo fora do tempo, um espaço de escuta em que os contos pudessem, além de divertir e entreter, operar seus ensinamentos sutis e profundos.

Me perguntei muitas vezes como construir um ambiente de escuta favorável ao compartilhamento dos contos em sala de aula, sendo eu a professora e a contadora de histórias. Me parecia desafiador inaugurar uma outra atmosfera no ambiente escolar cotidiano, visto que o meu contato com o 'público' já vinha sendo estabelecido de forma contínua no formato professora-estudantes, abrangendo todas as particularidades e desafios que esta relação implica. Apostei, então, na potência desse lugar, "já previamente constituído na afetividade com os ouvintes" (Carezzato, 2021, p.40), um espaço a

ser partilhado pelo professor-contador de histórias, que, em essência, tem um contato constante e regular com seu público, diferentemente daquele que conta histórias em outros espaços por onde pessoas transitam e onde, ocasionalmente, assistem a uma narração (Carezzato, 2021, p.40).

A respeito das especificidades da narração de histórias no ambiente de sala de aula e da singularidade de ser uma professora-contadora de histórias, Sandra Carezzato afirma:

O vínculo entre o professor e seus alunos existe antes da história e já tem contornos delineados, ainda que não fixos, o que leva o momento da narração a uma dinâmica diferente da que ocorre quando a história narrada recebe um tratamento mais próximo do espetáculo ocasional. Esse vínculo especial tem também o poder de proporcionar um tipo bem diferente de retorno para o narrador, já que a relação de sala de aula possibilita certo número de desdobramentos do momento da narração, tanto em comentários imediatos ou posteriores quanto em possibilidades de atividades práticas e reflexivas ou retomadas em momentos imprevistos (Carezzato, 2021, p.42).

Passei, então, a observar e a valorizar os pequenos rituais que já estavam circunscritos em nossas dinâmicas cotidianas de sala de aula, como, por exemplo, tirar os sapatos para entrar na sala, fazer um círculo para dar início ao encontro. Me coloquei a reparar como essas ações simples e, em alguma medida, banais, já estabeleciam ali um outro espaço na escola. Certa vez, cheguei um pouco apressada, fui logo entrando para arrumar o espaço, quando uma estudante, ao chegar, me viu na sala de aula de sapatos. Ela se espantou e disse "Professora, você usa sapato?", eu ri e respondi "Você acha que eu ando descalça por aí?" e ela continuou, "Mas você fica muito diferente de sapato, outra pessoa!". Depois desse dia, sempre que nos encontrávamos no pátio ou em outros espaços da escola ela sorria pra mim e apontava pros meus pés como quem diz "E não é que você usa sapato mesmo!".

A partir daí, compreendi que havia algo mais significativo em tirar os sapatos para fazer a aula de teatro do que simplesmente evitar de sujar a sala ou ter os pés mais disponíveis para o trabalho corporal. Tirar os sapatos nos colocava a todos numa condição similar, ali éramos todas pessoas descalças. Tirar os sapatos para entrar, em muitas culturas ao redor do mundo, é considerado um sinal de respeito. Segundo o griot Sotigui Kouyaté, "Até hoje é possível entrar de boné na casa de um ancião, mas nunca de sapatos. Não se entra de sapatos na casa de quem você respeita, [...]. Eu nunca entro de sapato na casa da minha mãe. Peter Brook também tirou os sapatos lá". (Kouyaté, 2007, *apud* Bernat, 2013, p.149).

Nós, contadoras de histórias, muitas vezes tiramos os sapatos no momento da narração, como quem busca uma conexão profunda, presente e respeitosa com o terreno em que a palavra será enunciada. A pesquisadora e narradora de histórias Josiane Geroldi, no artigo *Vozes vivas – pés descalços*, relata um pouco do seu trabalho de escuta e recolha de contos no velho oeste catarinense com a *Cia. Contacausos*. Ela fala sobre o exercício de confiança que envolve o ato de contar e ouvir, e o gesto de tirar os sapatos e ter os pés descalços "para colocar-se com o outro no seu lugar mais íntimo, interior de morada/memória" (Geroldi, 2021, p.78). Ela descreve algumas de suas vivências nas varandas das casas dos caboclos e nos conta sobre ter aprendido "a tal da "escuta descalça"" (Geroldi, 2021, p.80), em que tirar os sapatos "é um

pouco como deixar os métodos, é como desatar os nós, sacar fora as botas para sentir a pura vida e deixar-se guiar pela escuta ativa" (Geroldi, 2021, p.80).

Passei a considerar-me, então, uma professora descalça, e é dessa maneira que desejo me colocar diante desta pesquisa e do material que recolhi nas vivências com meus estudantes do sexto ano. Tiro os sapatos para contar essa história em demonstração de respeito às crianças que vivenciaram essas experiências comigo, aos colegas de trabalho, ao Colégio de Aplicação da UFRJ, ao ato de educar, ao ofício de ser professora-narradora.

Durante o período de trabalho de campo, em sala de aula, refleti inúmeras vezes sobre a matéria com a qual eu estava trabalhando. Havia os contos, os jogos, nossos corpos em jogo: esses eram meus materiais concretos, palpáveis. Mas me parecia haver algo anterior a tudo isso, um elemento primordial para que este trabalho pudesse ser realizado, uma matéria tão fundamental quanto invisível, a escuta. Segundo Jean Pierre Ryngaert, a escuta verdadeira "exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele" (Ryngaert, 2009, p.56).

Expandindo essa ideia de atenção plena proposta por Ryngaert, passei a observar a escuta em sala de aula em diferentes níveis de percepção: a escuta dos estudantes entre si; para os contos; para as propostas pedagógicas; para o espaço; para si mesmos; a minha escuta para os estudantes; para os contos; para o espaço; para o tempo; para escola; minha escuta interna como professora-narradora. Eram tantos os níveis de escuta sendo trabalhados simultaneamente, que passou a ser essencial para mim pensar sobre essa qualidade de escuta à qual somos convocadas em sala de aula. Percebi que a escuta era um atributo primordial aos dois ofícios que eu exercia – professora e contadora de histórias – e passei a desconfiar que, para uma formação docente consistente, talvez, seja essa uma das qualidades fundamentais a ser lapidada e desenvolvida.

A esse respeito, Regina Machado afirma que "o exercício da escuta é penoso, laborioso e especialmente arduo" (Machado, 2021, p.29). Ao refletir sobre o seu fazer como professora em processos de ensino-aprendizagem, ela considera que

Escutar pode ser penoso, pois com meus ouvidos entulhados de receitas, as estantes do meu entendimento arrumadinhas em fileiras de "isso sim", "isso não", meus cestos afetivos repletos de vontade de oferecer coisas corretas, transformadoras, boas, para os alunos anotarem e – notarem –, com minhas páginas escritas no lugar de professora que "sabe", aureoladas e emolduradas nos meus arquivos mentais, com tudo isso se interpondo entre mim e as pessoas, de modo a acolchoar e sabotar a minha escuta... Bem, como escutar? (Machado, 2021, p.30).

Percebo que, em alguma medida, essa qualidade de escuta estimada para a sala de aula e para as práticas docentes se aproxima da tal "escuta descalça" (Geroldi, 2021, p.80) em que

tirar os sapatos seria como despir uma armadura que nos enrijece em nossas certezas, para permitir uma aproximação mais sensível, delicada e disponível ao outro. Ou, nas palavras de Amadou Hampâté Bâ, "Para descobrir um novo mundo, é preciso saber esquecer seu próprio mundo, do contrário o pesquisador estará simplesmente transportando seu mundo consigo em vez de manter-se à escuta" (Hampâté Bâ, 2015, p.188). Por isso, em busca de manter-me à escuta, me coloco aqui como uma professora descalça.

## 2.2 Calçando a escola

O pensador e líder indígena Ailton Krenak, em seu livro mais recente, *Futuro Ancestral*, elabora uma série de reflexões a respeito das políticas educacionais brasileiras, em comparação com o modo indígena de educar ou, como afirma o autor, orientar as crianças. Krenak critica a concepção ocidental de escola como prédio e aponta para um ideal de educação como

uma experiência geracional de troca que deveria ser enriquecida e valorizada, na qual as pessoas que passaram por coisas distintas podem compartilhar conteúdos que ajudem as crianças a se prepararem para vida adulta (Krenak, 2022, p.114).

Sendo eu uma professora-narradora, que atua num centro urbano e que está inserida nesse contexto das *escolas-prédios*, experimentar a oralidade como prática de sala de aula é, também, uma aposta na possibilidade de construir uma pedagogia menos formatadora de corpos e ideias, e mais emancipadora de sujeitos e acolhedora das diversidades. É confiar na pedagogia dos contos e me lançar numa experiência investigativa, junto aos estudantes, sobre procedimentos de ensino-aprendizagem através das histórias de tradição oral. É uma busca por me aproximar de um olhar para a infância considerando que dela "emerge uma criatividade e uma subjetividade capazes de inventar outros mundos – o que é muito mais interessante do que inventar futuros" (Krenak, 2022, p.100).

A respeito dessa ideia de educação orientada para o futuro – a qual se opõe o pensamento de Ailton Krenak –, Daniel Munduruku afirma que, no lugar de oferecer um futuro às crianças, instituições de ensino comprometidas com a salvaguarda das infâncias, "às incentivam a viver esse momento único, que não se repetirá jamais" (Munduruku, 2019, p.30). O professor indígena reconhece que "É na escola que ela (a criança) aprende a entortar o pensamento e a se distanciar da circularidade da vida" (Munduruku, 2019, p.29). Por isso, defende a "pedagogia do desentortamento do pensamento" (Munduruku, 2019, p.30) e reforça: "O momento agora é de buscar as origens. Para isso, é preciso desentortar o pensamento. Ainda há tempo" (Munduruku, 2019, p.30).

Nesse sentido, penso que contar histórias em sala de aula é uma forma de convidar as crianças ao exercício de viver o presente e a presença. Apostando que "a singularidade do momento da narração unifica o passado mítico – fora do tempo – com o presente único – no tempo – daquela pessoa singular que escuta e a presentifica" (Machado, 2015, p.42). Portanto, narrar é "trazer ao presente um evento passado do qual todos participam, o narrador e a sua audiência. Aí reside toda a arte de contar histórias" (Hampâté Bâ, 2015, p.185).

Foi, então, vestida com o manto dessas vozes ancestrais, de mestras e mestres da arte da palavra – que me deram e dão sustentação para seguir acreditando e investindo numa trajetória artística e docente impulsionada pelas oralidades – que, em abril de 2022, iniciei as experiências pedagógicas que irei relatar a seguir. O contexto escolar não era simples, como nunca é, mas aqui estava agravado pelos impactos da pandemia da COVID-19 e do isolamento social, que afetaram profundamente nossas habilidades de convivência e relacionamento com o outro.

Em fevereiro de 2022, o Colégio de Aplicação da UFRJ retornou integralmente às atividades presenciais, depois de quase dois anos de ensino remoto (2020-2021). Assim, quando o meu relato de experiência se inicia, estávamos há aproximadamente dois meses retomando a experiência de estar novamente no chão da escola. Os quadradinhos das salas virtuais de videoconferência deram lugar aos corpos lado a lado em sala de aula. Não era mais possível silenciar os microfones, era necessário ouvir o outro, aguardar a sua vez de falar. Essas ações simples pareciam quase impossíveis e agressões físicas e verbais eram cotidianas entre os estudantes.

Nas reuniões de professores nós nos perguntávamos: "O que fazer?", "Como restabelecer o vínculo dessas crianças com a escola?", "Como ajudá-las a ser mais tolerantes uns com os outros?", "Como sermos, nós mesmos, mais tolerantes com todo esse contexto?". As perguntas eram muitas e as respostas titubeantes. No entanto, havia desejo e intenção de se construir propostas pedagógicas orientadas, antes de tudo, pelo afeto, pelo respeito, pelo encontro verdadeiro e significativo com o outro. Foi nessa conjuntura que recebi da professora Lorena Bolsanello<sup>16</sup>, o convite para realizarmos um trabalho interdisciplinar entre Artes Cênicas e Língua Portuguesa com as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. De imediato, a proposta me pareceu uma oportunidade de ter companhia para atravessar aquele contexto tão desafiador e, de muito bom grado, aceitei a parceria.

---

<sup>16</sup> Professora de Língua Portuguesa, Produção Textual e Literatura do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui graduação em Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará.

A disciplina de Língua Portuguesa apresenta como componente curricular para o 6º ano o estudo de Contos Populares. Por sua vez, o currículo de Artes Cênicas possui contornos mais flexíveis, proporcionando aos professores e professoras a possibilidade de construir suas propostas pedagógicas de maneira mais autoral e baseada em suas pesquisas artísticas. Em outras palavras, o currículo em Artes Cênicas é elaborado na contramão da perspectiva de currículo como prescrição (Goodson, 2007), o que confere a essa disciplina a possibilidade de não perpetuar uma prática educacional em que “o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade” (Goodson, 2007, p.243).

Sendo assim, na construção da minha proposta curricular para o 6º ano na disciplina de Artes Cênicas havia, entre outros componentes, a oralidade, as práticas narrativas e a cena narrativa. Dessa forma, identificamos pontos comuns entre os dois currículos, a partir dos quais poderíamos desenvolver uma proposta interdisciplinar.

### **2.3 O caminho se faz caminhando**

Para minha grata surpresa, a professora Lorenna sugeriu que trabalhássemos com a obra *Contos Indígenas Brasileiros* (2005), de Daniel Munduruku. O livro era um antigo conhecido meu, no qual descobri o primeiro conto que narrei. Por isso, aceitei a proposta com entusiasmo.

A obra apresenta 8 contos de diferentes povos indígenas do Brasil, o que a torna um excelente material didático, visto que abrange, de certo modo, uma diversidade de povos e culturas originárias existentes no país. Segundo o próprio autor, a ideia do livro era "dar uma pequena mostra desta riqueza" (Munduruku, 2005, p.4) e, também, "uma visão geral dos povos tradicionais e mostrar que este universo é muito mais rico e especial do que imaginamos" (Munduruku, 2005, p.4).

Num primeiro momento, atuamos cada uma em seus tempos de aula, tratando dos aspectos que consideramos importantes dentro das especificidades de cada disciplina para que os estudantes pudessem escolher as narrativas que desejavam trabalhar, compreendê-las e, posteriormente, encená-las. Para mim, era fundamental que, na transposição dos contos para a cena, as crianças vivenciassem a experiência de narrar. Visto que a natureza destas narrativas é a oralidade, e apostando no poder transformador do ato de contar histórias, eu desejava que os estudantes experimentassem essa "forma artesanal de comunicação" (Benjamin, 2000, p.32).

Assim, iniciei o trabalho realizando uma introdução à cena narrativa, pois ainda não havíamos criado cenas dessa natureza nas aulas e eu acreditava que seria necessário que as crianças compreendessem a diferença entre o atuar e o contar em cena, ou seja, a dimensão da ação e da narração na cena teatral.

Para tanto, contei-lhes uma pequenina – e imensa – história, que conto agora a você. Plante seus pés no chão, respire profundamente, permita-se passear por essa paisagem e boa viagem!

### **A criança e a chama**

*Uma criança vinha caminhando por uma rua escura e levava uma vela acesa na mão.  
Um Velho passou pela criança e fez um desafio:*

*– Eu duvido que você saiba me dizer de onde vem essa chama!*

*A criança olhou para o Velho, olhou para a vela acesa e, em seguida, assoprou-a. Então,  
com a vela apagada nas mãos, respondeu:*

*– Se você souber me dizer para onde foi a chama, talvez eu possa lhe dizer de onde ela  
veio.*

Ao final da narração, perguntei às crianças quem eram os personagens dessa história. Eu esperava ouvir como resposta "a criança e o velho", mas para minha surpresa eles consideraram que a vela era um personagem, assim como a chama. Então, trabalhamos a partir da compreensão deles. Perguntei onde a história se passava e quais eram os acontecimentos da narrativa. A partir das respostas, identificamos as ações da história. Em seguida, perguntei se eles percebiam alguma diferença entre o que era ação e o que era narração na história, e as respostas foram: "A narração diz o que vai acontecer, a ação mostra.", "A narração é a pessoa do céu olhando o que aconteceu."

Acrescentei que a narração pode apresentar, também, aspectos relacionados às características dos personagens ou dos lugares onde a ação acontece e, ainda, aspectos sensoriais, como a descrição de cheiros, sabores, sensações etc. Expliquei que quando contamos uma história é como se estivéssemos assistindo a um filme dentro da nossa imaginação e que isso permite que a plateia assista ao filme junto com a gente.

Em seguida, as turmas foram divididas em grupos e cada grupo deveria criar uma cena que contasse a história "A criança e a chama", considerando tudo o que havíamos conversado. Havia uma regra, a cena deveria ter ação e narração e, além disso, deveria ser criada levando em consideração o seguinte enunciado: *Tudo é corpo*. O que significa, em outras palavras, que qualquer elemento que eles considerassem indispensável para criação da cena deveria ser feito com o corpo, esse era o principal recurso que eles tinham e isso era muita coisa!

Para elaboração dessa proposta pedagógica me baseei na metodologia de Viola Spolin, mais especificamente no que ela chama de "Contação de Estória ou Teatro de Estória". Segundo a autora,

O Teatro de Estória incorpora a narração do contador de estórias em cenas dramáticas. É uma forma simples e eficiente de apresentar mitos, lendas e contos de fadas sem adereços, cenário elaborado ou conhecimento de efeitos técnicos sem sacrificar valores teatrais (Spolin, 2012, p.231).

A respeito do Teatro de Estória, Spolin considera ainda que

Na representação, os atuantes são ao mesmo tempo personagens e contadores de estórias, trabalhando em um espaço aberto simples, criando cenários com efeitos vocais e iluminação mínima, utilizando apenas ocasionalmente cubos e rampas para dar forma a um cenário. No Teatro de Estória, o sentido de tempo e espaço é promovido pela narração e pelo diálogo dos atuantes (Spolin, 2012, p.231).

As cenas apresentadas pelos estudantes foram muito interessantes. Eles criaram todos os personagens e elementos da história com o corpo, alguns foram Vela, outros Chama, Velho,

Criança, Casas pelo caminho, Vento. Eles fisicalizaram<sup>17</sup> tudo, inclusive os movimentos da Chama ao Vento e o seu desaparecimento quando a Criança assoprou a Vela. Houve um uso muito rico, potente e criativo dos corpos em cena. Com relação à orientação de que as cenas deveriam apresentar ação e narração, nem todos os grupos chegaram a delinear de forma tão precisa os contornos dessas duas dimensões cênicas, o que nos deu a oportunidade de identificar essas diferenças, colaborando para o processo de ensino-aprendizagem.

No processo de avaliação dos trabalhos apresentados, busco sempre orientá-los a partir da perspectiva de que "Avaliação não é julgamento. Não é crítica. A avaliação deve nascer do foco, da mesma forma como a instrução" (Spolin, 2012, p.34). Desse modo,

Quando um jogador ou grupo trabalha no foco do jogo, todos os outros jogadores que fazem a plateia compartilham o jogo. Aquilo que foi comunicado ou percebido pelos jogadores na plateia é então discutido por todos durante a avaliação (Spolin, 2012, p.34).

Simultaneamente, nas aulas de Língua Portuguesa, os estudantes escolheram as narrativas do livro *Contos Indígenas Brasileiros* (2005) com as quais desejavam trabalhar – respeitando a divisão de grupos organizada para a disciplina de Artes Cênicas<sup>18</sup> – e começaram a estudá-las. Os contos escolhidos foram: *Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima*, do povo Munduruku, *Por que o sol anda tão devagar?*, do povo Karajá, *Depois do dilúvio*, do povo Kaingang e *A onça valentona e o raio poderoso*, do povo Taulipang/Taurepang.

Eu desejava que os estudantes tivessem uma compreensão ampla do universo mítico com o qual estávamos trabalhando, que não se restringissem ao estudo da narrativa escolhida pelo seu grupo isoladamente. Por isso, levei para leitura em sala de aula um trecho do livro *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos* (2001), de Daniel Munduruku, em que o autor escreveu um texto de introdução intitulado *Uma palavrinha aos pequenos leitores*. Nesta passagem, o autor dirige-se diretamente aos leitores, e de forma simples e com belíssimas imagens, fala sobre o valor da tradição oral e da importância de narrativas como essas que estávamos trabalhando para os seus povos de origem. A respeito das narrativas, o autor explica

Não são histórias muito fáceis de compreender, não. E não são fáceis porque elas ocorreram num tempo em que o tempo ainda não existia, em que os animais governavam o mundo, em que o Espírito Criador andava junto com os homens no grande Jardim chamado Terra. Mas existe uma maneira de compreender os mitos, um segredo que eu gostaria de partilhar com vocês: é preciso ler e ouvir os mitos não com

<sup>17</sup> Fisicalizar, segundo a pedagoga teatral de Viola Spolin, é criar uma realidade cênica a partir da ação física.

<sup>18</sup> No Colégio de Aplicação da UFRJ, as disciplinas artísticas – Artes Cênicas, Música e Artes Visuais – trabalham com as turmas divididas no Ensino Fundamental II. Cada turma com aproximadamente 30 estudantes é dividida em dois grupos de, aproximadamente, 15 crianças. O que significa que, enquanto a professora Loreнна, de Língua Portuguesa, trabalha com duas turmas de 6º ano (16A e 16B), eu, professora de Artes Cênicas – assim como os professores de Música e Artes Visuais – trabalho com 4 grupos, pois cada turma se divide em dois grupos. Essa divisão é feita no início do ano letivo, por meio de sorteio, e permanece a mesma ao longo do ano.

os ouvidos que ficam na cabeça, pois eles costumam nos enganar, mas com os ouvidos que existem lá no fundo do coração – o ouvido da memória (Munduruku, 2001, p.7-8).

Eu apostei que essas palavras poderiam ser o fio condutor de uma conversa em sala de aula sobre o universo mítico dos Povos Originários do Brasil, sobre o qual estávamos nos debruçando. E de fato foi, uma das turmas aplaudiu ao final da leitura da carta, reconhecendo a beleza daquelas palavras. No entanto, em outra turma, as crianças apresentaram uma forte resistência ao debate, e me questionaram sobre o porquê de estudarem apenas "isso" na escola.

Em princípio eu achei que elas faziam referência ao autor Daniel Munduruku, pelo fato de estarmos trabalhando com dois títulos do mesmo escritor. Eu expliquei que esse era um autor indígena muito importante, com inúmeras publicações, e que abriu caminhos para muitos outros autores e autoras indígenas publicarem seus livros. Acrescentei que poderia buscar obras de outros escritores indígenas para inspirar nosso processo e assim termos mais diversidade. Mas logo me dei conta de que o questionamento da turma não era referente ao autor, mas à natureza da literatura e das culturas com as quais estávamos trabalhando.

Lembro de terem me faltado as palavras. Eu não estava preparada para lidar com aquela situação. Me recordo da pergunta de uma estudante que ficou ecoando na minha memória "Mas professora, a gente precisa saber tudo sobre os povos indígenas?" e de refletir, com pesar, que nós nunca saberemos tudo sobre todos os Povos Originários do Brasil, em decorrência do massacre realizado nas Américas durante o período colonial e os que seguem em curso até hoje.

Terminada a aula, busquei a professora Lorena, minha parceira de trabalho, na sala dos professores e relatei o ocorrido. Ali, durante o recreio, tecemos rapidamente algumas estratégias para dar continuidade à proposta, pois ela teria um tempo de aula com cada turma após o intervalo. Pontuamos a importância de conversar com as turmas sobre o respeito à diversidade e sobre a riqueza de sabermos reverenciar culturas diferentes para aprendermos com elas. Nos fortalecemos ao reforçar para nós mesmas que estávamos amparadas pela lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena nos currículos escolares, como forma de enfrentamento ao racismo, preconceito e perpetuação de estereótipos.

Faz-se importante pontuar que as falas de resistência das crianças em sala de aula com relação ao valor creditado à literatura e cultura indígenas reproduziam muitos dos questionamentos das famílias com relação ao currículo escolar do 6º ano do Ensino Fundamental, apresentado em reuniões ocorridas no início do ano de 2022. Estávamos trabalhando num contexto de retorno ao ensino presencial, em que as famílias estavam muito preocupadas com as supostas defasagens de conteúdo ocasionadas pelo ensino remoto. Os

responsáveis cobravam da escola que os conteúdos ditos "importantes" fossem transmitidos aos estudantes. Enquanto isso, nós, professoras e professores, buscávamos estratégias para lidar com a dificuldade de socialização das crianças, com os desafios de ordem relacional e emocional, ao mesmo tempo que tentávamos dar conta dos nossos currículos.

Relendo meu caderno, onde tenho o hábito de escrever sempre um pequeno relato avaliativo de cada aula, encontrei anotações em que mencionava sobre o quão desafiador foi mediar aquela conversa em sala de aula. No final da página, havia uma anotação com setas apontadas como flechas "- > Insistir - Resistir < -". A respeito da "educação multicultural" (hooks, 2013) e suas dificuldades, bell hooks pontua a importância de reconhecer o desconforto que uma mudança de paradigma pode causar, e afirma que "mudar de paradigma ou partilhar o conhecimento de maneira nova são desafios; leva tempo para que os alunos sintam esses desafios como positivos" (hooks, 2013, p.60). A autora norte-americana aponta, ainda, que é preciso "admitir que os alunos podem não compreender de cara o valor de um certo ponto de vista ou de um processo" (hooks, 2013, p.60).

Na ocasião relatada, refleti muito sobre o quanto foi desafiador para mim, enquanto professora, lidar com o contexto da diversidade em sala de aula no que diz respeito ao currículo. Nesse sentido, foi muito importante a parceria com a professora Lorena na realização dessa proposta pedagógica. Juntas, pudemos elaborar estratégias para conduzir o trabalho, trocar e compartilhar experiências. Construímos um espaço de trabalho coletivo dentro da escola, o que se aproxima do que bell hooks aponta ao dizer que "É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multicultural" (hooks, 2013, p.52).

#### **2.4 Do texto à cena narrativa**

Quando iniciamos o processo de montagem das cenas, divisão dos personagens e criação, os estudantes se envolveram mais profundamente com o trabalho proposto. Aquela resistência inicial foi se dissipando dando lugar ao entusiasmo com o processo criativo. Cada grupo de aproximadamente 15 estudantes havia escolhido uma história para encenar. Os grupos foram divididos em 3 subgrupos de 5 estudantes, cada um desses subgrupos iria criar uma parte da história, de forma que as 3 cenas unidas formariam a narrativa completa.

Escolhi orientá-los a partir do mesmo enunciado que utilizei no trabalho com a história *A criança e a chama: Tudo é corpo*. Dessa forma, desejava que eles explorassem, mais uma vez, o potencial criativo de seus corpos em cena na criação dos personagens e dos elementos significativos das narrativas. Em apenas 3 aulas de 45 minutos montamos as cenas. Muitas

vezes o caos se instaurou. Uma sala de aula com 15 crianças divididas em 3 grupos de 5, cada grupo criando uma cena, com apenas uma professora regente orientando os grupos, não era uma tarefa simples. O tempo de duração do processo foi imposto pelo calendário escolar, pois a apresentação das cenas seriam a culminância do primeiro trimestre de aulas, quando os professores precisam atender ao prazo de envio dos conceitos avaliativos. Ao longo dessas 3 aulas em que vivenciamos o processo de criação das cenas, busquei acalmar os estudantes com relação à ideia de resultado, lembrando-os que o que estávamos fazendo era um exercício de cena e que todo o processo era importante e não apenas as apresentações.

Percebendo a tensão que muitas vezes era expressa pelos estudantes, me dei conta do quanto as crianças estavam condicionadas a esse mecanismo avaliativo ligado, sobretudo, ao resultado e à nota – o que muitas vezes pode representar um mecanismo de poder no ambiente escolar. No Colégio de Aplicação da UFRJ as disciplinas artísticas – Artes Cênicas, Música e Artes Visuais – trabalham com avaliação por conceito no Ensino Fundamental II, sendo eles, MB (Muito Bom), B (Bom), R (Regular), D (Deficiente), I (Insuficiente). Isto acontece para evitar que áreas de conhecimento tão relacionadas ao processo, mais do que ao resultado final, promovam avaliações numéricas, em formato de nota, como as outras disciplinas. Ainda assim, esses conceitos sempre me pareceram bastante ultrapassados em suas nomenclaturas, bem como o próprio sistema avaliativo de maneira geral.

De todo modo, estando o ensino de teatro inserido no contexto do currículo escolar, é preciso buscar estratégias para atender às demandas institucionais e, ao mesmo tempo, encontrar critérios que resguardem o valor subjetivo, processual e contínuo dos processos de ensino-aprendizagem em Arte. Segundo Beatriz A. V. Cabral,

Se o foco no processo tem sido tradicionalmente privilegiado em educação, em oposição ao foco no produto (espetáculo), a tendência hoje é considerar o processo como uma contínua comunicação de produtos parciais e temporários que se configuram como base da avaliação (Cabral, 2002, p.213).

Para mim, como professora de Artes Cênicas, havia três principais critérios avaliativos: o trabalho coletivo – visto as dificuldades relacionais que estávamos enfrentando na escola; o engajamento e envolvimento individual no processo de criação; a compreensão e transmissão da narrativa escolhida. Ao longo das aulas, eu buscava conduzir e observar os processos coletivos e individuais, sempre anotando pontos importantes ao final de cada encontro, para que ao término do trimestre eu pudesse elaborar os conceitos de cada estudante com base na vivência do processo.

Essas três aulas funcionaram como laboratórios de criação. Enquanto nas aulas de Língua Portuguesa, com a professora Lorena, eles realizavam estudos de texto, nas aulas de

Artes Cênicas nosso foco era o corpo, a ação e a narração. Realizamos alguns jogos de (re)conto coletivo das histórias, em que cada jogador narra uma pequena parte do conto e o jogador seguinte deve continuar de onde o anterior parou, sem deixar que se perca o fio da narrativa. Realizamos também outros jogos simples, como jogos de palmas e jogos com bola, para acordar o corpo, a concentração e a disponibilidade para o trabalho criativo. A maior parte do tempo de aula era destinada aos ensaios e, nos minutos finais, ao menos um grupo mostrava a cena – em processo de criação – ao restante da turma, para que pudéssemos avaliar os avanços, os ajustes necessários e pensar como ligar uma cena à outra, de maneira que elas contassem uma única narrativa.

Essas apresentações ao longo do processo ou, como aponta Cabral, "comunicação de produtos parciais e temporários" (Cabral, 2002, p.213), eram muito interessantes, pois proporcionaram aos estudantes o exercício de mostrar aos colegas o que estava sendo criado por eles durante o processo de criação. Ao mesmo tempo, nos permitiu vivenciar uma dimensão do trabalho coletivo mais profunda, já que as cenas apresentadas eram sempre comentadas coletivamente. Acredito que essa metodologia tenha contribuído para a integração dos estudantes e para aflorar um sentimento de pertencimento ao trabalho apresentado como "resultado final". Apesar de estarem divididos em 3 grupos e cada grupo ser responsável pela criação da cena correspondente a uma parte da narrativa, ao assistirmos às cenas na sequência, formando a história completa, elas tinham uma unidade, um fio condutor de sentido e expressão.

Durante essas apresentações parciais das cenas, surgiram algumas pérolas que não voltaram a se repetir com tanta força e espontaneidade na apresentação final, mas que ficaram bem registradas em minha memória e no meu caderno. Um desses tesouros foi uma estudante que, até então, era um pouco resistente às aulas de teatro. Era uma menina negra, aparentemente mais reservada, que usava sempre um chapéu que cobria seus cabelos e parte do seu rosto, principalmente os olhos. O seu grupo havia escolhido o conto *A onça valentona e o raio poderoso* e ela fazia a personagem da Onça. Na primeira apresentação do seu grupo em aula, ela estava sem o chapéu, pela primeira vez, com os cabelos soltos, e rugia valente como a onça que era ao atacar o menino que fazia o personagem do Raio. Foi tão impressionante para mim e para todo o grupo, que aplaudimos muito ao final da cena. No meu caderno, encontrei a seguinte anotação "Destaque para Renata – nome fictício – fazendo a onça, cabelo solto, muita energia e voracidade!" e, ao lado, um coração.

Refleti bastante depois dessa aula sobre como os personagens não humanos propiciam a construção de corpos menos naturalistas e facilitam o mergulho na experimentação de certos atributos ou energias. Muitas vezes, influenciados pelas referências da televisão e das redes

sociais sobre o que é atuar, crianças e adolescentes tendem a se manter em experiências de corpos mais cotidianos ao jogar ou improvisar. Logo, me pareceu que as narrativas com as quais estávamos trabalhando, por romperem com um certo padrão em termos de personagens, cenários e ações, eram uma oportunidade para as crianças se experimentarem de forma mais livre, criativa, expressiva e diversa.

A maioria dos grupos seguiu muito bem a orientação do enunciado “Tudo é corpo”, fisicalizaram personagens humanos e não humanos, como animais, grutas, bastão, raio. Em certo momento do processo, alguns estudantes tiveram a ideia de confeccionar um bastão que era um elemento importante para o personagem do Raio poderoso. Na ocasião, eles conversaram com a professora Lorena, de Língua Portuguesa, que achou a proposta interessante. No entanto, ela não sabia da orientação que eu havia passado, a de que o corpo era o principal recurso a ser usado na criação das cenas. Ao longo de uma semana as crianças trabalharam nesse bastão feito com cabo de vassoura, pintado de cinza, com um círculo de papelão na ponta, onde eles encaixavam um celular com a lanterna acesa para parecer o raio.

Quando eles chegaram na aula de Artes Cênicas com o objeto pronto, eu me surpreendi, expliquei que não era essa a proposta e eles, é claro, ficaram muito desapontados. Então eu avaliei que havia ocorrido uma falha de comunicação entre minha colega de trabalho e eu, e que seria muito frustrante para os estudantes deixarem de lado o material que eles tinham preparado com tanta dedicação. Não os impedi de usar. Mas sempre preferi o tesouro que apareceu numa das aulas em que um estudante era o Raio poderoso, outro era o Bastão e um outro se lançava ao chão toda vez que o Bastão liberava seus raios. Tudo era corpo! Na minha opinião, tudo muito mais criativo, expressivo e interessante. Também não pude deixar de considerar a dedicação que eles empenharam na confecção do objeto.

**Foto 1: momento da apresentação do grupo que encenou a história *A onça valentona e o raio poderoso*. Na cena, é possível ver o estudante que faz o personagem Raio segurando o bastão que o grupo confeccionou, enquanto a Onça se prepara para dar o bote atrás dele.**



Fonte: Arquivo pessoal

Essa situação me fez refletir sobre as especificidades de cada área de conhecimento e da importância de que tudo esteja muito bem comunicado e conversado na realização de propostas pedagógicas interdisciplinares. O que, às vezes, na aceleração do dia a dia escolar, pode ser um desafio, e no nosso caso foi. Algo que talvez seja indiferente para uma disciplina, pode ir na contramão dos objetivos almejados pela outra. Por isso, ao realizar projetos interdisciplinares, os momentos de planejamento coletivo são fundamentais para que as disciplinas encontrem os pontos em que uma enriquece a outra, mas também possam identificar as singularidades de cada área do saber. O ocorrido não interferiu na potência da experiência que vivenciamos com os estudantes, mas me despertou esta reflexão.

Houve um grupo que escolheu iniciar a apresentação com uma roda de contação de histórias, em que um mais velho narrava histórias aos mais jovens, como é descrito no texto de Daniel Munduruku, nas versões dos contos com as quais estávamos trabalhando. Enquanto o narrador da cena dizia algo como "Contam os mais velhos...", outros estudantes atuavam o momento de narração e escuta. Era uma cena curta, mas muito sensível, que, para mim, significava um nível de percepção do universo sobre o qual estávamos trabalhando de maneira profunda e delicada.

Outro aspecto muito interessante nesse trabalho, e que me rendeu diversos aprendizados a respeito da inclusão no ambiente escolar, foi a relação com o estudante Paulo – nome fictício – e a cena apresentada pelo grupo do qual ele fazia parte. Paulo é um menino alegre, entusiasmado e muito participativo nas aulas de Teatro. Ele é um pré-adolescente não verbal, que utiliza uma cadeira de rodas para se locomover e sua disponibilidade de movimentos com os membros superiores é diferente da dos demais estudantes. A turma, de maneira geral, sempre apresentou bastante sensibilidade na relação com o Paulo durante as aulas de Artes Cênicas. Eu, como professora, fui aprendendo aos poucos as propostas que funcionavam melhor para o grupo, além de promover algumas modificações no meu vocabulário ao me dirigir à turma na condução das aulas. Nos jogos em que o grupo deveria caminhar pelo espaço, por exemplo, deixei de usar os verbos caminhar ou andar e passei a usar deslocar-se ou locomover-se, já que nem todos os estudantes caminhavam, mas todos podiam se deslocar.

Certa vez, observando os grupos trabalharem, percebi que Paulo estava manifestando alguma insatisfação, sem ser considerado. Fui até o grupo e expliquei que tive a impressão de que Paulo estava querendo dizer algo ao grupo e não estava sendo percebido. Todos deram a atenção necessária ao colega e, então, começamos a nos comunicar na tentativa de compreender o que o deixava inquieto na ocasião. Fazendo algumas perguntas, entendemos que ele não estava feliz com o seu personagem. O grupo havia determinado que ele faria Cananxiuê, um grande herói do povo Karajá e do conto *Por que o Sol anda tão devagar?*, mas Paulo não estava satisfeito com a proposta. Fiz mais algumas perguntas e compreendemos que Paulo desejava fazer o personagem Sol. No entanto, outra integrante do grupo queria ser o mesmo personagem.

Propus que os dois fizessem o personagem Sol, não se revezando, mas juntos: um corpo Sol. Afinal de contas, que corpo tem o Sol? Eles gostaram da ideia e começamos a trabalhar nessa proposta. A história dizia que quando Cananxiuê libertou Theuú, o Sol, que estava sob domínio de Ranranresá, o Urubu-Rei. O Sol passava tão depressa que as pessoas nem conseguiam aproveitar da sua luz e calor, o dia era muito, muito curto. Por isso, Cananxiuê subiu no alto de uma palmeira e quando Theuú se aproximou, o herói se lançou sobre ele e se agarrou em seu corpo com tanta força que o Sol foi obrigado a diminuir sua velocidade.

Propus que a dupla Sol pesquisasse uma forma de atravessar a cena muito depressa e depois mais lentamente, de forma que pudessemos perceber essa mudança de velocidade que o personagem vivenciava na história. O resultado foi que a colega conduzia a cadeira que Paulo usa para se locomover. Na primeira parte da cena, eles cruzavam o espaço com muita velocidade, enquanto Paulo dava gritos e risadas de entusiasmo. Na sequência, quando Cananxiuê pula sobre o Sol, a estudante que fazia o personagem do herói se agarrou com as

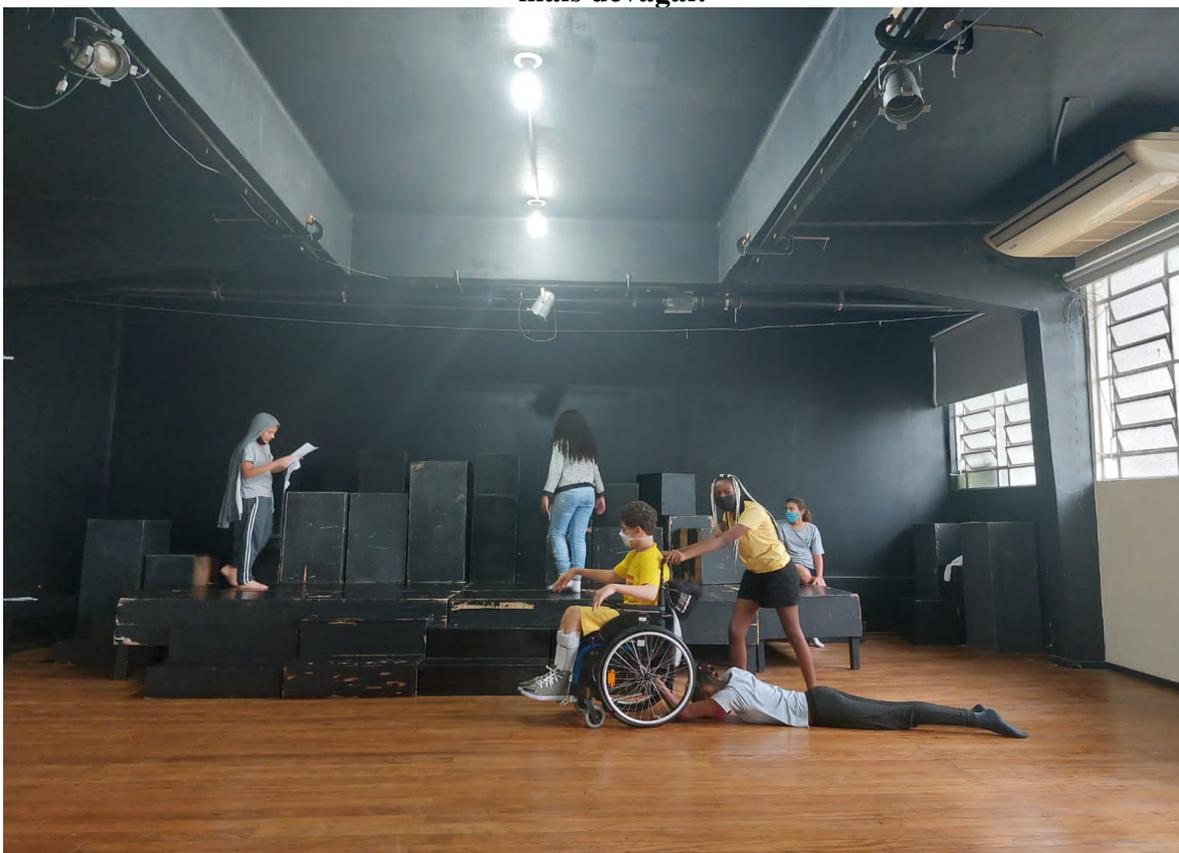
mãos na parte baixa da cadeira de rodas de Paulo, o que fez com que o movimento de todos se tornasse muito mais lento.

**Foto 2: cena em que o Sol passava depressa e o dia era muito curto. É possível observar, também, Cananxiuê preparado para saltar sobre o Sol.**



Fonte: Arquivo pessoal

**Foto 3: cena em que Cananxiuê se agarra no corpo do Sol e ele passa a se locomover mais devagar.**



Fonte: Arquivo pessoal

A cena apresentada pelo grupo do Paulo foi muito emocionante, todos os estudantes estavam satisfeitos e orgulhosos do que haviam criado. No dia da apresentação, a dupla Sol veio de amarelo, como podemos ver nas fotos, e Paulo demonstrava plena alegria com a realização do trabalho. Mais uma vez, tive a oportunidade de constatar que, ao deslocar o humano da centralidade da narrativa e permitir que outros elementos, como o Sol, ganhem atributos relacionados à vida e à existência — algo comum nas histórias de tradição oral indígenas, que expressam a relação de pertencimento dos Povos Originários com a natureza — abre-se um mundo de possibilidades para a criação de outros corpos. Que corpo tem o Sol? As respostas são infinitas e não existe certo ou errado. Os personagens não humanos libertam os estudantes da ideia de corpo padrão e fazem emergir novas formas corporais, mais criativas, autênticas e diversas.

A respeito dessa ideia de deslocamento da humanidade como centralidade da vida e da possibilidade de comunicação do humano com outros corpos, outras existências, Ailton Krenak nos conta sobre povos que conversam com montanhas

No Equador, na Colômbia, em algumas dessas regiões do Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanha que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festas para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas. Por que essas narrativas não nos entusiasmam? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente? (Krenak, 2019, p.18-19).

Nesse sentido, percebo que trazer as narrativas indígenas para a sala de aula é uma forma de legitimar outras existências, de contar novas-antigas histórias que nos ajudem a despertar para a diversidade e complexidade inerentes à vida humana e não humana. No que diz respeito à riqueza da experiência da diversidade, o líder indígena nos convoca a celebrar

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo (Krenak, 2019, p.33).

Na realização desse trabalho percebi, também, que em termos de inclusão, a cena narrativa parecia se apresentar como uma possibilidade de que um estudante não verbal, como o Paulo, fizesse qualquer personagem, pois a narração dava conta da palavra falada, trazendo aquilo que era indispensável de ser dito, enquanto outros jogadores realizavam as ações em cena. Evidenciava-se, portanto, a complementaridade entre o narrar e o atuar na cena teatral.

Outro aspecto interessante do trabalho foi ver crianças do 6º Ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública de um centro urbano, experimentarem o contato com línguas indígenas no ambiente escolar. Houve um estranhamento inicial e um esforço para que essas palavras fossem ditas em cena. Havia os nomes dos personagens como Cananxiuê, Karú-Sakaibê, Rairu e outras palavras como Theuú - Sol, Randô - Lua, Ranranresá - Urubu-Rei. Foi bonito vê-los aconchegar em suas bocas a pronúncia de palavras que, em princípio, pareciam estranhas. Segundo dados do IBGE de 2010, existem 274 línguas indígenas faladas ainda hoje no Brasil. Na ocasião da realização desse trabalho, assistindo as crianças pronunciando algumas palavras em línguas indígenas em cena, eu pensei: por que não estudamos esses idiomas nas escolas? Por que essas línguas-mães do nosso país não nos interessam?

No dia da apresentação final, utilizamos os tempos de aula de Artes Cênicas para os últimos ensaios e apresentamos as cenas nos tempos de aula de Língua Portuguesa. As apresentações aconteceram na sala de aula de Teatro e, nessa ocasião, a professora Lorena e eu compartilhamos a regência das aulas. Apesar das tensões envolvendo o nervosismo de entrar em cena e as questões ligadas à avaliação, como relatei anteriormente, tudo se passou muito bem. Os estudantes estavam animados e felizes em assistir os trabalhos uns dos outros. As cenas

foram muito interessantes e a satisfação de dever cumprido circulava pelo espaço entre eles e, é claro, entre nós, professoras.

**Foto 4: momento de agradecimento. Turma 16B - grupo 1**



Fonte: Arquivo pessoal

**Foto 5: momento de agradecimento. Turma 16B - grupo 2**



Fonte: Arquivo pessoal

A maioria dos estudantes que fizeram os papéis de narradoras e narradores seguiu a orientação de narrar sem decorar a história, confiando que a vivência que construíram com os contos ao longo do trabalho poderia lhes conferir a habilidade de contar aquelas histórias com as suas próprias palavras e imagens internas. Alguns, movidos pelo medo de "errar", recorreram ao texto no momento da cena, o que acabou por caracterizar a experiência mais como um ato de leitura em voz alta do que de narração oral. De todo modo, com esse trabalho, abriu-se um campo para futuras experiências narrativas que aconteceriam ao longo do ano, sobre as quais falarei nos próximos capítulos.

Percebi que, dentre todos os trabalhos apresentados, as cenas criadas a partir dos contos *A onça valentona e o raio poderoso* e *Por que o sol anda tão devagar?* foram as mais bem estruturadas em termos de narração e ação. Acredito que isso tenha ocorrido porque os dois contos possuem uma estrutura mais linear – dentro de uma perspectiva cronológica do tempo e da literatura euro centrada – com a qual estamos, de maneira geral, mais familiarizados. Isso pode ter facilitado a organização dos estudantes no momento de transpor as histórias do texto para a cena teatral. Além disso, os dois contos mencionados apresentavam acontecimentos bastante concretos e, portanto, possíveis de ganharem uma releitura cênica com mais facilidade.

Por outro lado, os contos *Depois do dilúvio* e *Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima* narram histórias mais abstratas, que falam do surgimento do mundo como ele é hoje, da formação do povo Munduruku e outros acontecimentos de natureza menos palpável. Acredito que essas características tenham tornado a transcrição dessas histórias para a cena teatral mais desafiadora. Ainda assim, os grupos se saíram muito bem em suas soluções cênicas.

**Foto 6: momento da apresentação do grupo que encenou o conto *Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima*.**



Fonte: Arquivo pessoal

Na semana seguinte às apresentações fizemos uma avaliação coletiva sobre o processo de trabalho do trimestre nas aulas de Artes Cênicas. As perguntas que orientaram essa conversa foram as seguintes: Com relação ao seu grupo, como você avalia o trabalho coletivo? Facilidades e Dificuldades; O que você achou interessante nas cenas que assistiu e por quê?; Como foi a experiência de narrar em cena?; Foi prazeroso realizar esse trabalho?. Dessa forma, vivenciamos um momento de diálogo importante, que rendeu boas conversas em todas as turmas.

Pude perceber que para os grupos que escolheram as histórias *A onça valentona e o raio poderoso* e *Por que o sol anda tão devagar?*, o processo foi mais prazeroso do que a experiência dos grupos que escolheram os contos *Depois do dilúvio* e *Do mundo do centro da Terra ao mundo de cima*. Acredito que isto esteja relacionado ao nível de abstração que as duas últimas narrativas exigem, o que, talvez, implicasse em mais tempo de trabalho e estudo desses contos. De maneira geral, os estudantes sinalizaram que o curto tempo de preparo das cenas gerou preocupação e estresse, e que se houvesse um período maior para realização do trabalho poderia

ter sido mais prazeroso. Ainda assim, várias crianças relataram experiências de satisfação e divertimento com a proposta pedagógica.

O trabalho coletivo foi considerado um desafio pela maioria dos grupos. Criar coletivamente é sempre um exercício tão desafiador quanto importante em processos formativos, sobretudo no contexto de retorno ao ensino presencial em que estávamos trabalhando, conforme mencionado anteriormente. Por isso, essa dificuldade relatada por eles não foi uma surpresa, ao contrário, considerei positivo podermos conversar coletivamente.

Com relação à experiência de narrar em cena, alguns estudantes consideraram uma grande responsabilidade, pois é o narrador ou narradora que conduz os acontecimentos e, assim, precisa conhecer muito bem a história. Além disso, alguns estudantes narravam e atuavam nas cenas, o que, segundo eles, era um desafio dobrado. É importante ressaltar, também, que o uso das máscaras – protocolo sanitário em função da pandemia da COVID-19 – dificultava bastante a expressão oral dos estudantes. Apesar do esforço de falar alto e articuladamente, muitas vezes era difícil ouvir e compreender o que estava sendo dito. No entanto, essa era a condição de trabalho naquele momento.

Para mim, como professora, a experiência foi muito válida. Estabelecer parcerias de trabalho dentro do ambiente escolar e experimentar o fazer coletivo nessa dimensão pedagógica foi bastante enriquecedor, além de oportunizar, em certa medida, uma democratização do tempo escolar. A disciplina de Artes Cênicas possui um tempo de aula por semana, enquanto Língua Portuguesa dispõe de quatro tempos de aula semanais. Existe uma evidente hierarquização do conhecimento na grade curricular da educação básica, o que dificulta a realização de propostas pedagógicas mais robustas por parte de disciplinas que, como Artes Cênicas e Música, possuem apenas um encontro de 45 minutos por semana com as turmas.

Ao trabalhar de forma interdisciplinar, o contato dos estudantes com a proposta se ampliou, pois o projeto adquiriu diferentes camadas epistemológicas e um tempo de desenvolvimento mais extenso. Não teria sido possível realizar essa proposta pedagógica dentro do calendário escolar, no período do trimestre, apenas nos tempos de aula destinados às Artes Cênicas. Sendo assim, sinto que com essa experiência ganhamos todos, professoras e estudantes. Lorena e eu nos tornamos amigas e já apresentamos esse trabalho em eventos e congressos acadêmicos dentro e fora do Colégio de Aplicação da UFRJ.

Essa experiência abriu caminhos para que eu iniciasse minhas pesquisas a respeito da pedagogia dos contos de tradição oral no ambiente escolar. No capítulo seguinte, irei compartilhar mais uma proposta pedagógica que realizei com essas mesmas turmas ainda no ano letivo de 2022. Sobre esta experiência, poderei abordar mais especificamente a ação de

contar histórias em sala de aula e os desdobramentos dessa escuta, bem como uma série de atividades desenvolvidas a partir do contato com as narrativas por meio da palavra falada.

### 3. AS EPISTEMES DO CORPO-VOZ EM SALA DE AULA

*Prefiro não falar em sonhos, mas em imaginário,  
pois os sonhos acabam quando acordamos.*  
(Bispo dos Santos, 2023, p.53)

#### 3.1 Construindo uma comunidade narrativa

A experiência relatada no capítulo anterior com os contos indígenas me abriu caminhos para incorporar as histórias de tradição oral em meus planejamentos pedagógicos de forma mais consciente e autoral. Nesse momento, os estudantes do 6º ano já tinham alguma proximidade do universo das narrativas orais, o que era um ponto a nosso favor. No entanto, eu desejava experimentar a pedagogia dos contos de outras maneiras.

Por ser uma professora-narradora e, por isso, consciente da potência da oralidade como uma forma de transmissão de conhecimento, meu interesse era que, dessa vez, o contato das crianças com a história fosse por meio da palavra falada e não do texto escrito, como havíamos feito na experiência anterior. Leda Maria Martins, ao refletir sobre a amplitude de conhecimentos cunhados e transmitidos pelos povos africanos de geração em geração, tendo em vista o fato de que a maioria dessas civilizações não tinha a escrita alfabética como principal meio de disseminação dos seus saberes, afirma

[...] uma plêiade de conhecimentos, dos mais concretos aos mais abstratos, foi restituída e repassada por outras vias que não as figuradas pela escritura, dentre elas as inscrições oral e corporal, grafias performadas pelo corpo e pela voz na dinâmica do movimento. O que no corpo e na voz se repete é também uma episteme (Martins, 2021, p.23).

Nas escolas, assim como nas sociedades que têm a escritura como sua principal forma de registro e transmissão do conhecimento, observa-se uma primazia do livro e das bibliotecas como lugares de memória (Martins, 2021, p.40), em detrimento de outros modos de inscrição dos saberes, como, por exemplo, aqueles grafados no corpo. Martins aponta a escrita alfabética como um dos instrumentos de dominação utilizados pelos colonizadores para subordinar demais sistemas epistêmicos. Essa subordinação impera até os dias de hoje e é estruturante na construção do nosso corpo social. Por consequência, as instituições de ensino reproduzem essa hierarquização, visto a discrepância entre o número de tempos de aula semanais destinados às Artes Cênicas em comparação com outras disciplinas, como Língua Portuguesa, conforme mencionado no capítulo anterior.

No entanto, embora seja notável a supremacia da escrita alfabética na construção epistêmica de nossa sociedade, também se evidencia a força e a eficácia dos modos de registrar o conhecimento que se fazem por meio do corpo, da voz, dos gestos, do movimento e de toda a gama de possibilidades da expressão corpórea. Basta observarmos o quanto as culturas africanas e indígenas estão presentes de forma fundante nas múltiplas manifestações culturais brasileiras e em nossa tessitura sociocultural plural e diversa. Isso não significa dizer que haja uma equivalência na legitimação desses diferentes sistemas de fixação e transmissão dos saberes. Porém, comprova que, apesar de todo massacre e projeto de extermínio das culturas africanas e indígenas em território brasileiro, suas epistemes grafadas e repassadas por meio de um sistema complexo e sofisticado de fixação e transmissão, garantiu a sobrevivência e restituição de boa parte desses conhecimentos. A respeito desse processo de repressão e resistência, Leda Maria Martins aponta que

Apesar de toda repressão, o que a história nos ostenta é que, por mais que as práticas performáticas dos povos indígenas e dos africanos fossem proibidas, demonizadas, coagidas e excluídas, essas mesmas práticas, por vários processos de restauração e resistência, garantiram a sobrevivência de uma corpora de conhecimento que resistiu às tentativas de seu total apagamento, seja por sua camuflagem, por sua transformação, seja por inúmeros modos de recriação que matizam todo o processo de formação das híbridas culturas americanas (Martins, 2021, p.35).

Logo, se eu estava me propondo a trabalhar, em sala de aula, conteúdos oriundos dessas culturas – indígenas e africanas –, pulsava a necessidade de que eu o fizesse de forma a reverenciar e experienciar essa tecnologia de fixação e transmissão do conhecimento ancorada no corpo-voz. Em outras palavras, eu desejava experimentar com os estudantes do 6º Ano meios de inscrição do conhecimento grafados no e pelo corpo, voz e gestos. A esse modo de conservação e disseminação de saberes através da corporeidade e suas possibilidades expressivas, Leda Maria Martins denominou oralitura e, segundo a autora, o termo alude

a alguns modos e meios pelos quais, no âmbito das práticas performáticas, o gesto e a voz modulam no corpo a grafia dos saberes de várias ordens e de naturezas as mais diversas, [...] (Martins, 2021, p.41).

A respeito do termo oralitura, matizado por Leda Maria Martins desde o ano de 1997, a professora, poeta, ensaísta, dramaturga e Rainha do Congado, afirma que

Conceitual e metodologicamente, oralitura designa a complexa textura das performances orais e corporais, seu funcionamento, os processos, procedimentos, meios e sistemas de inscrição dos saberes fundados e fundantes das epistemes corporais, destacando neles o trânsito da memória, da história, das cosmovisões que pelas corporeidades se processam. E alude também à grafia desses saberes, como inscrições performáticas e rasura da dicotomia entre a oralidade e a escrita (Martins, 2021, p.41).

Meu desafio, portanto, seria inaugurar em sala de aula um novo modo de transmissão do conteúdo a ser trabalhado. Mesmo tratando-se de uma aula de Artes Cênicas, em que o corpo

está no protagonismo da construção do conhecimento, a proposta agora iria envolver um elemento mais sutil no processo de recepção e assimilação do saber, a escuta. No capítulo anterior, foi exposto um pouco do contexto escolar em que todas essas experiências aconteceram, destacando o retorno ao ensino presencial após mais de um ano de ensino remoto em virtude da pandemia da COVID-19. Me parecia muito desafiador construir um ambiente favorável à escuta em meio às dificuldades enfrentadas pelas crianças – e por todos nós – em termos de atenção, da relação com o outro e do respeito ao espaço coletivo da escola.

Ao longo do processo de planejamento das aulas que estavam por vir, me fiz muitas perguntas: Que história faz sentido e serve bem ao contexto em questão? Será que as crianças irão me escutar com interesse e entusiasmo por 10 ou 15 minutos? Como favorecer a construção de um ambiente de escuta? O que eu desejo promover enquanto processo de ensino-aprendizagem em Artes Cênicas com essa proposta pedagógica?

Algumas dessas questões foram sendo respondidas ao longo do próprio desenrolar do trabalho, enquanto para outras precisei encontrar respostas propositivas. Com relação a escolha do repertório, é importante ressaltar que as possibilidades são diversas e infinitas e que, em geral, essa decisão se relaciona às pesquisas e interesses pessoais da narradora ou do narrador, em diálogo com o contexto em que elas serão contadas. Dito isso, fazia algum tempo que eu vinha estudando as histórias-dilema da África. Essas histórias apresentam aos ouvintes acontecimentos e personagens inusitados e impactantes. Ao final, no lugar de oferecer uma resolução definitiva, o conto nos coloca uma pergunta, uma situação dilema que deve ser debatida pelo grupo, por variados pontos de vista, sem necessariamente ter que chegar a uma resolução. São histórias que provocam reflexão, desestabilizam certezas e convocam os ouvintes ao diálogo através da exposição de ideias e da escuta do outro.

Segundo a professora e contadora de histórias, africana, Inno Sorsy, no texto de orelha do livro *O filho do caçador e outras histórias-dilema da África*, as histórias-dilema

ocupam um lugar muito especial no tesouro das tradições orais do mundo, pois são desenhadas para encorajar a discussão dentro de uma comunidade. Primas dos "contos de ensinamento", as histórias-dilema não alimentam o ouvinte/leitor com uma solução perfeita no final, mas com elementos para reflexão.

A estrutura desses contos é muito simples: há a exposição de uma situação que chega a um ponto de crise, quando se torna necessário fazer uma escolha. Neste momento, o leitor é convidado a ajudar a encontrar um julgamento imparcial, sensato e ético, e o público participa da narração tentando encontrar a melhor solução.

Para guiar o ouvinte nesses caminhos profundos, as histórias carregam elementos fortes e violentos que imploram para serem notados e, a princípio, mexem com os nervos da plateia. O contador de histórias age como mediador e advogado do diabo ao mesmo tempo, encorajando o público a manifestar sua opinião (Monteiro; Rubinstein, 2013).

Me pareceu bastante oportuno trazer para sala de aula uma proposta pedagógica destinada a encorajar os estudantes ao diálogo, à escuta do outro e à reflexão crítica. A história-dilema carrega em sua própria pedagogia o estímulo ao debate e ao exercício de alteridade. Visto que, na busca de uma possível solução para o dilema apresentado, é indispensável colocar-se no lugar do outro, seja esse outro um personagem da história ou um participante que expõe o seu ponto de vista. Logo, a escolha desse repertório para uma sala de aula mergulhada em conflitos relacionais e dificuldade de escuta – obstáculos para uma convivência e experiência coletiva respeitosa –, emergiu como uma necessidade, tanto quanto um desafio.

Introduzir as histórias-dilema, oriundas do oeste da África, no currículo de Artes Cênicas do 6º ano, se apresentou também como uma oportunidade de incorporar ao meu planejamento pedagógico as demandas da Lei 11.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas. Dessa forma, dando sequência ao trabalho realizado com os Contos Indígenas, seria possível seguir investigando possibilidades para uma educação multicultural (hooks, 2013), o que reivindica de nós, professoras, uma atitude permanente de atenção às vozes que ecoam em sala de aula. Segundo bell hooks, a tomada de consciência da não centralidade do Ocidente no que diz respeito à construção do conhecimento e quaisquer outros aspectos, bem como a adesão ao multiculturalismo como prática pedagógica,

obrigam os educadores a centrarem a sua atenção na questão da voz. Quem fala? Quem ouve? E por quê? Cuidar para que todos os alunos cumpram sua responsabilidade de contribuir para o aprendizado na sala de aula não é uma abordagem comum no sistema que Freire chamou de "educação bancária", onde os alunos são encarados como meros consumidores passivos (hooks, 2013, p.57).

Além do que foi apontado até aqui com relação à escolha das histórias-dilema como repertório para sala de aula, outro parâmetro fundamental foi dar continuidade àquilo que chamei de cultivo de corpos criativos. Ou seja, propor aos estudantes práticas que os provocassem a desconstruir padrões corporais e modos de atuação naturalistas, quase sempre resultado de referências da televisão e da internet. Os personagens da história-dilema *O sumiço da filha do chefe*, escolhida para ser trabalhada com as crianças, apresentam atributos corporais bastante inusitados, como braços muito compridos, olfato infalível, habilidade de cavar, sede insaciável, entre outras. Minha aposta era que tais características poderiam contribuir para construção de experimentações corporais que, assim como aconteceu na experiência com os contos indígenas, pudessem despadronizar os corpos em cena.

Com relação à construção de um ambiente favorável à escuta do conto, refleti muito sobre a maneira como eu gostaria de levar essa história para sala de aula. Pensei em utilizar

elementos cênicos como panos africanos e esteiras, para criar uma ambiência e conferir um aspecto estético ao momento da narração. Considerei a possibilidade de levar instrumentos ou objetos sonoros que costumo utilizar em apresentações como um tambor ou uma *kalimba*. Pensei em levar uma vela que permaneceria acesa no centro da roda durante a narração. A cada ideia eu ponderava as facilidades e as dificuldades inerentes à escolha que eu iria fazer.

A criação de um ambiente esteticamente pensado para a história, relacionado à sua origem, com elementos que ajudem os ouvintes a se transportar para esse outro universo, tem grande potência enquanto escolha estética. No entanto, eu estava num ambiente de sala de aula, sendo eu a professora e a contadora de histórias, e não desejava que o momento da narração ganhasse um caráter de apresentação. Além disso, após a escuta do conto, eu precisaria do espaço da sala livre para realização de propostas mais corporais relacionadas à história. Somasse a isso o fato de que seriam 4 tempos de aulas consecutivos, ou seja, eu teria a oportunidade de contar a história e realizar as atividades sequenciais ao momento da narração 4 vezes seguidas. O tempo de aula dura 50 minutos, sem intervalo entre um e outro, por isso, me pareceu que a necessidade de arrumação do espaço entre as aulas seria mais uma dificuldade do que um facilitador.

Por esses motivos, deixei de lado a ideia de trabalhar com elementos para criar uma espécie de cenografia e apostei no imaginário e na palavra falada como matéria prima para construção imagética e estética da história. Me apoiei no poder que a palavra narrada possui de tornar visível o invisível, de dar forma àquilo que nomeia e de conduzir o imaginário dos ouvintes pelos caminhos da história. Ou ainda, como nos ensina Leda Maria Martins, "A palavra detém o poder de fazer acontecer aquilo que libera em sua vibração" (Martins, 2021, p.93). A respeito dessa qualidade de palavra proferida nas performances da oralitura, a autora afirma:

No contexto dos sistemas cognitivos africanos e afro-brasileiros, a palavra, além de ser signo naquilo que representa alguma coisa, é também investida de eficácia e de poder, pois a palavra falada mantém a eficácia de não apenas designar a coisa a que se refere, mas também de portar nela mesma a coisa em si. Ela traz em si aquilo que evoca; como continente ela contém, como força de enunciação, aquilo que a voz nomeou e denominou. Ela é, em si mesma, o acontecimento. Como aponta Zumthor, "a palavra proferida pela Voz cria o que diz" (Martins, 2021, p. 93).

Outro ponto de sustentação da escolha de apostar na palavra falada como meio primordial de transmissão da história, foi a "escuta descalça" (Geroldi, 2021, p.80). Me fortaleci na persona dessa professora descalça que eu era e sou, no fato de que, naquela sala de aula, éramos todas pessoas descalças, o que nos conferia enquanto grupo uma certa proximidade afetiva, uma identificação de ordem sutil uns com os outros. Confiei também que o ato de tirar os sapatos para entrar no espaço e se sentar em roda para iniciar a aula era, em si, uma ação

ritual que nos circunscrevia em um tempo-espaço-outro dentro da escola e isso não era pouca coisa.

Antônio Bispo dos Santos – Nego Bispo –, pensador quilombola, em seu livro *A terra dá, a terra quer* (2023), ao abordar a relação dicotômica entre cidade e natureza, afirma que a cidade é o contrário da natureza. O autor aponta os centros urbanos como territórios construídos exclusivamente para seres humanos, excluindo todas as outras formas de vida. Em oposição a isso, Bispo rememora a casa de chão batido em que cresceu, onde andava descalço e as galinhas e outros bichos conviviam com as pessoas dentro de casa:

Quando uma galinha estercava na casa de chão batido, a parte úmida do esterco, das fezes da galinha, era absorvida pela terra. Tirávamos a parte sólida e jogávamos no quintal para servir de adubo. Para o povo da cidade, isso é um horror. Pisar fezes de galinha? Impossível! Tem que ter cerâmica bem lisinha pra poder enxergar qualquer outra vida, qualquer outro vivente que estiver ali, para poder desinfetar e matar qualquer microrganismo. Matar até o que não se vê. Para andar descalço, é preciso desinfetar o chão: a cerâmica foi criada porque os humanos não podem pisar a terra. Os calçados foram criados porque os humanos não podem pisar a terra. Porque a terra é o anseio original (Bispo, 2023, p.18).

O que Bispo nomeia como "anseio original" (Bispo, 2023, p.18) está relacionado à conexão originária do humano à natureza, a outros seres viventes, à integralidade da existência em comunhão com a terra e todas as formas de vida. O medo de restaurar essa ligação – materializado na cerâmica, nos sapatos e em tantos outros aparatos que distanciam os seres humanos da natureza –, o autor denominou de cosmofobia que, segundo ele "[...] é a necessidade de desenvolver, de desconectar, de afastar-se da originalidade" (Bispo, 2023, p.27).

Logo, tirar os sapatos e pisar com os pés na terra, é uma forma de restabelecer vínculos originários, sobretudo para quem vive nas cidades, é uma ação propositiva no sentido de nos aproximar de um tempo em que essa cisão humano-natureza ainda não havia acontecido. Portanto, tirar os sapatos numa escola pública na cidade do Rio de Janeiro para fazer aulas de teatro, contar e ouvir histórias, carrega em si a força de instituir em sala de aula um espaço-tempo que porta memórias de outras épocas, de outros modos de ser e estar no mundo, de quando os ponteiros do relógio não tilintavam aos 50 minutos.

Em outras palavras, o que Bispo chama de anseio original está relacionado ao tempo fora do tempo ao qual as histórias aludem, o tempo mítico. Ou, na visão de Leda Maria Martins, o tempo espiralar que, segundo a autora, está relacionado a uma concepção de temporalidade que se opõe ao modo ocidental de organização temporal: linear, sucessiva, substitutiva, com direção definida e sentido progressivo. Nas palavras de Leda, uma temporalidade "que não elide a cronologia, mas que a subverte. Um tempo curvo, reversível, transversal, longo e simultaneamente inaugural, uma *sophya* e uma cronosofia em espirais" (Martins, 2021, p.42).

Atravessada por todas essas reflexões, referências e anseios, no dia 26 de maio de 2022, às 7 horas da manhã, entrei em sala de aula munida de um sino, meu corpo, minha voz e a história-dilema africana *O sumiço da filha do chefe*. Antes de começar o meu relato sobre a experiência pedagógica que se iniciou nessa manhã, é importante reafirmar o *locus* de realização dessa pesquisa, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, CAp-UFRJ.

Os colégios de aplicação, de modo geral, como foi apontado no capítulo anterior, são espaços educacionais voltados, antes de tudo, para formação de professores. Estudantes de graduação em licenciatura nas diversas áreas do conhecimento têm nessas escolas um ambiente de observação e experimentação de práticas pedagógicas através do estágio supervisionado. O que significa que os professores regentes de turma orientam esses estudantes em seus processos de estágio. Logo, além da atuação em sala de aula na educação básica, o nosso trabalho, enquanto professores de um colégio de aplicação, compreende também a formação docente através da orientação de licenciandos.

No caso das Artes Cênicas no CAp-UFRJ, são recebidos, para realização do estágio supervisionado, estudantes de Licenciatura em Teatro e Dança. No momento em que se inicia a experiência que será relatada a seguir, eu orientava, nas turmas do 6º Ano, cinco licenciandos dos cursos de Licenciatura em Teatro (UNIRIO) e Licenciatura em Dança (UFRJ). Por isso, meu relato será costurado pelas vozes desses estudantes que observavam minhas aulas. Para tanto, serão utilizados os relatórios que eles produziam semanalmente durante esse período, trabalhos solicitados por mim e atividades que realizamos nos momentos de orientação.

A escolha de trazer essas vozes para a tessitura deste trabalho é coerente com o campo em que a pesquisa foi realizada e com a minha atuação como professora nesse período, visto que a minha prática docente se destinava aos estudantes da educação básica e da graduação. Além disso, sempre tive especial apreço pelo trabalho desenvolvido com a licenciatura e me interessava pesquisar, também, propostas para uma formação docente relacionada à pedagogia dos contos de tradição oral. Por isso, ao longo dos dois anos em que fui professora no Colégio de Aplicação da UFRJ, busquei instigar os mais de 20 licenciandos que orientei a se aprofundarem no auto investigação de suas identidades docentes, enquanto eu mesma experimentava a minha identidade como professora-narradora.

Dito isto, inicio agora o meu relato de experiência de sala de aula, bem como uma análise reflexiva sobre a metodologia proposta para o 6º ano do Ensino Fundamental II, no Colégio de Aplicação da UFRJ, tendo como pilar a história-dilema africana *O sumiço da filha do chefe*. O planejamento pedagógico foi realizado ao longo de 4 aulas com 50 minutos de duração,

compreendendo um mês de trabalho. Quando as vozes dos licenciandos forem trazidas para o texto, utilizarei o modo *itálico* para diferenciar da minha própria voz e da citação de referenciais teóricos. Nomearei os licenciandos como **Licenciado 1, 2, 3, 4 e 5**, sempre em **negrito**.

### 3.2 Aula 1 – 26 de maio de 2022

A aula se iniciou como de costume, com a nossa rotina – o ritual de chegada às aulas de teatro: as crianças tiraram seus sapatos e entraram na sala de aula. É importante ressaltar que esse procedimento acontecia sempre com certo nível de agitação e bagunça, próprio da faixa etária e da excitação que os estudantes sentiam ao entrar num espaço amplo, com chão de madeira e sem cadeiras, muito diferente das outras salas de aula da escola. A agitação dos estudantes chamava muito a atenção dos licenciandos que, em seus relatórios, pontuavam o entusiasmo eufórico das crianças, cheios de questionamentos.

Essa aula era também o primeiro dia de estágio do **Licenciado 1**, que logo no início do seu relatório compartilhou suas impressões sobre a chegada das crianças na sala: *Num primeiro momento, a agitação delas, variando um pouco de turma para turma, me assustou um pouco, mas foi de grande importância para iniciar uma reflexão sobre a prática: como eu faria se fosse eu no lugar de professora?.* Sempre busquei acolher esse estado de euforia inicial por alguns minutos sem cerceá-los, pois entendia que era inevitável. As crianças eram como o fogo em sua dimensão indomável. Eu não desejava domesticá-las, mas sim orientar a energia daquele "mar de fogueirinhas" (Galeano, 2002, p.11), de forma que ela pudesse contribuir com o trabalho de criação e expressão que seria iniciado a seguir. Após algumas derrapagens radicais e correrias pelo espaço, eu as convocava para a roda.

Após nos sentarmos em roda, essa agitação excessiva se dissipava. O círculo, como forma de organização do grupo e posicionamento no espaço, possui uma potência agregadora que contribui para o fortalecimento de um estado de comunhão. Todos se veem e estão em posição similar, a partir daí nos tornávamos, então, pessoas descalças. No entanto, a agitação sempre foi um traço marcante dessas turmas.

Fizemos a chamada e eu revelei que havia trazido algo diferente para o início do nosso encontro, uma história que eu iria contar para turma. Fizemos um exercício de espreguiçar o corpo para dissolver tensões e despertar a atenção para o momento presente. Em seguida, toquei 3 vezes o sino que, conforme eu havia anunciado, seria o nosso portal de entrada para o universo do conto e iniciei a narração da história-dilema *O sumiço da filha do chefe*. Compartilho a minha versão da história aqui para sua leitura. Lembre-se, estamos entrando no mundo dos

contos, por isso, busque aproximar-se com os sentidos despertos e disponíveis ao extraordinário, permita-se!

### **O sumiço da filha do chefe<sup>19</sup>**

*Um antigo povoado na África do Oeste era governado por um Chefe muito amado por todos. Ele era um homem honesto, justo, que sabia ouvir e cuidar de seu povo e por isso era muito respeitado. Esse chefe tinha uma única filha, igualmente adorada pela população do povoado. Um dia, a filha do Chefe desapareceu. O Chefe organizou comitivas que saíram em busca da jovem. Eles procuraram pelo vilarejo, nos arredores, em todos os lugares nos quais imaginaram que ela poderia estar e também naqueles onde ela jamais estaria, e nada. Ninguém conseguiu encontrar a filha tão amada do Chefe.*

*Não havia pistas sobre o seu paradeiro. A única coisa que se sabia era que, nos últimos tempos, a jovem vinha recebendo visitas de um rapaz muito bonito que aparecia e desaparecia misteriosamente. Desesperado, o Chefe mandou anunciar aos sete ventos que daria a mão de sua filha em casamento a quem pudesse encontrá-la. A notícia se espalhou rapidamente e logo começaram a aparecer no povoado pessoas dos quatro cantos do mundo, dispostas a procurar pela jovem e desvendar o mistério.*

*O primeiro a chegar foi um rapaz muito corajoso, conhecido em suas terras por possuir um olfato infalível, capaz de identificar odores que a capacidade humana desconhecia. O segundo rapaz que chegou disposto a procurar pela filha do Chefe, era um homem forte, famoso pelo tamanho de seus braços que, de tão compridos, podiam alcançar longas distâncias. O terceiro era conhecido por todos pela sua sede insaciável e o quarto por possuir uma capacidade fora do comum de cavar.*

*Os quatro corajosos rapazes partiram em busca da jovem acompanhados por uma comitiva da qual o próprio Chefe fazia parte. Cada um tomou um rumo diferente, aproximando-se e distanciando-se em certos pontos do caminho. Eles atravessaram a savana, dormiram ao relento e enfrentaram ferozes animais. Um dia, o rapaz cujo olfato era infalível aproximou-se de um enorme lago e, sentindo ali o cheiro da filha do Chefe, bradou:*

*– A moça foi levada para as profundezas dessas águas, eu sinto o seu cheiro aqui!*

*Todos correram e se posicionaram às margens do grande lago com os olhos esperançosos, mas não viram nada além de uma imensidão de águas profundas. Nesse momento, o rapaz cuja sede era insaciável se ajoelhou na beira do lago e começou a beber suas águas até que não restasse uma gota sequer. Todos os presentes olharam novamente para o fundo do lago, mas viram apenas um lamaçal e nada que indicasse o paradeiro da moça.*

---

<sup>19</sup> Versão escrita por mim a partir do conto encontrado no livro *O filho do caçador e outras histórias-dilema da África*, de Madalena Monteiro e Andi Rubinstein.

*Neste exato instante, vinha se aproximando o rapaz cuja habilidade de cavar era extraordinária. Ele pulou para dentro do lago vazio e começou a cavar, retirando toda a lama. Quando ele terminou, todos puderam ver a entrada do imenso buraco no fundo do lago. O buraco era tão profundo que não era possível alcançar o seu fim. Foi então que o rapaz cujos braços eram muito compridos enfiou a mão no buraco e começou a tatear as paredes e o fundo em busca da moça quando, de repente, tirou lá de dentro uma enorme serpente mágica.*

*Eles mataram a cobra. Abriram sua barriga e de suas entranhas retiraram o corpo da filha do Chefe completamente sem vida. O Chefe, que assistiu a tudo com espanto, chorou e chorou o choro de mil tristezas e o povo, em solidariedade à dor daquele governante tão amado, derramou também suas lágrimas. A comitiva de busca transformou-se num cortejo fúnebre que carregava o corpo da filha do Chefe de volta ao povoado para realização dos rituais de passagem que eram feitos naquele tempo e naquele lugar; sempre que morria alguém. Enquanto caminhavam, todos choravam e cantavam ladainhas que exaltavam as virtudes da jovem moça.*

*De repente, no meio do povo, surgiu um quinto rapaz a perfurar a multidão tentando alcançar o Chefe que ia à frente do grupo, abrindo com suas lágrimas os caminhos por onde passavam.*

*– Chefe, Chefe, por favor, me deixem falar com o chefe! Chefe, eu tenho aqui uma poção que pode trazer a sua filha de volta à vida.*

*O Chefe, que não tinha nada a perder mas tinha tudo a ganhar; deixou o rapaz tentar, sem muita esperança. Enquanto todos observavam em silêncio, o rapaz levantou levemente a cabeça da jovem e verteu sobre seus lábios algumas gotas do líquido de um pequenino frasco. Logo que aquelas gotinhas mágicas penetraram o corpo da moça, ela puxou o ar com toda força, como se desejasse fazê-lo há muito tempo, e abriu os olhos.*

*Ao ver sua filha viva novamente, o Chefe sorriu e sorriu o riso de mil alegrias e o povo o acompanhou em felicidade. O cortejo fúnebre deu lugar a um cortejo brincante e dançante, em comemoração ao retorno da filha do Chefe à vida. Quando chegaram de volta ao povoado, o Chefe anunciou que daria uma grande festa em celebração e que todos os moradores do vilarejo estavam convidados. No dia e na hora marcada, as pessoas chegaram com suas melhores roupas, tecidos coloridos com diferentes amarrações, cabelos lindamente trançados, turbantes e joias. Havia muita comida e habilidosos músicos tocavam tambores de variados formatos e tamanhos, além de outros instrumentos.*

*Todos os convidados, incluindo a filha do Chefe, comeram, beberam, dançaram e desfrutaram daquela farta celebração. Apenas uma pessoa parecia angustiada, inquieta e caminhava de um lado para o outro durante a festa, coçando a cabeça: o Chefe. Em dado*

*momento, ele foi até os músicos e solicitou o toque de pronunciamento do Chefe. O Chefe, então, tomou a palavra e disse:*

*– Pessoas queridas do povoado, eu fico muito feliz que vocês tenham aceitado o meu convite e estejam hoje aqui para celebrar o retorno à vida da minha filha. Certa noite, um belo rapaz apareceu em sua janela e passou a visitá-la. Apaixonada, ela foi enganada por esse jovem, que na verdade era uma serpente mágica que a devorou e a levou para morar em sua casa no fundo do lago. Lá ela estaria até agora, se não fossem esses cinco corajosos rapazes que a salvaram. Desesperado, eu anunciei que daria a mão de minha filha em casamento a quem pudesse trazê-la de volta. No entanto, esses cinco jovens realizaram ações grandiosas para que ela esteja hoje novamente entre nós. Por isso, eu me encontro em um grande dilema. Não sei quem merece se casar com a minha filha e peço que me ajudem a encontrar uma solução para esse julgamento.*

**Foto 7: momento da narração da história *O sumiço da filha do Chefe* - Turma 16B.**



Fonte: Arquivo pessoal

Antes de iniciar o pronunciamento do Chefe, eu disse às crianças: "Agora eu serei o Chefe e vocês as pessoas do povoado, certo?", "Certo" – elas responderam. Segui a narração buscando manifestar em meu corpo e voz a energia do Chefe, mas sem grandes alterações que pudessem caracterizar a interpretação de um personagem. Logo que eu terminei o pronunciamento, eles começaram a expressar suas opiniões desordenadamente e eu precisei intervir, ainda como Chefe, dizendo que a contribuição de todos era muito importante para mim e que, por isso, quem desejasse se manifestar, deveria levantar o dedo e todos seriam escutados, como sempre acontecia em nossas assembleias no povoado.

**Foto 8: outro momento da narração da história *O sumiço da filha do Chefe* - Turma 16B**



Fonte: Arquivo pessoal

Mesmo com dificuldade, as turmas se esforçaram para seguir as orientações do Chefe; ainda assim, em alguns momentos, o debate acalorado resultava na sobreposição de vozes. Sobre esses momentos, o **Licenciando 2** observou em seu relatório: *Em um debate caloroso, foi importante também o papel da professora como mediadora que promove uma escuta efetiva a partir de exercícios simples de parar, ficar quieto e observar o colega.*

Sem que eu dissesse, ao manifestarem as suas opiniões, as crianças se colocaram como personagens da história. Os rapazes que salvaram a filha do Chefe se defenderam. A própria filha do Chefe se pronunciou e outros personagens foram inseridos na história. Percebendo a maneira como o jogo se estabeleceu, sem a necessidade de explicações ou regras, acolhi a proposta e sustentei o personagem do Chefe ao longo de todo o momento de mediação do debate. Em certo ponto, como Chefe do povoado, finalizei a discussão sem que tivéssemos chegado necessariamente a uma resolução do dilema, dizendo que refletiria sobre tudo que foi colocado para tomar minha decisão, e agradei a colaboração de todos do povoado.

Foi uma surpresa satisfatória para mim a maneira como os estudantes se envolveram com a história e participaram tão ativa e criativamente do debate. Houve uma escuta atenta por parte de todos os grupos, guardadas as diferenças entre cada turma – o que me faz refletir sobre a sensação de unidade e de comunhão que a narração de histórias pode estabelecer em um grupo. No livro *O ofício do contador de histórias* (2009), Gislayne Avelar Matos e Inno Sorsy falam sobre a experiência de unidade a qual me refiro, atribuindo à comunicação por meio da palavra oral o poder de promover essa sensação. Segundo as autoras, isso acontece porque todo o nosso corpo é uma unidade auditiva, estando, portanto, no centro do campo sonoro.

As autoras afirmam ainda que

Há momentos em que é necessário criar situações de grupo para favorecer o sentimento de "estar junto", de pertencer a uma comunidade (a de sala de aula, por exemplo) que compartilha as mesmas referências, "viaja" pelos mesmos mares do imaginário. Nesse caso, a narrativa oral cumpre perfeitamente o objetivo (Matos; Sorsy, 2009, p.8).

Se na maior parte do tempo as turmas estavam imersas em múltiplos conflitos relacionais, ao longo desta aula, por alguns minutos, todas as atenções estavam concentradas em torno de um único conflito comum, o dilema do Chefe.

Sobre o momento de narração e escuta, seguido do debate, o **Licenciando 1** relatou: *É muito bonito notar como os alunos se empolgavam em dizer o que eles pensavam sobre o dilema em pauta na história. Havia uma vontade generalizada de serem ouvidos, mas ao mesmo tempo, havia uma dificuldade de ouvir o outro em certos momentos... o que também faz parte. Levar essas histórias para a sala de aula, principalmente para uma aula de teatro, é uma oportunidade muito potente de trabalhar a autoexpressão, o respeito pela fala do outro e tantos outros assuntos que atravessam a aula pelas temáticas da história.*

**Foto 9: momento do debate na Turma 16A. Na imagem pode-se ver as crianças com os dedos levantados para participar e expressar suas opiniões.**



Fonte: Arquivo pessoal

Para finalizar a análise desse momento de narração da história e dar sequência ao relato das atividades realizadas nesta aula, considero relevante refletir sobre o que registrou o **Licenciando 2**: *Enquanto a história evolui, eles se mostram mais entrosados e presos, interagindo ainda mais com o conto. A professora os provoca com estímulos visuais, vocais e com gestos para que eles consigam visualizar melhor a história.* Ao apontar aspectos que chamaram a sua atenção a respeito da minha performance narrativa, podemos concluir que na experiência de observação da aula, o licenciando mantinha uma dupla atenção. Além de perceber a interação das crianças com a proposta pedagógica em curso, estava em análise, também, a minha maneira de conduzir a dinâmica.

Pode-se notar que o **Licenciando 2** estava atento à forma como aquele conhecimento estava sendo inscrito em meu corpo, ao mesmo tempo em que era transmitido aos estudantes durante o próprio ato de inscrição corpórea. A esse modo de veiculação de saberes, chamaremos aqui, conforme exposto anteriormente, de oralitura. Para relacionar as palavras de Leda Maria Martins, matizadora do termo, à análise em curso, relembro "O que no corpo e na voz se repete

é também uma episteme" (Martins, 2021, p.23) e trago um pouco mais do pensamento da autora sobre esse conceito chave, que norteia esta pesquisa

No âmbito das oralituras, o gesto não é apenas uma representação mimética de um aparato simbólico, veiculado pela performance, mas institui e instaura a própria performance. Ou, ainda, o gesto não é apenas narrativo ou descritivo, mas, fundamentalmente, performativo. O gesto, como uma *poiesis* do movimento e como forma mínima, pode suscitar os sentidos mais plenos (Martins, 2021, p.86).

Como atividade sequencial ao momento de debate, após a escuta do conto, propus aos estudantes um jogo que nomeei de "O personagem é". A roda deu lugar a uma nova organização espacial. Pedi que as crianças se posicionassem em duas fileiras, uma de frente para outra. O jogo consiste na criação de imagens corporais individuais para cada personagem. Os participantes começavam de costas, eu dizia o nome de um personagem, por exemplo, "O personagem é o rapaz do braço comprido" e então batia uma palma. Após a palma, todos deveriam virar de frente e imediatamente construir uma gravura corporal para o personagem indicado. Era importante não pensar muito, ao contrário, deixar o corpo responder espontaneamente ao estímulo e sustentar aquela figura, como uma foto, por alguns instantes. Ao longo do jogo, eu os incentivava a observar os corpos dos colegas e perceber como um mesmo personagem poderia ter muitas formas diferentes.

**Foto 10: jogo "O personagem é" – Turma 16B.**



Fonte: Arquivo pessoal

**Foto 11: outro momento do jogo "O personagem é" – Turma 16B.**



Fonte: Arquivo pessoal

Os estudantes criaram imagens bastante expressivas para os personagens da história, acentuando as características corporais de cada um, o que possibilitou a exploração de novas formas, eixos e qualidades em seus próprios corpos. Nesse sentido, pude perceber que os meus objetivos de promover a despadronização dos corpos em cena e contribuir para o cultivo de corpos criativos, eram possíveis de serem alcançados no trabalho com a história-dilema. Assim, dei continuidade ao trabalho investindo em propostas de experimentações corporais, conforme relatarei a seguir.

Antes de iniciar o relato do segundo dia de trabalho com a história-dilema *O sumiço da filha do Chefe*, considero importante sinalizar que após os 4 tempos de aula com o 6º Ano, aconteciam ainda 2 tempos de aula destinados à orientação dos Licenciandos. Nessa manhã, por ser o primeiro dia de estágio do grupo, começamos com uma contextualização sobre a organização da escola em setores e falamos também sobre o espaço atribuído ao ensino de arte no CAP-UFRJ na grade curricular, destacando benefícios e desafios.

Em seguida, entramos mais especificamente na apresentação da proposta pedagógica que estava sendo iniciada com as turmas do 6º Ano. Lemos o texto de orelha do livro *O Filho do Caçador e outras histórias-dilema da África* para o melhor entendimento dos Licenciandos sobre o conteúdo com o qual estávamos trabalhando. Realizamos também a leitura do texto *Desentortando o pensamento*, de Daniel Munduruku, que traz um pouco da concepção de

educação que norteava as minhas aulas, e houve um momento para refletirmos sobre as aulas que eles haviam acabado de observar. Considero de extrema importância esse espaço de reflexão crítica coletiva, uma vez que amplia o olhar dos Licenciandos sobre a prática de sala de aula e promove um ambiente de troca que possibilita que eles se expressem e tragam suas inquietações.

Por fim, solicitei aos Licenciandos que criassem jogos teatrais a partir da história-dilema *O sumiço da filha do Chefe*. Poderia ser a adaptação de algum jogo já existente, que eles conhecessem previamente, ou um jogo autoral, a partir do que o conto oferece como possibilidade de criação. Sobre esse momento de orientação, o **Licenciando 2** relatou: *É necessário praticarmos também o nosso poder de escuta. Trabalhar a coexistência de saberes e dar o valor que cada um merece, oferecer na escola a oportunidade de contato com outros pontos de vistas de diferentes potências do saber, inserir a arte efetivamente no currículo e buscar caminhos para que ela saia desse lugar acessório dentro do ambiente escolar. Foi um debate rico, que despertou em mim muitas ideias e reflexões sobre a minha trajetória no estágio. O que me marcou: desejo, escuta, criatividade e construção da minha identidade docente.*

### **3.3 Aula 2 – 02 de junho de 2022**

Pés descalços. Após nos sentarmos em roda, perguntei às crianças se elas se lembravam do Chefe e do sumiço de sua filha. Elas logo responderam que sim, com bastante entusiasmo. Expliquei, então, que dessa vez elas iriam contar a história com as suas próprias palavras, narrando aquilo que ficou guardado em suas memórias sobre o conto que ouviram na semana anterior. Escolhi uma criança para começar e com o toque de um sino eu marcava o momento em que ela deveria interromper a narração, para que outro estudante continuasse do ponto exato em que o colega parou.

Foi muito impressionante ouvi-los e perceber como a história ainda estava viva em seus imaginários após uma semana. Me chamou atenção, especialmente, um estudante que, ao descrever o Chefe, falou como ele era querido por ser um governante justo, honesto e que sabia cuidar de seu povo, bem parecido com a forma como eu havia descrito esse personagem na semana anterior. Essa descrição ficou gravada na memória do estudante que a recriou com as suas palavras, à sua maneira.

O que me impressionou foi o fato de que, na época, estávamos vivenciando uma experiência de governo no Brasil exatamente oposta ao modo de governar do Chefe na história. Quando eu escolhi descrever o Chefe dessa forma, eu tinha a intenção de, através do conto,

mostrar aos estudantes que pode haver outras maneiras de governar, diferentes daquela que estávamos vivendo em nosso país. Eu acreditava que, dessa forma, estaríamos expandindo imaginários sobre maneiras dignas de fazer política e cuidar das necessidades de uma população. Como a descrição do Chefe permaneceu viva e ressoando no imaginário desse estudante, toda a turma ouviu novamente sobre os atributos desse governante, permitindo que a pedagogia do conto atuasse mais uma vez na transmissão de um determinado saber.

Sobre esse momento de reconto da história, o **Licenciando 1** relatou: *Foi bonito ver como em todas as turmas, apesar da tendência à dispersão notada nas aulas, vários alunos se prontificaram levantando o braço e dizendo “Eu!”, animados para contar o que ouviram e lembravam.* Já o **Licenciando 3** observou em seu relatório: *A segunda parte da turma 16B, quando retomou o processo com o que eles lembravam da história, retomou a narrativa como uma contação de história, de forma linear e épica.*

Em seguida, propus um jogo com bola que consiste em escolher um participante na roda, estabelecer contato visual com a pessoa escolhida e lançar a bola em sua direção, dizendo o seu nome. É um jogo bastante simples, mas que trabalha simultaneamente múltiplos aspectos relevantes ao teatro, tais como a conexão com o outro através do olhar, a tomada de decisão, o gerenciamento de força e velocidade ao lançar a bola, a manutenção do ritmo do jogo, o estado de atenção e presença, além de engajar, também, a expressão vocal na pronúncia do nome do colega ao lançar a bola. Ao longo da condução do jogo, busquei pontuar esses aspectos para que as crianças fossem ganhando consciência do que estávamos exercitando nessa atividade.

Na sequência, cada estudante sorteou um pequeno papel, neste papel havia o nome de um personagem da história que deveria ser mantido em segredo. Os estudantes foram orientados a criar uma forma de se deslocar para o personagem sorteado, bem como a escolher uma ação de apresentação desse personagem. Não era permitido o uso da fala, o que não significa não usar a voz, eles apenas não podiam falar, mas a emissão de sons estava liberada. O foco do jogo era, portanto, a expressão corporal e vocal não verbal. O deslocamento seria feito sobre uma trajetória em “V” desenhada no chão com fita. No ponto em que as duas linhas se encontram, o participante deveria realizar a ação escolhida para apresentar o personagem. Ao final de cada apresentação, a plateia deveria dizer que personagem viu.

**Foto 12: estudante se deslocando sobre a trajetória em “V”, fisicalizando o personagem sorteado.**



Fonte: Arquivo pessoal

**Foto 13: estudante realizando a ação de apresentação do personagem sorteado.**



Fonte: Arquivo pessoal

*Uma orientação que me chamou atenção na primeira turma, foi a de que os personagens eram criaturas extraordinárias, então, eles podiam brincar e criar corpos para além do corpo humano e cotidiano deles. Trazer uma história fantástica é uma ótima maneira*

*de ampliar as possibilidades de criação e construção no corpo* – relatou o **Licenciando 1** sobre a minha maneira de orientar os estudantes na criação de corpos extra cotidianos e sobre à potencialidade que ele próprio observou na relação do conto com a corporeidade das crianças. De fato, o resultado do trabalho foi muito interessante e as crianças mergulharam na pesquisa de corpos extraordinários.

Nos tempos de orientação, os Licenciandos apresentaram uns aos outros os jogos criados com inspiração na história-dilema *O sumiço da filha do Chefe*, a partir da solicitação que eu havia feito na semana anterior. O que nos possibilitou debater sobre a multiplicidade de propostas pedagógicas que podem emergir de um mesmo conteúdo.

### 3.4 Aula 3 – 9 de junho de 2022

Pés descalços. A terceira aula em que trabalhamos com a história-dilema começou com um jogo que aprendi com Ana Carvalho<sup>20</sup> no *Boca do Céu 2022*<sup>21</sup>. Eu tinha o desejo de seguir iniciando as aulas com jogos e brincadeiras que despertassem os sentidos, o corpo e a voz, mas queria experimentar novos repertórios, que expandissem, em alguma medida, a metodologia dos jogos teatrais. Conduzi a turma num espreguiçar do corpo, passando por todas as articulações e logo iniciamos a brincadeira que consiste em passar uma pequena bola de mão em mão, na roda, enquanto cantamos uma canção que diz “Lá vai a bola a girar na roda, passar adiante sem demora, ouvindo o fim dessa canção, quem estiver com a bola na mão, depressa pule fora”.

Ao término da música, o jogador que estiver segurando a bola deve se retirar e começar a andar em círculo contornando a roda. À medida que os jogadores vão saindo, o círculo de fora se torna maior que o de dentro, até que reste apenas uma pessoa no centro com a bola e o jogo recomeça. Utilizei um pandeiro para acompanhar a canção e busquei incentivar as crianças a aprenderem a música para cantarmos juntos, sempre lembrando-as de que o círculo de fora, que gira em torno da roda onde a bola está passando, tem uma função fundamental de sustentar a

---

<sup>20</sup> Ana Carvalho é natural de Cururupu (MA), herdeira direta das tradições populares maranhenses como o Bumba Boi, Tambor de Crioula, Cacuriá, Ciranda, Ladainhas do Espírito Santo e Tradicionais. Em São Paulo, foi integrante do *Teatro Ventoforte* por mais de 20 anos e é cofundadora do *Grupo Cupuaçu* que, ao lado de diversos artistas populares, mantém e difunde a cultura maranhense há quase 40 anos na cidade de São Paulo. Realiza intenso trabalho de formação em arte e cultura por todo o país ministrando oficinas de brincadeiras, bordados, brinquedos populares e danças brasileiras.

<sup>21</sup> *O Encontro Internacional Boca do Céu de Contadores de Histórias* é um evento bienal que promove um espaço de reflexão, criação e ação cultural, focalizando a arte da palavra que se move continuamente através da História e das diversas culturas humanas na forma de narrativas orais. O evento acontece na cidade de São Paulo e tem criação, curadoria e coordenação de Regina Machado.

brincadeira cantando a música. Desse modo, não havia ganhadores e perdedores, o jogo precisava do engajamento de todo o grupo para dar certo.

**Foto 14: jogo "Lá vai a bola..." com a turma 16A.**



Fonte: Arquivo pessoal

Em seguida, dividi os estudantes em duplas e fiz uma proposta de improvisação que chamei de "Programa de Entrevistas". Um jogador seria o entrevistador ou entrevistadora e o outro iria sortear um personagem da história que seria o entrevistado ou a entrevistada. Cada dupla teria 3 minutos para desenvolver uma improvisação, sem combinação, em que o tema da entrevista seria: O sumiço da filha do Chefe. As crianças aderiram a proposta e trouxeram seus referenciais de programas de entrevistas. Alguns montaram púlpitos, outros utilizaram cadeiras. Alguns tinham microfones imaginários nas mãos e frases como "Fique agora com a sua novela favorita" e "Pessoal que tá acompanhando pela internet, mandem perguntas pelo *Instagram!*", foram muito utilizadas pelos entrevistadores.

Em uma improvisação surgiu um nome para o vilarejo: "Estamos aqui na Aldeia Morumbá!". Outra cena começou com a seguinte frase: "Está começando o repórter de tão-tão

distante". As crianças incorporaram a história (personagens, conflitos, lugares) ao jogo do programa de entrevistas, enquanto atualizavam o contexto do conto para as suas próprias referências de comunicação ao vivo via *internet* e televisão. Era permitido abrir perguntas para plateia, o que trazia mais dinâmica às improvisações, além de fazer com que o jogo fosse de todos e não apenas de quem estava em cena.

**Foto 15: improvisação "Programa de Entrevista", na turma 16B.**



Fonte: Arquivo pessoal

Foi uma aula muito divertida que aproximou as crianças da história e expandiu certos níveis de compreensão do conto. Descrevo aqui algumas perguntas interessantes feitas pelos entrevistadores: "Como é morrer?" – para a Filha do Chefe. "Quando sua filha sumiu você se afundou na bebida alcoólica?" – para o Chefe. "Como você aprendeu a cavar?" – para o Rapaz cuja habilidade de cavar era extraordinária. "Quando você devorou a filha do Chefe, tava gostoso?" – para Serpente Mágica. Como é ter braços compridos?" – para o Rapaz dos braços compridos. E gostaria de dar um destaque especial ao trecho de uma das entrevistas em que a entrevistada era a Filha do Chefe:

Entrevistadora: O que você acha da sua liberdade?

Filha do Chefe: Eu fiquei mais livre depois que eu desapareci. Antes eu era muito controlada. Agora meu pai entendeu que mesmo sendo uma princesa preciso de liberdade.

Entrevistadora: O que você acha de se casar?

Filha do Chefe: Eu quero me casar, até porque já estou com uma certa idade, mas quero escolher a pessoa e não meu pai. Sou eu que vou casar!

Escolhi destacar este pequeno momento de uma das improvisações, porque identifico nele a pedagogia do conto atuando de forma profunda. Percebo a história tecendo fios de comunicação com a floresta interior da estudante e dirigindo-se às árvores mais ao fundo, àquelas que o condicionamento do dia a dia não atinge. Segundo Regina Machado, é nessa região do inconsciente que guardamos as imagens significativas, aquelas que realmente importam para nossa formação humana ao longo da vida. Ainda sobre a floresta interior, a autora afirma

As árvores da frente são prêt-à-porter, estão sempre à mão para ser utilizadas, de modo mecânico, com eficiência prática. Já as do fundo guardam a seiva da possibilidade de transformação humana, embora muitas vezes estejam dentro de nós emboloradas e quase secas, como jornais velhos empilhados em prateleiras no sótão, porque nem sempre sabemos que temos esse tesouro dentro de nós (Machado, 2015, p.47).

Na história-dilema "O sumiço da filha do Chefe", a jovem desaparecida é encontrada morta dentro da barriga de uma serpente mágica, num buraco profundo no fundo do lago. No livro *Vasos Sagrados: mitos indígenas brasileiros e o encontro com o feminino* (2009), a autora Maria Inez do Espírito Santo, ao elaborar análises de mitos indígenas brasileiros, aponta que locais, como grutas, fendas, abismos, gargantas e buracos "são símbolos da terra-útero, lugares numinosos (com poderes divinos)" (Santo, 2010, p.59). Ou seja, são espaços que permitem ou propiciam acontecimentos transcendentais. A autora sugere, também, que a serpente enquanto símbolo, está associada ao ciclo contínuo de vida-morte-vida, representado, por exemplo, na imagem urobórica que perpetua o movimento cíclico do tempo e da vida. Além disso, Santo afirma, ainda, que "as cobras são animais que trocam de pele, ensinando, assim, o exercício da transformação – o desprender-se de velhos padrões – como caminho contínuo da vida, garantindo a flexibilidade que aumenta a força e o verdadeiro poder" (Santo, 2010, p.61).

Dito isto, se realizarmos uma breve análise da história-dilema trabalhada em sala de aula, podemos concluir que a filha do Chefe, no período em que esteve desaparecida, vivenciou uma jornada profunda de autoconhecimento e transformação e que, sem dúvida, quando voltou à vida e retornou ao vilarejo, já não era mais a mesma menina de antes. Logo, quando a estudante que atua como a personagem Filha do Chefe responde a pergunta "O que você acha da sua liberdade?", diferenciando a vida que ela tinha antes do desaparecimento, da maneira como ela percebe sua liberdade depois de ter retornado do buraco da serpente, sua resposta

aponta para possibilidade de que a estudante tenha, ela mesma, de alguma forma, vivenciado, também, uma jornada interior por meio da histórias. O que permitiu a ela elaborar a resposta mencionada acima sem que eu tenha dado nenhuma explicação ou realizado qualquer análise da história em sala de aula. Dessa maneira, reforço que o conto, através de sua própria pedagogia, promoveu um processo de ensino-aprendizagem sutil e invisível em comunicação com a floresta interior profunda da estudante.

Sobre a observação da aula e, mais especificamente, do jogo "Programa de entrevistas", o **Licenciando 4** relatou: *Interessante notar que eles não esqueceram a história base, e nas entrevistas tanto os entrevistadores como os entrevistados se apropriaram da história para elaborarem perguntas e respostas composta com uma criatividade que não fugia da temática proposta pela história. Alguns alunos criaram uma cenografia usando os blocos de madeira, outros usaram gestuais das mãos tornando concretos os microfones que existiram em suas imaginações.*

### 3.5 Aula 4 – 23 de junho de 2022

Pés descalços. A quarta aula desse ciclo pedagógico foi também a aula em que nos despedimos da história-dilema, ou seja, a última aula em que trabalhamos imersos no universo do conto, com o qual, a essa altura, já estávamos bastante íntimos. Seguindo a proposta de iniciar os encontros com brincadeiras para despertar o corpo e os sentidos, propus, nessa manhã, uma brincadeira que aprendi com Vicente Barros<sup>22</sup> em sua oficina. Trata-se de uma brincadeira de roda em que batemos as palmas das nossas mãos à frente do corpo e, em seguida, nas palmas das mãos dos colegas ao lado (vide a foto logo abaixo), enquanto cantamos a música abaixo. Quando a música diz "1, 2, Melicy", balançamos a parte do corpo indicada:

Balança os olhos para Melicy, 1, 2, Melicy.  
 Balança a cabeça para Melicy, 1, 2, Melicy.  
 Balança os braços para Melicy, 1, 2, Melicy.  
 Balança as cadeiras para Melicy, 1, 2, Melicy.  
 Balança as pernas para Melicy, 1, 2, Melicy.  
 Balança o corpo todo para Melicy, 1, 2, Melicy.  
 O corpo humano é dividido em três partes, *Batman, Robin e Batgirl.*

---

<sup>22</sup> Vicente Barros é graduado em Desenho Industrial (PUC/RJ) e Mestre em Artes (USP). Atualmente é professor agregado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Design social e arte-educação, com ênfase em cultura brasileira, infância e natureza, atuando principalmente nos seguintes temas: bambu, brinquedos e brincadeiras.

**Foto 16: momento do jogo “Balanço para Melicy”, turma 16A**



Fonte: Arquivo pessoal

Após a brincadeira as turmas foram divididas em grupos de 4 ou 5 estudantes e orientadas a criar uma cena final para história-dilema. As cenas deveriam ter uma narradora ou um narrador e começar no momento do pronunciamento do Chefe durante a festa, quando o personagem torna público o seu dilema. Cada grupo iria imaginar e apresentar uma possibilidade de final para a história. Os grupos tiveram alguns minutos para debater entre si e criar a cena. Vale ressaltar que nesse ponto do processo, as crianças já estavam muito apropriadas da história, seus personagens e conflitos. Reforcei que eles poderiam e deveriam resgatar todo o trabalho que vínhamos fazendo desde a primeira aula, em que ouviram a história. Sinalizei que tudo o que criamos e experimentamos até aqui era repertório e material para a criação dessa cena final. Por isso, não foi difícil para as crianças criarem os desfechos mais variados possíveis.

As cenas foram muito interessantes, houve um final em que a Filha do Chefe disse não à beira do altar e fugiu. Em outra cena, os cinco rapazes lutaram pela chance de se casar com a jovem. Houve uma cena em que o quinto rapaz – o que trouxe a Filha do Chefe de volta à vida – matou seus adversários com poções mágicas. Mas a cena que mais me marcou foi a que terminou com a seguinte frase: "E a princesa viveu feliz para sempre a sua vida de solteira!". Na cena, a Filha do Chefe se negou a casar e, apropriada de seus desejos e sonhos, argumentou que era muito jovem, queria viajar, conhecer o mundo e curtir a vida.

**Foto 17: apresentação da cena - Turma 16A. Na imagem, vemos a narradora e Filha do Chefe à frente, o Chefe sentado em seu trono ao fundo, com um cajado nas mãos e, ao seu lado, o rapaz com quem a jovem deveria ter se casado.**



Fonte: Arquivo pessoal

**Foto18: apresentação da cena final -Turma16A.**



Fonte: Arquivo pessoal

**Foto 19: apresentação cena final - Turma 16B. Na imagem, vemos um personagem deitado no chão, aparentemente morto. Trata-se do Professor Mediador do estudante Paulo – nome fictício - (na cadeira de rodas), que participou da cena com as crianças.**



Fonte: Arquivo pessoal

Para todos nós — estudantes, professores e licenciandos — foi muito enriquecedor observar como a história-dilema propiciou um contexto potente de criação para as crianças. Elas puderam exercitar a expressão das suas opiniões, a escuta de si e do outro, a experimentação de corpos cênicos não-cotidianos e, mais uma vez, a narração no contexto da cena teatral. As cenas finais foram repletas de autenticidade, criatividade e, sobretudo, diversidade. A cada apresentação uma surpresa, um novo desfecho, uma nova possibilidade. Observar as crianças em pleno exercício da pluralidade a partir de uma metodologia de trabalho toda construída a partir da história-dilema africana *O sumiço da filha do Chefe*, me fez pensar sobre o que a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie chamou de *O perigo de uma história única* (2019), pequeno e precioso livro, em que autora afirma

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer "ser maior do que outro". Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas depende muito do poder (Adichie, 2019, *apud* Ribeiro, 2022, p.71).

Mais uma vez, a questão das vozes — apontada anteriormente nas palavras de bell hooks — sobre quem conta, como conta, o que conta e quando conta, surge como engrenagens movidas pelas estruturas de poder. Ou, utilizando a analogia de Adichie, está relacionado a ser maior do que o outro. Por isso, penso que a escolha de trazer para sala de aula conhecimentos africanos por meio da história-dilema e transmiti-los através da grafia corporal e vocal –

oralitura – é, em alguma medida, uma forma de enfrentamento das dinâmicas de dominação que promovem a hierarquia epistêmica.

Além disso, proporcionar às crianças a vivência de processos de ensino-aprendizagem em que as suas vozes têm escuta e legitimação é, também, uma forma de combater estruturas de poder. Ao imaginar e dar voz a inúmeros desfechos para uma mesma história, os estudantes exercitam suas habilidades de moldar o futuro a partir dos seus próprios anseios, sem necessariamente obedecer a pressupostos excludentes, que estabelecem o que eles poderão ou não acessar e alcançar em suas vidas. Logo, a prática de criar resoluções para situações de crise – como no caso do dilema do Chefe na história – e assistir às criações dos colegas, expande o repertório de referências dos estudantes e pode ser considerado um treino para a resolução dos seus próprios problemas ao longo da vida. O que, sem dúvida, confere autonomia e liberdade ao indivíduo na possibilidade de imaginar e construir o seu destino.

Sobre a observação da última aula deste ciclo pedagógico e a apresentação das cenas finais, o **Licenciando 3** relatou: *Na conversa sobre a cena é evidente como a história ficou no imaginário deles e como eles expressam no corpo já no momento de combinar a improvisação. Criaram cenas muito dinâmicas de luta com muita ação e reação. A importância de assistir o outro em cena, como eles foram receptivos com as cenas dos colegas. É interessante ver as questões que se desenrolam com as histórias-dilema, tiveram fins que as opiniões próprias deles ficaram claras em cena como quando a filha do chefe termina solteira e feliz.*

### **3.6 Possibilidades para formação de Professores-Narradores**

Os licenciandos, estudantes da graduação, vivenciam, também, processos de ensino-aprendizagem no estágio supervisionado – embora seus pontos de atenção sejam outros, diferentes dos que estão em foco para os estudantes da educação básica. Por isso, considerei indispensável realizar com eles uma atividade final que desse contorno às experiências vivenciadas no ciclo pedagógico que estava se fechando. Nos tempos de orientação, propus ao grupo uma atividade que o **Licenciando 3** definiu em seu relatório como *um trabalho lúdico de criação de mapas abstratos sobre o processo de estágio*.

A proposta consistia em, primeiramente, realizar sobre uma folha A3 um desenho cego, ou seja, fechar os olhos e, sem tirar o lápis do papel, respeitando os limites da folha, criar um desenho em linha contínua. Feito isto, abrimos os olhos e observamos o que foi feito. Essa foi a base de um mapa afetivo e abstrato em que a proposta era dar forma às sensações oriundas do processo de observação das aulas ao longo daquele mês. Com lápis de cor, giz de cera e canetinha, os licenciandos deveriam colorir, ressaltar linhas, escolher o sentido das suas

trajetórias e povoar com as suas impressões e, sobretudo, sensações, um mapa pessoal referente àquele período de estágio.

Em seu relatório, o **Licenciando 5** comentou a experiência da atividade realizada dizendo que [...] *fazer um desenho de mão livre traçando o caminho percorrido, me deu a ideia de como o nosso corpo e subconsciente registra diversas nuances do processo, porque sendo um estágio de observação, fica sempre uma ideia de passivo assistindo o que ocorre, mas o nosso corpo no espaço é atravessado por tudo que acontece e isso reverbera nas reuniões seguintes, mas também dias depois, [...]*.

**Foto 20: mapa do Licenciando 1**



Fonte: Arquivo pessoal

Quando todos terminaram os seus mapas, pedi que um a um apresentasse o desenho ao grupo, narrando de forma livre o que aquela criação expressava com relação às suas trajetórias como professores em formação. Foi uma conversa profunda, carregada de memórias e histórias pessoais, que nos possibilitou, para além de realizar uma avaliação final, expandir compreensões sobre a carreira docente e as trajetórias individuais que levavam cada um deles até ali. Com autorização de todos, gravei a nossa conversa e a transcrevi posteriormente. Compartilho, a seguir, alguns trechos para construção de uma reflexão crítica a respeito da potência da pedagogia dos contos de tradição oral na formação de professores.

Trecho da fala de apresentação do mapa do **Licenciando 4**:

*Eu começaria contando a história de João. João foi uma pessoa que eu conheci que ele era um grande caçador. Ele contou uma história pra mim, pra meus irmãos e meus primos, né?*

*Quando a gente era criança, que uma vez ele tava caçando, ele já tinha gastado várias balas e matado vários animais, né? Aí quando ele tava saindo da floresta ele deu de cara com duas onças, né? E as duas onças tava assim, né? Uma do lado da outra vindo na direção dele, babando, com fome, né? E ele só tinha uma bala. Aí o que ele fez? Ele pegou o facão, botou na frente do cano e deu um tiro só. Pow! Matou as duas onças. Enfim, é...eu...vai ser difícil eu não me emocionar, né? Mas eu gostava muito de ouvir as histórias do João, né? Que era na casa da minha avó, ele era vaqueiro lá da... era uma pequena fazenda que meu avô tinha, né?*

*[...]*

*E eu nunca me vi como um professor assim. E agora eu tive contato assim com a tua aula, né? Que teve o ponto de partida da contação de história e teve um momento que eu parei o desenho e comecei a pensar toda a minha trajetória. Os primeiros contatos que eu tive com o teatro, nas aulas, como isso foi prazeroso. [se emociona] Me lembrei da aula que vocês também tiveram, né? com a Carmela, com a Maria Henriques, né? Com todo respeito às outras professoras, mas essas duas professoras marcaram a minha vida. Eu achava as aulas delas muito lúdica, né?*

*[...]*

*E, é... conforme eu falei, eu ouvi muitas histórias do João. Eu nunca tinha contado uma história antes, né? Eu improvisei assim. Porque eu vejo assim, é muito forte, e eu vejo que as crianças gostam, né? Disso, né? Eu observando ali eu vi o prazer delas, elas rindo, brincando. Então eu acho que você me ensinou uma coisa que o João fazia assim sem didática, né? De professor, né? [se emociona] Mas essa potência que a história tem, né? Pra gente que é professor, que leva a refletir. Eu vi as questões...quanta questão foi debatida nessa história dilema ali, né? Questão do machismo, a questão da mulher que se empodera, várias questões ali, a questão da diversidade sexual também, né? Que às vezes formava casais ali, né? de todos os gêneros, né? De todos, enfim... muita coisa importante que foi debatida. Então eu fiquei meditando durante, assim...que essa história e talvez outras histórias, elas talvez sirvam pra fazer as crianças refletir os seus preconceitos e os seus conceitos sem você ter que ficar dando lição de moral, né? Não, tem que respeitar as mulheres!," e falar pras meninas Não, você tem que se empoderar, né?!" Não, elas mesmas se empoderaram. Porque eu vi coisas ali, né? Da menina que se recusou a casar e tal e eu gostei disso.*

*[...]*

*Então, é...o resumo assim, é que eu fiz uma viagem profunda, né? Nisso aí, eu refleti muito sobre a minha vida.*

Trecho da fala de apresentação do mapa do **Licenciando 1**:

[...]

*Chegar aqui nesse primeiro encontro foi um bum"assim pra mim, é...de...às vezes eu fico muito confusa assim, porque eu vejo o teatro, a arte com uma função social muito forte, e as vezes eu ficava muito... não, eu vou resolver isso no palco, eu vou resolver isso apresentando uma peça que vai de alguma forma ser uma gotinha que vai transformar... mas eu posso fazer isso, e eu também posso fazer isso pela educação. E de alguma forma isso ficou muito claro quando eu cheguei aqui, mais claro, né? A gente tem um caminho na Unirio que leva pra esse lugar, mas, não sei, acho que estar na sala e ver o trabalho da contação de história também, né? Que, acho que é uma forma de teatro que convida... é isso, a história oral ela convida a pessoa a entrar, né? A fazer parte da história. Então, coloca as crianças num lugar muito de... um pouco do que o colega trouxe, não é uma reflexão moral. É uma reflexão ativa, né? Que vai no corpo.*

[...]

*Eu sinto que o caminho que vem agora é sempre se abrindo para novas possibilidades que se alimentam e abrem outras e outras e outras ramificações. E eu vejo muito o lugar da educação do teatro se fundindo assim pra mim de uma forma muito potente assim, de eu acreditar. Eu acho que eu não me acreditava nesse lugar. Eu acreditava que eu tinha o poder no palco mas eu não tinha nessa transmissão, nessa conexão, não transmissão, mas nessa conexão com o outro através da educação e eu tô percebendo que sim.*

Trecho da fala de apresentação do mapa do **Licenciando 5**:

[...]

*Me remeteu muito ao meu ensino fundamental, primeiro, à professora Tânia, que foi uma professora que marcou a minha vida, que era de artes, exatamente assim. E ela sempre tava de bom humor. Pô, quarenta crianças e tal, e ela conseguia trazer esse lugar do lúdico, dentro da escola pública, né? E aí, e aí ... enquanto eu tava desenhando, eu tava lembrando disso assim. E pensando que talvez, eu nunca tinha parado pra pensar dessa forma, mas o quanto de influência ela teve na minha trajetória pra eu buscar também a área artística, né?*

[...]

Foto 21: mapa do Licenciando 3.



Fonte: Arquivo pessoal

Para o professor português António Nóvoa, o exercício da profissão docente não está dissociado da pessoa que o exerce. Ou seja, formar-se professor ou professora está intimamente ligado a uma busca de si, a uma certa predisposição à investigação de uma trajetória pessoal que se entrelaça ao percurso profissional. Nas palavras do autor:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1995, p.13).

Nóvoa acredita, ainda, numa formação de professores que seja construída dentro da profissão e defende a ideia de "devolver a formação de professores aos professores" (Nóvoa, 2009). Ou seja, um processo formativo em que profissionais mais experientes têm um papel fundamental na formação dos mais jovens, valorizando a formação em situação e a assimilação da cultura docente por meio da análise reflexiva de práticas estabelecidas no interior do campo profissional.

Nesse sentido, o estágio supervisionado no Colégio de Aplicação da UFRJ proporciona aos licenciandos a oportunidade de vivenciar o que Nóvoa considera indispensável à formação de professores: uma experiência *in loco*, orientada por profissionais mais experientes e a construção do hábito da reflexão crítica a respeito das práticas de sala de aula. Pode-se observar nas falas mencionadas acima que, embora estejam numa posição de observadores, os

licenciandos vivenciam um espaço de formação voltado à crítica reflexiva a partir da observação. Deste modo, ampliam-se repertórios, aprofundam-se fundamentos do trabalho docente e, sobretudo, cria-se um ambiente propício à auto investigação.

Outro ponto interessante de ser analisado na fala dos licenciandos é o fato de que nas apresentações dos mapas, as histórias de vida, ou seja, as trajetórias pessoais de cada um, aparecem como fio condutor do percurso que os levou ao teatro como escolha profissional. O trabalho manual e artesanal de criação dos mapas proporcionou aos participantes uma espécie de viagem ao mundo interno, um passeio pela floresta interior, que os permitiu caminhar entre as árvores mais profundas, despertando memórias e imagens até então adormecidas.

A lembrança de uma professora de artes dos tempos de escola, as histórias contadas por João na antiga fazenda do avô, as aulas de professoras que marcaram as suas vidas. Manter essas memórias despertas é essencial para dar sentido à escolha de se tornar professora ou professor. A aquisição de conhecimentos acadêmicos, técnicos e científicos não esgota os múltiplos níveis de preparo necessários ao exercício da carreira docente. São essas histórias, conhecimentos de outra ordem, inscritos no corpo-memória, que sustentam a nossa permanência e fortalecem o nosso caminhar na profissão, pois são experiências fundantes.

Nesse sentido, acredito que o trabalho com os contos de tradição oral tenha papel fundamental na criação de ambientes narrativos que convidam os participantes a se aventurar em expedições internas, restaurando imagens e memórias significativas que os constituem e orientam as suas trajetórias. Além disso, a experiência de narrar-se, ou seja, contar para outros e para si mesmo a sua própria história, é, em si, um exercício de autocriação que confere autoria e legitimidade ao sujeito na construção do seu percurso de vida e profissional.

Percebo, ainda, que entrar em contato com uma metodologia de trabalho construída a partir de um conto de tradição oral, expandiu o olhar dos licenciandos sobre as possibilidades para o ensino de Artes Cênicas. Ao longo de um mês, além de observar as minhas aulas, os estudantes puderam conhecer as etapas de elaboração desse ciclo pedagógico, desde a escolha do repertório e da bibliografia que deu sustentação teórica à proposta até as práticas de sala de aula e avaliação crítica dos resultados alcançados em processo. O que confere à experiência uma integralidade no que diz respeito à construção de uma metodologia de trabalho.

Nos trechos da apresentação dos mapas mencionados acima, fica evidente que a experiência de estágio promoveu impactos positivos nos processos formativos dos licenciandos, descortinando, inclusive, a profissão docente como possibilidade de carreira para aqueles que não se viam nesta posição. Acredito, ainda, que observar-me em processo de pesquisa e

investigação da minha atuação em sala de aula como professora-narradora, inspirou-os a buscar uma postura investigativa com relação à construção das suas próprias identidades docentes.

#### 4. COMEÇO – MEIO – COMEÇO

A relação do fogo com o desenvolvimento da linguagem humana, assim como o elo entre as chamas e as histórias, é inegável. Logo, acender uma fogueira e reunir pessoas para contar e ouvir, hoje, é uma ação de restauração da essência humana. Olhar nos olhos, silenciar, aguardar a enunciação da palavra que contém em si os sentidos da existência. Demorar-se na contemplação das imagens bordadas por fios invisíveis no espaço. Iluminar cavernas interiores e nos permitir olhar para as nossas sombras, pessoais e coletivas. Contar histórias ao redor do fogo é restituir ao humano sua humanidade, é lembrar ao humano sua relação de pertença com o todo, é revelar a nossa miudeza diante da imensidão da vida e nossa imensidão diante da miudeza de tudo.

Onde há história há fogo. Mesmo que a fogueira não esteja acesa fisicamente, quando uma história é contada, as chamas dançam no movimento das palavras proferidas. No momento em que uma roda se forma e um conto é narrado, pode-se ouvir, lá no fundo, os estalos da madeira sendo consumida pelas labaredas. O fogo é insaciável. Ele quer mais, mais lenha, mais histórias. E assim é, também, a nossa relação com a palavra. Ouvir e contar é necessário e essencial para elevar a vida a uma condição que vá além da sobrevivência. Ouvir e contar para ver o outro, para estar na presença do outro, para ser. Ouvir e contar para manter acesa a chama interior, que nos move e nos mantém em estado de encantamento na dança cósmica de estar vivo.

Por isso, contar histórias em sala de aula é acender fogueiras dentro da escola. É iluminar conhecimentos rechaçados por aqueles que detém o poder e que tentam, a todo custo, nos fazer esquecer. Contar histórias em sala de aula é lembrar de quem somos ou podemos ser. É alimentar a chama da diversidade que permanece acesa, apesar dos esforços seculares destinados a apagá-la. Contar histórias em sala de aula é enfrentar, com a potência transformadora do fogo, o racismo, a intolerância e a precariedade. É elevar a comunicação entre docente e estudantes a outros níveis de escuta, afeto e troca. Contar histórias em sala de aula é um ato de amor.

Assim sendo, posso dizer que todas as experiências relatadas neste trabalho – vivenciadas no chão da escola, sem sapatos, sentindo a dureza de cada passo e, também, o calor e a flexibilidade das tábuas de madeira em que pisei com meus estudantes e licenciandos – são ações para salvar o fogo, a chama, o amor pelas histórias, pelo teatro, pelo ato de ensinar. São práticas pedagógicas que têm como fundamento manter a fogueira acesa.

Diante disso, considerando as reflexões críticas construídas a partir do entrecruzamento das experiências vivenciadas com o referencial teórico escolhido para fundamentar a pesquisa,

pode-se afirmar que incorporar contos de tradição oral ao currículo de Artes Cênicas é uma forma de potencializar o ensino de teatro, ampliando repertórios culturais, fortalecendo a diversidade e atuando de forma propositiva no enfrentamento ao racismo e à intolerância em relação às diferenças. Fica evidente, também, que as pedagogias que as histórias carregam em suas próprias estruturas são capazes de fazer emergir em sala de aula temas urgentes e pulsantes entre os estudantes, sem moralismo ou verdades absolutas. Elas promovem, ainda, o debate, a alteridade, a criticidade, a escuta, expandem o imaginário e potencializam as habilidades criativas dos estudantes.

A pedagogia dos contos de tradição oral nos aproxima das concepções indígenas de educação. A escuta nos ancora no hoje, no agora, ao mesmo tempo em que o conto costura passado, presente e as múltiplas possibilidades do que está por vir, proporcionando uma experiência temporal contínua, circular, curva, espiralar. O que se opõe ao tempo fragmentado da escola e à supervalorização do futuro e da inovação em detrimento dos saberes antigos. Por meio dos contos indígenas é possível apresentar aos estudantes modos de vinculação do humano com a natureza, diferentes da relação predatória estabelecida pela sociedade capitalista neoliberal. Nas histórias de tradição oral indígenas, o elo dos seres humanos com a natureza encontra-se na esfera do pertencimento e não da separação e da domesticação. Por isso, trabalhar essas histórias no ambiente escolar nos auxilia no desentortar do pensamento ocidentalizado, entortado pela ideia de utilitarismo e hierarquização dos conhecimentos, além de legitimar demais vozes, existência e saberes.

Contar histórias em sala de aula é lançar mão das epistemologias do corpo-voz, tão próprias ao teatro. As performances da oralitura evocam modos de transmissão dos conhecimentos que reconhecem todo o corpo como um aparato cognitivo, bem como suas capacidades de movimentação, interação e jogo. São modos de ensinar que abrangem as diferentes formas de construção do conhecimento e reconhecem que os processos de ensino-aprendizagem são diversos e se dão de múltiplas maneiras. Veicular saberes através do corpo e da voz aproxima o ambiente escolar de uma gama de conhecimentos que resistiram a inúmeras tentativas de apagamento e que ainda permaneceram vivas por meio da manutenção e reinvenção das práticas performativas dos povos originários e africanos. E que, portanto, constituem de forma fundante as culturas brasileiras.

As histórias oferecem ao ensino de Artes Cênicas uma variedade de enredos, lugares, personagens, situações-problema e demais elementos fundamentais à construção da cena teatral. O que renova repertórios, oportuniza experimentações corporais diversificadas e expande possibilidades no universo criativo dos estudantes. Nas experiências de sala de aula

relatadas aqui, foram eles, os estudantes, os protagonistas dos processos de ensino-aprendizagem. As metodologias de trabalho apresentadas – criadas a partir da pedagogia dos contos de tradição oral – trouxeram os estudantes para o centro das propostas pedagógicas, valorizando-as como sujeitos e indivíduos, ao mesmo tempo que proporcionaram práticas comunitárias. Logo, pode-se afirmar que um dos aspectos centrais da pedagogia dos contos de tradição oral é possibilitar o mergulho e a investigação interior, individual e, também, fortalecer vivências coletivas.

No que tange à formação de professores-narradores, pode-se dizer que a pedagogia dos contos de tradição oral propicia a construção de ambientes narrativos capazes de despertar memórias e imagens internas adormecidas. Ao narrar suas trajetórias de vida, professores em formação criam pontes entre suas experiências pessoais e suas escolhas profissionais, sedimentando o elo entre o seu caminhar na vida e na profissão. O que confere sentido, força e propósito à carreira docente, para além da aquisição dos conhecimentos formais necessários para desempenhar tal papel.

Ao observar uma professora regente em estado de busca e investigação da sua identidade docente como professora-narradora, os licenciandos foram inspirados a pensar, eles próprios, sobre a sua autoria no ato de ensinar. Ao serem instigados a investigar aquilo que é singular em cada um e como isso pode estar intimamente ligado à forma de atuar em sala de aula, os professores em formação tornaram-se buscadores. O que é uma atitude essencial para o exercício da docência. Por isso, pode-se dizer que ser professora-narradora, para além da prática de contar histórias em sala de aula, está relacionado a uma postura diante da profissão que pretende lapidar qualidades pessoais de auto investigação, escuta e criação.

Por fim, se viver é narrar e a narração possui o poder de instaurar novos começos, ao narrar as minhas experiências de sala de aula com os contos de tradição oral neste trabalho, não encerro minha pesquisa e tampouco as discussões sobre o tema. Inauguro novos começos. Acendo novas fogueiras. Amplio e expando meu olhar sobre a arte de contar e ouvir histórias e o ensino de teatro. Começo – meio – começo, ensinou Nego Bispo. Como fez o menino no conto *A criança e a chama*, assopro aqui a chama da vela, não porque eu saiba para onde ela vai, mas porque sei de onde ela veio.

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *O Contador de Histórias e outros textos*. Organização: Patrícia Lavelle; tradução de Georg Otte, Marcelo Backes e Patrícia Lavelle. São Paulo: Editora Hedra, 2020.
- BERNAT, Isaac. *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*. 1º Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/Piseograma, 2023.
- CABRAL, B. A. Avaliação em Teatro: Implicações, problemas e possibilidades. Sala Preta, São Paulo, Brasil, v.2, p. 213-220, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p213-220> Acesso em: 13 nov. 2024.
- CAMPBELL, Joseph; MOYERS, Bill. *O poder do Mito*. Organização de Betty Sue Flowers; tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CAREZZATO, Sandra. Imagens costuradas, palavras bordadas. In: MACHADO, Regina (Org). *Antigamente era assim*. São Paulo: Peirópolis, 2021.
- CASTRO, Alice Viveiros de. *O elogio da bobagem: palhaços no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005.
- COSTA, Camila. *Chama das Histórias: o Brasil contado por mulheres*. 1º Ed: Niterói, RJ. Edições Cândido, 2022.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 9º Ed: Porto Alegre, RS: L&PM, 2002.
- GEROLDI, Josiane. Vozes Vivas - Pés Descalços. In: Aline Cantia e Fernando Chagas (Orgs). Belo Horizonte: Abrapalavra, 2021.
- GIBSON, Ana; FRANKLIN, Juliana. *Uma história e uma história e uma história: contos dos contos da tradição oral*. Rio de Janeiro: Fólio Digital, 2019.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Tradução de Eurize Caldas Pessanha e Marta Banducci Rahe, Revisão técnica de Elizabeth Macedo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, 2007, p. 241-252. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=p> Acesso em: 13 nov. 2024.
- HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: uma breve história da humanidade*; tradução Janaína Marcoantonio. 7º Ed: Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: MEDEIROS, Fabio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (Orgs.) *Contaço de Histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

HAN, Byung-Chul. *A crise da narração*. Tradução de Daniel Guilhermino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

HIPAMAALHE, Françy Fontes Baniwa; MATSAAP, Francisco Luiz Fontes Baniwa. *Umbigo do mundo: mitologia, ritual e memória*; Aquarelas de Frank Fontes Baniwa Hipattairi. 1º Ed: Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. 1ª ed.: São Paulo, Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1ª ed.: São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*. 1ª ed.: São Paulo, Companhia das Letras, 2022.

MACHADO, Regina. *A arte da palavra e da escuta*. Colagens de Adriana Peliano. 1ª Edição, São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MACHADO, Regina. *Antigamente era assim*. Ilustrado por Lucas Lopes. São Paulo: Peirópolis, 2021.

MACHADO, Regina. *O violino cigano e outros contos de mulheres sábias*. Ilustrações Joubert, 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo tela*. 1ª ed., Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. 3ªed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MONTEIRO, Madalena; RUBINSTEIN, Andi. *O filho do caçador e outras histórias-dilema da África*. Ilustrações Andréa Ebert. 1ª ed., São Paulo: Panda Books, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. *As serpentes que roubaram a noite e outros mitos*. Ilustrações das crianças Munduruku da aldeia Katô. São Paulo: Peirópolis, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. *Contos Indígenas Brasileiros*. Ilustrações Rogério Borges. 2ª ed.: São Paulo, Global Editora, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. *Das coisas que aprendi: ensaios sobre o bem-viver*. 2ª ed.: Lorena, UK'A Editorial, 2019.

NEGRO, Mauricio. *Nós: uma antologia de literatura indígena*; Ilustrações Mauricio Negro. 1ª ed.: São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Madrid: 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6605704/mod\\_folder/content/0/n%C3%B3voa%202009%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6605704/mod_folder/content/0/n%C3%B3voa%202009%20%281%29.pdf) Acesso em: 14 nov. 2024.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote-Instituto Inovação Educacional, 1995. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod\\_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Novoa%20%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf) Acesso em: 14 nov. 2024.

PINHEIRO, A.; MACHADO, C.; MÉLO, F.; SILVA, M. F. da; BONATTO, M. Os Colégios de Aplicação e a formação docente: o papel do(a) professor(a) de ensino básico na formação do(a) professor(a) de artes cênicas. *Revista Ponto de Vista*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1–13, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/9184>. Acesso em: 14 nov. 2024.

PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SAMS, Jamie. *As cartas do caminho sagrado: a descoberta do ser através dos ensinamentos do índios norte-americanos*. Ilustrações de Linda Childers; Tradução de Fabio Fernandes. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SANTO, Maria Inez do Espírito. *Vasos Sagrados: mitos indígenas brasileiros e o encontro com o feminino*. 1ª edição, Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

SHAS, Tahir. *Noites Árabes: uma caravana de histórias*. Tradução Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Roça Nova Editora, 2009.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais em sala de aula: um manual para o professor*. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.