



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS (FCS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PERFORMANCES CULTURAIS

SONALY TORRES SILVA GABRIEL

Na teia de Ananse: a contação de histórias como
performance, com crianças, na escola

Goiânia
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese

2. Nome completo do autor

Sonalý Torres Silva Gabriel

3. Título do trabalho

Na teia de Ananse: a contação de histórias como performance, com crianças, na escola

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Hartmann, Usuário Externo**, em 30/07/2021, às 18:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **SONALY TORRES SILVA GABRIEL, Discente**, em 13/08/2021, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2246941** e o código CRC **250616B0**.

SONALY TORRES SILVA GABRIEL

**Na teia de Ananse: a contação de histórias como
performance, com crianças, na escola**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais – Área Interdisciplinar –, vinculado à Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Performances Culturais.

Área de concentração: Performances Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Hartmann

Goiânia
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

GABRIEL, Sonaly Torres Silva

Na teia de Ananse: a contação de histórias como performance, com
crianças, na escola [manuscrito] / Sonaly Torres Silva GABRIEL. -
2021.

245 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Luciana Hartmann.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Performances
Culturais, Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos.

Inclui siglas, lista de figuras.

1. Contação de histórias. 2. Performance. 3. Diversidade Cultural. 4.
Educação. 5. Crianças. I. Hartmann, Luciana , orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 04 da sessão de Defesa de Tese de Sonaly Torres Silva Gabriel que confere o título de Doutora em Performances Culturais, na área de concentração em Performances Culturais

Aos trinta dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte um, a partir das quatorze horas, através de webconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada “Na Teia de Ananse: performances de contação de histórias com crianças, na escola”. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Luciana Hartmann (PPGPC/UFG - UnB), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Kelly Cristine Ribeiro (UFSB), membro titular externo; Professora Doutora Maria Lidia Bueno Fernandes (UnB), membro titular externo, Professor Doutor Gilberto Icle (UFRGS), membro titular externo; Professora Doutora Luciene de Oliveira Dias (UFG), membro titular interno, cujas participações ocorreram através de videoconferência. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Luciana Hartmann, Presidenta da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Na teia de Ananse: a contação de histórias como performance, com crianças, na escola



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Hartmann, Usuário Externo**, em 30/07/2021, às 18:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciene De Oliveira Dias, Professora do Magistério Superior**, em 30/07/2021, às 19:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gilberto Icle, Usuário Externo**, em 02/08/2021, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kelly Cristine Ribeiro, Usuário Externo**, em 03/08/2021, às 14:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Lidia Bueno Fernandes, Usuário Externo**, em 04/08/2021, às 10:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2245156** e o código CRC **02593F7C**.

Dedico este trabalho a Vovô Zeca, meu primeiro mestre na arte de contar histórias.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pai-mãe, fonte da vida, e a Jesus Cristo, meu grande mestre, cujas histórias são fonte de nutrição e amor.

Aos meus ancestrais, com carinho especial a meus pais Marli Torres da Silva e José Nascimento Silva, cujo encontro na teia da vida me oportunizou estar aqui para viver essa história.

Ao meu marido Marco Antônio Alves Gabriel e à minha filha Lissia Torres Gabriel, pessoas muito especiais, com as quais aprendo amor, respeito, solidariedade e companheirismo todos os dias. Gratidão pelo incentivo, pela compreensão, pelo carinho e pelo apoio no decorrer de toda jornada do doutorado. Com vocês tudo se torna mais leve e mais feliz!

Aos irmãos, familiares, amigos e amigas com os quais compartilho as experiências do viver. À Micheline Lage e Roberto Abdala, que me acolheram em Goiânia com carinho e generosidade. À Verônica Pacheco, Maria do Rosário Rodrigues e Carla Paoliello, amigas e companheiras nas aventuras docentes.

Aos mestres das culturas ancestrais brasileiras, em especial, àqueles com os quais tive a honra de conviver e aprender na Associação de Capoeira Lenço de Seda.

Aos artistas do Coletivo Rizoma Cultural, companheiros de inventar e realizar sonhos, especialmente a Roberto Yokel, Ângela Ataíde e Gilson Magno.

Às professoras, aos professores e aos estudantes com os quais encontrei da infância ao doutorado.

À tia Lúcia, minha primeira professora no Jardim de Infância. Ao Otton Fava, meu professor de filosofia na graduação, com quem aprendi sobre utopia, coerência e gentileza. Ao professor João Leite Ferreira Neto, pela orientação atenciosa e gentil no mestrado.

Ao professor Dr. Gilberto Icle e às professoras Dr.^a Kelly Cristine Ribeiro, Dr.^a Maria Lídia Bueno Fernandes e Dr.^a Luciene de Oliveira Dias, pelas preciosas contribuições apresentadas na banca de defesa desta tese.

Em especial, agradeço à professora Dr.^a Luciana Hartmann, pela generosidade, sabedoria, amor e delicadeza com os quais conduziu a orientação deste trabalho.

Às/aos colegas do Doutorado em Performances Culturais e do Grupo de Pesquisas Imagens (em) cena, pelos conhecimentos e afetos compartilhados, pela solidariedade.

À Fundação Geraldo Perlingeiro de Abreu, por possibilitar a realização do Projeto Faz de Contos, no âmbito do qual esta pesquisa. foi realizada.

À Universidade Federal de Goiás e aos professores do Doutorado em Performances Culturais, pela dedicação e empenho na realização desse programa e na partilha de saberes. Aos profissionais técnico-administrativos, em especial à Ana Maria C. S. Magalhães, por sua atenção, presteza e gentileza no atendimento aos estudantes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro para realização dessa pesquisa, com reconhecimento à importância dessa instituição e dos recursos destinados ao fomento de pesquisas no Brasil.

A todos os profissionais que atuam na educação, sobretudo às professoras das escolas que receberam esta pesquisa.

Gratidão imensa a todas as crianças, em especial àquelas com quem me encontrei para tecermos juntas/juntos essa Teia de Ananse.

Amo vocês. Sou muito grata!

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre performances de contação de histórias, compartilhadas entre crianças e adultos, com o objetivo de investigar como essa experiência pode contribuir com o protagonismo infantil em ambientes escolares. Nesse sentido, foi desenvolvida uma pesquisa performativa, cujas práticas foram realizadas em duas escolas públicas na Região Metropolitana do Vale do Aço, em Minas Gerais – Brasil. A metodologia deste trabalho é eminentemente guiada-pela-prática e teve como aspectos metodológicos fundamentais: (i) a poética, a potência do corpo como primazia; (ii) os processos de criação, interação e transformação presentes nas performances e na pesquisa como performance; (iii) o entusiasmo com a escuta das histórias das crianças e com os acontecimentos que emergem a partir das performances de contação de histórias; (iv) a interação com as crianças, não apenas como interlocutoras, mas como coprodutoras de saberes e histórias. A abordagem da contação de histórias como performance foi escolhida nesta pesquisa por sua perspectiva crítica e inventiva: a noção de performance, ao ser compreendida como um elemento essencial da experiência humana, constitui uma ferramenta para problematizar as múltiplas relações da vida cotidiana, como as relações adulto-criança no contexto escolar. Nessa perspectiva, integram as práticas dessa pesquisa a criação de apresentação da Performance Ananse e a realização de oficinas de contação de histórias com crianças. Essas práticas e as histórias narradas pelas crianças nos levaram a problematizar temas como: colonialismo, racismo, violência, silêncio e silenciamentos, interação adulto-crianças, culturas infantis, a importância de múltiplas histórias. Nesse processo, foi possível perceber que a contação de histórias como performance é uma experiência liminar que pode desestabilizar aquilo que nós, adultos, sabemos sobre a escola, sobre o contar histórias, sobre as crianças. Além disso, evidenciou-se que o protagonismo das crianças nas escolas é atravessado e limitado por enquadramentos disciplinares e pela assimetria de poder na relação adulto-criança. Concluímos que é relevante a perspectiva do protagonismo compartilhado, em que haja flexibilidade nas relações de poder adulto-criança, o que demanda do adulto abertura para lidar com suas limitações, para aprender com as crianças, para cocriar experiências interativas nas quais as crianças possam participar de escolhas pedagógicas, serem reconhecidas como autoras de suas histórias, produtoras de culturas e saberes.

Palavras-chave: contação de histórias; diversidade cultural; performance; educação; criança; protagonismo infantil.

ABSTRACT

This research presents a study on storytelling performances, shared between children and adults, with the goal of investigating how this experience can contribute to children's protagonism in school environments. In this context, a performative research was developed, whose practices were carried out in two public schools in the Metropolitan Region of Vale do Aço, in Minas Gerais – Brazil. The methodology of this work is eminently guided-by-practice and had as fundamental methodological aspects: (i) poetics, the power of the body as primacy; (ii) the processes of creation, interaction and transformation present in performances and in research as performance; (iii) the enthusiasm for listening to children's stories and with the events that emerge from the storytelling performances; (iv) interaction with children, not only as interlocutors, but as co-producers of knowledge and stories. The approach of storytelling as performance was chosen in this research for its critical and inventive perspective: the notion of performance, when understood as an essential element of human experience, constitutes a tool to problematize the multiple relationships of everyday life, such as relationships adult-child in the school context. From this perspective, the practices of this research include the creation of a Performance Ananse presentation and the realization of storytelling workshops with children. These practices and the stories narrated by the children led us to problematize themes such as: colonialism, racism, violence, silence and silencing, adult-child interaction, children's cultures, the importance of multiple stories. In this process, it was possible to realize that storytelling as a performance is a liminal experience that can destabilize what we adults know about school, about storytelling, about children. Furthermore, it was evident that the role of children in schools is crossed and limited by disciplinary frameworks and by the asymmetry of power in the adult-child relationship. We conclude that is really relevance the perspective of shared protagonism, in which there is flexibility in the adult-child power relations, which demands an openness from the adult to deal with their limitations, to learn with children, to co-create interactive experiences in which children can participate in pedagogical choices, be recognized as authors of their stories, producers of cultures and knowledge.

Keywords: Storytelling; performance; cultural diversity; education; children; child protagonism

RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio sobre performances narrativas, compartido entre niños y adultos, con el objetivo de indagar cómo esta experiencia puede contribuir al protagonismo de los niños en los entornos escolares. En este sentido, se desarrolló una investigación performativa cuyas prácticas se llevaron a cabo en dos escuelas públicas de la Región Metropolitana de Vale do Aço, en Minas Gerais - Brasil. La metodología de este trabajo está eminentemente guiada por la práctica y tuvo como aspectos metodológicos fundamentales: (i) la poética, el poder del cuerpo como primacía; (ii) los procesos de creación, interacción y transformación presentes en las performances y en la investigación como performance; (iii) el entusiasmo por escuchar cuentos infantiles y con los hechos que surgen de las representaciones narrativas; (iv) interacción con los niños, no solo como interlocutores, sino como coproductores de conocimientos e historias. El enfoque de la narración como performance fue elegido en esta investigación por su perspectiva crítica e inventiva: la noción de performance, entendida como un elemento esencial de la experiencia humana, constituye una herramienta para problematizar las múltiples relaciones de la vida cotidiana, como las relaciones adulto- niño en el contexto escolar. Desde esta perspectiva, las prácticas de esta investigación incluyen la creación de una presentación Performance Ananse y la realización de talleres de narración con niños. Estas prácticas y las historias narradas por los niños nos llevaron a problematizar temas como: colonialismo, racismo, violencia, silencio y silenciamiento, interacción adulto-niño, culturas infantiles, la importancia de múltiples historias. En este proceso, fue posible darse cuenta de que contar historias como performance es una experiencia liminal que puede desestabilizar lo que los adultos sabemos sobre la escuela, sobre la narración, sobre los niños. Además, fue evidente que el papel de los niños en las escuelas está atravesado y limitado por marcos disciplinarios y por la asimetría de poder en la relación adulto-niño. Concluimos que es relevante la perspectiva del protagonismo compartido, en la que hay flexibilidad en las relaciones de poder adulto-niño, lo que exige una apertura del adulto para enfrentar sus limitaciones, aprender con los niños, co-crear experiencias interactivas en las que los niños pueden participar en las elecciones pedagógicas, ser reconocidos como autores de sus historias, productores de culturas y conocimientos.

Palabras llave: narración; diversidad cultural; performance; educación; niño; protagonismo infantil

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 -	Símbolo Adinkra: Ananse Ntontan – Teia de aranha	19
Imagem 2 -	Owo Foro Adobe e Pempamsie. Símbolos Adinkra	42
Imagem 3 -	Frase Adinkra	44
Imagem 4 -	Chegança	52
Imagem 5 -	Faz de Contos – A Teia	55
Imagem 6 -	No baú de Ananse	68
Imagem 7 -	Hora de História	73
Imagem 8 -	Sankofa	82
Imagem 9 -	Dono	97
Imagem 10 -	Como será?	105
Imagem 11 -	Quem quer ouvir histórias?.....	107
Imagem 12 -	Quase redondo	108
Imagem 13 -	Em cena	110
Imagem 14 -	Cacuriá	134
Imagem 15 -	Abraço	144
Imagem 16 -	Símbolo Adinkra Akoma, “o coração”	152
Imagem 17 -	Juntos	167
Imagem 18 -	Saber dos bichos	180
Imagem 19 -	Rapunzel 1	187
Imagem 20 -	Rapunzel e o Quibungo	195
Imagem 21 -	<i>Minecraft</i>	198
Capítulo 1 -	Vai começar. Foto: Dani Dornelas	16
Capítulo 2 -	Brincando com a Teia. Foto: Dani Dornelas	37
Capítulo 3 -	Performance Ananse. Foto: Dani Dornelas	70
Capítulo 4 -	Crianças em cena. Foto: Dani Dornelas	115
Capítulo 5 -	Nossas histórias no Baú de Ananse. Foto: Dani Dornelas	177
E fim -	Múltiplas histórias. Imagem com painéis pintados pelas crianças. Montagem de Sonaly Torres	220

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCA - Associação Brasileira de Capoeira Angola

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DEP - Dinâmica Energética do Psiquismo

DVD - Digital Versatile Disc ou Disco Digital Versátil

FCS - Faculdade de Ciências Sociais

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgênero

MG - Minas Gerais

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros

RMVA - Região Metropolitana do Vale do Aço

TED - Technology, Entertainment and Design

UFG - Universidade Federal de Goiás

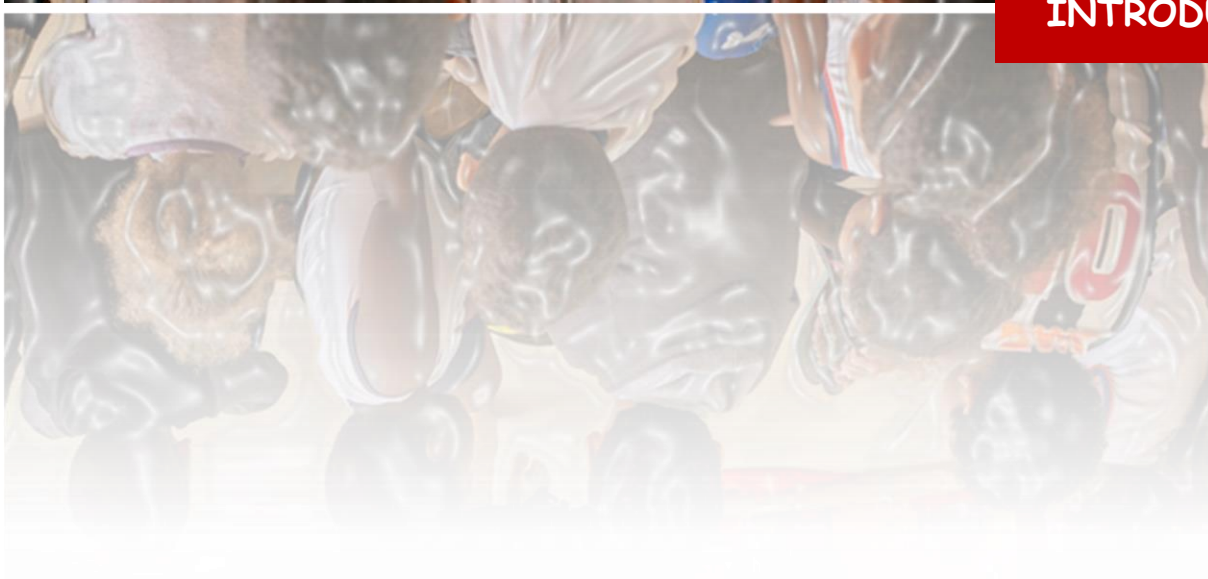
SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A TEIA	37
2.1 Pontos iniciais de tessitura: algumas reflexões sobre a pesquisa performativa	37
2.2 Onde e com quem a teia foi tecida?	47
2.3 Como tudo começou? O que aconteceu?	54
2.3.1 A performance de Ananse	56
2.3.2 As oficinas de histórias	57
2.3.2.1 Movimento brincante	58
2.3.2.2 Movimento escutar-narrar	65
2.3.2.3 Movimento revisão das histórias	67
3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, ANANSE E PERFORMANCE.....	70
3.1 Sobre contar histórias: o leopardo de dentes terríveis.....	78
3.1.1 Contadores(as) espontâneos(as).....	80
3.1.2 Contadores(as) tradicionais – Domas e Dielis	81
3.1.3 Contadores(as) profissionais	85
3.2 Mmboro: a diversidade e a complexidade das performances do contar.....	87
3.2.1 Escolher a história, mergulhar em seu universo de afetos.....	87
3.2.2 Ensaiar, criar: experimentar múltiplas linguagens, encontros e conexões.....	91
3.3 Moatia: a fada ou a criança que o homem nunca viu.....	102

4 OFICINAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	115
4.1 O que a gente faz agora?	117
4.1.1 Mate Masie: segunda parte da história	128
4.1.2 O Jabuti: terceira parte da história	132
4.1.3 Escutar-narrar: quarta parte da história.....	136
4.2 Quem vai contar histórias hoje?	141
4.2.1 Chegar e aconchegar.....	142
4.2.2 Akoma: silêncios e silenciamentos	150
4.2.3 Negociar e criar estratégias	162
5 NO BAÚ DE ANANSE: AS HISTÓRIAS DAS CRIANÇAS	177
5.1 Saber dos bichos: o jogo de contar e a importância do diálogo.....	180
5.2 Rapunzel: colonialismo, racismo e diversidade de histórias.....	187
5.3 O menino que gostava de <i>minecraft</i>: novas histórias em interação com a internet	198
5.4 História de terror: inquietações, medos e violência na relação adulto-criança.....	208
6 E FIM.....	220
REFERÊNCIAS.....	230
ANEXO	241



INTRODUÇÃO



1 INTRODUÇÃO

Era uma vez, há muito, muito, muuuuuito tempo atrás, não havia histórias na Terra. Todas pertenciam a Nyame, o Deus do Céu, que as guardava trancadas em um baú. Nesse tempo, na região da África Ocidental, Kwaku Ananse, o homem aranha, que era um grande sábio, queria muito conhecer as histórias de Deus para contá-las aqui na Terra. Certo dia, ele teceu um fio de prata até o céu. Subiu por ele para pedir ao Deus Nyame suas histórias. Quando Ananse disse que queria as histórias, o Deus do céu colocou-lhes um preço alto, tornando o acesso a elas um grande desafio. Com muita astúcia, Kwaku Ananse conseguiu vencer os desafios e entregar a Nyame o que Ele havia solicitado. Então, o homem aranha desceu por sua teia de prata trazendo consigo o baú das histórias. Ele aprendeu todas elas e começou a contá-las, contá-las... Assim as histórias se espalharam pelos quatro cantos do mundo. Desde então elas fluem numa teia viva de infinitas conexões: emergem, se atravessam, se entrelaçam em diferentes experiências que compartilhamos através de fatos, fatos, contatos, gestos, imagens, sensações, sons, palavras.

Esse é um resumo do conto Ananse que inspira este trabalho. Adwoa Badoe, médica e contadora de histórias nascida em Gana, juntamente com Baba Wagué Diakité, artista plástico, escritor e contador de histórias nascido no Mali, escreveram a coletânea *Histórias de Ananse*. Nessa obra, eles afirmam que essas histórias foram/são transmitidas de boca em boca e integram a tradição do povo Ashanti,

habitante da região costeira da África Ocidental que ocupou a região atualmente conhecida como Gana. Ananse é uma aranha, mas é um homem. Personagem popular nessa região, ele é considerado um herói intermediário entre os seres divinos e o mundo dos homens: é o guardião das histórias (BADOE; DIAKITÉ, 2006).

Eu conheci a história de Ananse não em livro, mas transmitida de boca em boca, narrada pela contadora de histórias Silvana Mendes de Carvalho Ribeiro no Encontro de Contadores/as de Histórias que organizei, em 2011, na cidade de Coronel Fabriciano, quando era professora no curso de graduação em pedagogia. Fiquei encantada ao escutar essa história. Desde então, esse conto pulsa em meu coração e me inspira novas experiências de escutar e narrar. Há muito tempo eu sou uma professora contadora de histórias, ou melhor, uma contadora de histórias que se tornou professora e, nos encontros da vida, principalmente com crianças, inventa diferentes formas de narrar e brincar.

Foi com a performance dessa história africana que iniciei as práticas desta pesquisa com o objetivo de investigar como performances de contação de histórias, compartilhadas entre crianças e adultos, podem contribuir com o protagonismo infantil em ambientes escolares. Portanto, nesta tese, serão narradas diversas histórias: umas oriundas de tradições africanas, outras contadas e cantadas nas culturas afro-brasileiras, outras criadas pelas crianças, outras criadas por mim para narrar as experiências dessa Teia de Ananse. Ao iniciar esta escrita, a questão que se evidencia é: como expressar, em um texto acadêmico, a potência criativa, heterogênea e fluida da contação?

Diante dessa questão, busco algumas alternativas para criar um movimento lúdico com o texto. Dentre essas, incluo imagens, variações no tipo da fonte e no tamanho das letras. Assim, sempre que você ver a letra *Comic Sans*¹ estará lendo uma história. Quando se deparar com a letra *Andalus* estará em contato com uma música. Em relação às imagens, além de trazer fotos, destaco a presença dos símbolos Adinkra. Esses foram originalmente produzidos pelos povos Gyaaman e, posteriormente, desenvolvidos e ampliados pelos Ashantis, com a incorporação de

¹ Os critérios de escolha dessas fontes são apresentados no capítulo 2, onde discorro sobre a metodologia desta pesquisa.

sua própria filosofia, contos e cultura. De acordo com Nascimento (2008), os símbolos Adinkra integram um conjunto ideográfico que expressa aforismos, fábulas e provérbios concernentes à filosofia e à cultura Ashanti. As histórias de Ananse integram essa cultura, inclusive Ananse Ntontan – Teia de aranha – é o símbolo da criatividade, da sabedoria e das complexidades da vida (CARMO, 2016).

Imagem 1 - Símbolo Adinkra: Ananse Ntontan – Teia de aranha



Fonte: Carmo (2016).

Neste trabalho o símbolo Ananse estará presente em diversos momentos sinalizando a presença das histórias.

Assim, com  possibilito a abertura para a nossa roda de histórias e convido as crianças. Ressalto com a professora, pesquisadora e contadora de histórias Gilka Girardello (2014, p. 19) que

[...] quem escolhe as histórias para as crianças de hoje são as crianças de ontem. Como numa corrida de revezamento, a criança de uma geração recebe uma tocha e atravessa a vida carregando-a acesa na profundidade da memória para entregá-la à criança que espera ansiosa na próxima curva do caminho.

Eu concordo plenamente com Gilka Girardello. Ao ler a citação acima reflito que a infância não é necessariamente uma fase fixa no tempo. Sinto claramente o quanto a criança que eu fui pulsa ainda em mim. Provavelmente a criança que você foi também está aí. Então, elas são as convidadas principais para essa roda de histórias. Respire profundamente, sinta o pulsar de seu coração e convide sua criança para seguir com você na leitura deste texto.

Nesse momento, a criança presente em mim, além de escolher as histórias que eu conto, seguirá de mãos dadas com a adulta que escreve esta tese. É com

essa criança que buscarei encontrar a tocha que, ao longo da vida, iluminou, abriu, criou o caminho que me trouxe até aqui para tecer essa Teia de Ananse no universo do Doutorado em Performances Culturais. Logo, começo com a minha história. Ao contá-la, busco identificar os entrelaçamentos entre infância-histórias-escola como fios que sustentam a tessitura desta pesquisa.



Quando eu aqui cheguei
 A todos eu vim louvar
 Vim louvar a Deus
 Primeiro
 Morador desse lugar
 Agora eu tô cantando
 Cantando dando louvor
 Tô louvando a Jesus Cristo
 Porque nos abençoou
 Tô louvando e Tô rogando
 Ao Pai que nos criou
 Abençoe essa cidade
 Com todos os seus moradores
 E na roda de histórias
 Os ouvintes e contadores
 Viva meu Deus!
 Iê, viva meu Deus, Camará.
 Viva meu Mestre
 Iê, viva meu Mestre, Camará.
 Fonte: Mestre João Pequeno (2003). Adaptação Sonaly Silva².

² Ladainha adaptada com acréscimo de frases como, por exemplo, “E na roda de histórias / Os ouvintes e contadores”.

Você não me conhece, mas eu vou me apresentar: foi Marli quem me pariu. Mãe branca, corajosa e forte. Filha de Vó Ricardina e Vô Zeca, contador de causos, lá do interior de Minas Gerais. Se ciscar fundo para ver a raiz, vai dar em terra de Europa, talvez de Portugal. Marli, mãe branca de cabelo lisinho, desde criança tinha um sonho. Sabe qual era? Ela queria ter cabelo cacheado! Quando era pequeninha, as irmãs maiores falaram que comer canjiquinha³ fazia nascer cacho no cabelo. Minha mãe não gostava de canjiquinha, mas arroz não tinha e canjiquinha fazia o cabelo cachear: "Ah, como é lindo cabelo cacheado!", pensava ela. Então, comeu canjiquinha! Comeu, comeu, comeu... E nem um cachinho nasceu. Até que, por volta dos 5 anos, ela descobriu uma grande verdade: canjiquinha não cacheia cabelo. Não era dessa forma que nasciam os cachos. Que decepção...

O tempo passou, a menina cresceu e conheceu José. Um zambô⁴ elegante, charmoso, trabalhador, filho de Vó Raimunda e de Vô Henrique. Neto de benzedeira. Descendente de povos de grande sabedoria. Se ciscar bem fundo na raiz vai dar em terras de África, em terras de índios do Brasil. Marli se encantou por José que se enamorou por Marli. Casaram-se e desse encontro nasceu eu: mulher branca-preta-índia, de

³ Canjiquinha é um delicioso prato da culinária brasileira, típico do estado de Minas Gerais. Tem como base o milho triturado até se esfarelar, que é cozido com temperos caseiros como corante de urucum, cebolinha, salsa e pode ser incrementado com legumes e carne de porco.

⁴ Zambô é um adjetivo de origem africana cujo significado é: "o que é filho de preto e índio. Tem a pele escura e os cabelos lisos. Também se diz *cafuso*" (MENDONÇA, 2012, p. 173).

cabelo cacheado, olhos puxados, que adora comer canjiquinha e contar histórias. Se ciscar bem fundo, na raiz, até o centro da Terra...

E você, já ciscou suas raízes hoje?"

Ciscando as raízes, vejo que muitos foram os mestres com os quais me encontrei pelo caminho: meus ancestrais, meus pais, familiares, amigos, professores(as), alunos, ou seja, adultos(as) e crianças com os quais dialogo. Sou imensamente grata a cada um/uma desses/as mestres/as, pois esses encontros integram o que eu sou, as práticas e os saberes que invento nos diversos caminhos da minha história.



Segundo contam meus pais, dentre esses caminhos, o encontro com a escola se deu muito cedo em minha vida. Nós morávamos em uma casa no centro da cidade de Coronel Fabriciano. Meu pai era comerciante e trabalhava em uma loja próxima à nossa casa. Certo dia, quando minha mãe lavava roupas em casa, meu pai chegou, fora do horário habitual, comigo no colo. Ela não entendeu nada, pois, teoricamente, eu estava brincando em casa. Então, ele explicou que um colega de trabalho havia visto uma menininha de três anos passando em frente à loja com um caderno debaixo do braço. Essa menina era eu. Ao me reconhecer, ele perguntou: "Onde você está indo?" Ao que eu respondi: "Eu estou indo para a escola". Até hoje não se sabe como isso aconteceu, o fato é que, aos três anos, eu peguei um caderno e, sorrateiramente,

"fugi" de casa, sem minha mãe perceber: estava a caminho da escola. "Qual escola?" Até hoje ninguém sabe...

Essa história me ajuda a recordar que eu sempre gostei da escola. Aos cinco anos, já morando em outro bairro na periferia da cidade, ingressei no Jardim da Infância, etapa escolar hoje denominada educação infantil. Esse novo bairro para onde minha família se mudou era muito violento. Então, minha mãe não permitia que eu e meus irmãos brincássemos na rua. Assim sendo, eu adorava ir à escola, era como ir a um mundo encantado onde encontrava outras crianças, brincava, desenhava, ouvia histórias. Foi nessa fase que me encantei pelas performances de contação de histórias da professora Lúcia.



A professora Lúcia sentava-se em um banquinho sob uma árvore. Nós, crianças, sentávamos à sua volta. Eu com olhos atentos para ver e ouvidos abertos para escutar. A professora começava com cantigas de roda que cantávamos junto com ela. Em seguida, as histórias eram narradas incluindo brincadeiras, sorrisos e gargalhadas. Compunha também esse momento o vento que balançava as folhas da árvore, o que intensificava o suspense e provocava arrepios em alguns momentos das histórias. Eu era muito tímida, mas o frescor do vento, o sorriso da professora Lúcia, o seu olhar, os gestos, os sons e tons de voz que ela produzia, ao narrar, provocavam diferentes emoções e reações em mim como arrepios, sorrisos, troca de olhares e comentários com os colegas da plateia. Além disso, a professora finalizava o momento de contação de histórias com

brincadeiras. Dentre essas, o serra-serra⁵ (que acontecia ao final da história “A Galinha Ruiva”) era a que eu mais gostava. Nessa brincadeira, cada criança tinha um tempo no colo da professora e podia ver tudo de cabeça para baixo, finalizando com cócegas. Quando chegava a minha vez, o coração disparava: ver o mundo de cabeça para baixo era inebriante e imensas eram as gargalhadas que explodiam ao final. Recordo que essa experiência de contação de histórias era carregada de afetos e me encorajava a participar, a interagir com a professora e com os colegas. Tais afetos pulsam ainda hoje em meu corpo ao relatá-la.

Apresento esse episódio não apenas por ser significativo para mim, mas por entender que essa vivência me possibilita estabelecer algumas conexões entre contação de histórias e performances. Tenho consciência da complexidade referente ao campo de Estudos da Performance, que é um campo novo para mim. Portanto, o conceito de performance será aprofundado no decorrer da tese em diálogo com práticas desta pesquisa.

Não obstante, como pontuação inicial, lembro o artigo “Performance e sua Diversidade como Paradigma Analítico: a Contribuição da Abordagem de Bauman e Briggs”, de Ester Langdon (2008), que foi um dos primeiros textos que li referente a esse campo de estudos. Ao cotejar o episódio narrado anteriormente a esse artigo, percebo algumas das qualidades de performances elencadas pela autora, a saber: trata-se de uma experiência multissensorial que inclui interações dinâmicas e simultâneas entre palavras, sons, tons de voz, expressões corporais, brincadeiras,

⁵ Essa é uma brincadeira na qual um adulto fica sentado com a criança em seu colo, de frente para ele. Segura as mãos da criança e começa um movimento de vai e vem (suave e cadenciado) ao ritmo da cantiga “Serra, serra, serrador. Quantas tábuas já serrou? Uma, duas, três!”. Quando chega no “três”, a criança fica alguns segundos deitada com a cabeça virada para baixo (em posição de relaxamento).

enfim, diversos recursos para criar uma experiência expressiva e emotiva, com a possibilidade de ver o mundo de uma ótica diferente ou de cabeça para baixo. Observo que, ao narrar o momento de contação de histórias, eu descrevi os sentimentos, a forma de contar e o contexto da performance de maneira singular, como os percebi e senti. Mas acredito que cada criança que ouvia as histórias da professora Lúcia atribuía significados diferentes a essa mesma experiência. Além disso, cada momento de contação era único, imediato, emergente. Mesmo quando uma história era repetida, a maneira de contar, os sentimentos que pululavam e a forma de interação com as crianças não se repetiam. Penso ser essa uma das qualidades mais potentes da contação de histórias na perspectiva das performances: a abertura para diferentes maneiras de ver o mundo, de criar novos significados e significantes, novas práticas, continuamente em processos de criação.

Assim, penso que, desde o Jardim da Infância, eu já me encantava com performances de contação de histórias. No ano de 1973, ingressei no ensino fundamental. Era período de Ditadura Militar no Brasil. Lembro que, todos os dias, no início das aulas, ficávamos em filas para cantar o hino nacional e hastear a bandeira do Brasil. Eu ficava muito tensa, com medo de não estar na posição correta, pois, por ser canhota, eu sempre confundia qual mão deveria ficar no peito, qual deveria ficar ao longo do corpo ou com qual seria usada para fazer a continência ao final do hino. Entretanto, eu continuei adorando ir à escola e ouvir histórias. No primeiro ano, aprender a ler e a escrever era a grande aventura: como eu queria (e ainda quero) aprender a escrever. Eu fui alfabetizada com uma cartilha na qual havia a história da Suzana, uma menina que tinha um cãozinho. A professora propôs fazermos uma encenação da história da cartilha. Adivinha quem foi a Suzana? “Eu”. Ainda pude levar meu cachorrinho Sheiki para participar da performance. Imagine, em 1975, levar o meu cachorrinho para a escola. Nunca mais esqueci a alegria daquele momento. Mesmo com vergonha e medo de errar, foi fantástico: eu, a história, a performance com as outras crianças e o cãozinho. Naquele tempo, essa vivência chamava-se encenação. Eu adorava fazer encenações nos auditórios em datas comemorativas na escola. Declamava poesias, participava de danças, desfiles, enfim, havia uma variedade de formas de encenar. As professoras criavam os roteiros e nós, crianças, realizávamos.

O tempo passou e, na adolescência, cursei o magistério. Estava a caminho de me tornar professora. No curso de magistério, ainda havia sinais da Ditadura Militar, pois, no currículo, tínhamos a disciplina de Educação Moral e Cívica. Entretanto, eu ainda gostava muito da escola, bem como de encenar. Eu e minhas amigas já escolhíamos o texto e criávamos as encenações que chamávamos de teatro. Certa vez encontramos uma história pela qual nos encantamos. Então ensaiamos, criamos figurino, cenário, contratamos iluminação, microfones, incluímos músicas e brincadeiras para produzirmos uma contação de histórias. Ao refletir sobre esse processo a partir de Langdon (2008), penso que criamos uma performance com interações dinâmicas e simultâneas entre diferentes afetos e recursos cênicos no objetivo de compartilhar uma experiência multissensorial e lúdica, que foi apresentada ao curso de magistério. Divertimo-nos ao interagir com o público e incluímos em cena coisas novas que surgiram nessa interação.

Com esses relatos, observo que, da minha infância à adolescência, experiências escolares e performances de contação de histórias são fios que se entrelaçam.

Logo após concluir o curso de magistério, comecei a atuar na educação infantil, tornei-me a professora que contava histórias para/com as crianças. Tal como a professora Lúcia, eu começava com cantigas e incluía brincadeiras nas performances de contação. Contudo, havia uma novidade: além de narrar, eu adorava escutar as histórias que as crianças criavam, contavam, recontavam.



Certo dia⁶, no início de minha atuação como professora na educação infantil, durante o período de recreio, as crianças não saíram para o pátio. Escolheram ficar na sala de aula. Pegaram retalhos, cortaram papéis, fizeram grupinhos (cochichavam, riam, encenavam). Não permitiram que eu, a

⁶ Essa experiência ocorreu em 1989, no início de minha atuação como professora, em uma escola particular no interior de Minas Gerais. Era uma instituição católica cuja diretora era uma freira integrante do movimento da Teologia da Libertação e militante no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A maioria das crianças que frequentava essa escola era filhos e filhas de operários(as) de usinas siderúrgicas.

professora, intrometesse. Disseram que seria uma surpresa. Então, comecei a observar a certa distância o fluir da brincadeira com as histórias e me diverti com as cenas que assistia. Ao final do recreio havia um cenário montado, algumas crianças usando retalhos e adereços de papel como figurinos por elas confeccionados. Então, elas informaram que haviam criado um teatro de histórias para apresentar. Nesse momento, a professora da sala ao lado bateu na porta e falou que já estava se organizando para trazer sua turma para o teatro que aconteceria em minha sala. Antes que eu tivesse tempo de compreender o que estava acontecendo, ela e sua turma chegaram. Em seguida, chegou a coordenadora pedagógica da escola. Disse que a diretora não poderia vir, mas ela fez questão de estar presente para apresentação. Perguntou qual seria a história. Eu disse a ela que não tinha a menor ideia do que aconteceria.

Foi assim que entendi o que as crianças disseram com "será uma surpresa". Elas haviam convidado a turma do 1º período, a diretora da escola e a coordenadora para assistirem à contação de histórias que criaram na hora do recreio. Eu me sentei na plateia e a assisti junto com os convidados. Era uma performance da história Branca de Neve. Toda a turma participou da apresentação. Recordo-me com mais clareza do momento em que a Branca de Neve desmaiou ao comer a maçã. A forma como a aluna foi a chão e o espanto das crianças da

plateia com a verdade do gesto, o suspense e o silencio. Lembro a alegria dos anões que era contagiante e provocou risos dos espectadores (adultos e crianças). Ao final da apresentação, as crianças contadoras conversaram com os convidados sobre a história e agradeceram a presença de todos, que retornaram às suas salas. E tudo voltou ao normal... Mas, um normal diferente.

Essa história que aconteceu no início de minha atuação como professora provocou deslocamentos, suscitou inquietações e levou-me a repensar as relações professor/professora/alunos/alunas, adultos/crianças no contexto escolar. Ao tomar como exemplo a experiência dessa performance de contação de histórias criada e apresentada pelas crianças, observo que as relações de saber e poder em sala de aula se inverteram, viraram de cabeça para baixo. Quando escolheram a história, as crianças criaram a apresentação, convidaram os espectadores e apresentaram a performance, subvertendo a prática escolar cotidiana. O saber sobre a experiência estava totalmente com elas, bem como o poder de conduzir a aula naquele momento, inclusive diante dos(as) convidados(as) que representavam hierarquias superiores no contexto escolar. Em suma, eram as crianças que tinham o domínio dos acontecimentos e o poder naquele momento.

Ressalto que tenho consciência da assimetria de poder na relação adulto-criança, o que coloca a infância numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, 2004, 2005). Entretanto, a partir dessa experiência, comecei a buscar práticas que pudessem propiciar uma aproximação sensível, curiosa e respeitosa dos adultos diante das diferentes formas de criação e invenção das crianças.

Acredito que uma dessas práticas é a contação de histórias, e que escutar as crianças é imprescindível, pois nos propicia compreender não apenas suas narrativas, como também as formas como elas agem e interpretam o mundo. Concordo com Luciana Hartmann (2017) ao afirmar que as vozes das crianças podem nos ensinar muito sobre os processos de socialização, de organização de

suas experiências. Luciana destaca que, em interação com os pares e com os adultos, as crianças estão produzindo cultura, constituindo modos de viver, de se relacionar, de se expressar, inclusive, ou principalmente, por meio de suas narrativas. Portanto, em diálogo com elas podemos aprender muito sobre suas experiências, seus conhecimentos, suas formas de expressar o potencial criativo e poético de produzir resistências.

Cabe esclarecer que uso o termo resistência a partir de Foucault (1977), cuja abordagem aponta que o poder não é algo transcendente ou uma substância que se possa possuir ou delegar, mas algo imanente, que se manifesta como prática, exercício. A resistência, por sua vez, é inerente ao poder, ou seja, onde há exercício de poder há resistência. Ressalto que, em Foucault, a resistência não significa unicamente contraforça diante do poder, mas escapadas, invenção do novo, criação.

E por falar em resistência, mediante as inquietações e reflexões que emergiram a partir de minha atuação como professora, iniciei a graduação em pedagogia. A partir do estudo de autores como Paulo Freire, Antonio Francesco Gramsci, Peter McLaren, dentre outros, passei a questionar algumas práticas escolares e a não gostar tanto da escola como na minha infância. Comecei a ver as práticas escolares com olhar mais crítico, a questionar essa instituição e a perceber o quanto suas práticas tradicionais limitam a expressão e o protagonismo das crianças. Foi nesse período que ingressei no movimento estudantil e encontrei-me com o Teatro do Oprimido, participei de cursos, encontros e apresentações com o Mestre Augusto Boal. As experiências vivenciadas no Teatro do Oprimido foram marcantes em minha vida. Provocaram deslocamentos e transformações no âmbito pessoal e profissional, instigaram-me a criar práticas junto às crianças para além dos muros da escola.

A partir dessas experiências, ao finalizar a graduação, escolhi deixar a educação escolar para me dedicar a projetos socioculturais. Atuei na idealização e prática dos projetos Fazendo Arte na Rua (na cidade de Ipatinga-MG) e Molecriando (na cidade de Timóteo-MG), criados por um coletivo cultural, do qual eu fazia parte, denominado Grupo de Teatro do Oprimido. Esses projetos enfocavam a arte como forma de resistência, de produção de subjetividade e protagonismo das crianças. Nesses projetos eram realizadas práticas de Teatro do Oprimido, capoeira, contação de histórias e artes plásticas (desenho, pintura e modelagem em argila) nas ruas de

bairros periféricos das cidades, junto a crianças que viviam em condição de risco e vulnerabilidade social. Foi neles que conheci a filósofa e artista plástica Ângela Ataíde, com quem desenvolvo, desde então, diversos projetos de artes integradas.

Foi também por meio do Fazendo Arte na Rua e do Molecriando que me encontrei com a capoeira e com a cultura afro-brasileira. Ao som do atabaque, do pandeiro e do berimbau, os ritmos da capoeira cadenciaram com o pulsar do meu coração. Nessa cadência, eu tive consciência de minha negritude. Berimbau me chamando: a cada cantiga, com o toque do berimbau, do pandeiro, do atabaque, no jogo, na roda de capoeira, na dança do afoxé, eu reverenciei e reverencio meu pai, meus avós e toda a linhagem de antepassados afro-brasileiros e africanos. Desde então, estudos e práticas referentes a culturas afro-brasileiras e relações étnico-raciais fazem parte da minha trajetória pessoal e profissional.

Alguns anos após essa experiência no campo da educação informal, a criança em mim, que adorava ir à escola, se encontrou com outra criança, a minha filha Líssia, que acabara de nascer. Naquele momento, eu atuava como consultora na área de educação e viajava muito. Então, percebi que desejava uma rotina mais compatível com as demandas necessárias aos cuidados de um bebê. Desejei voltar a atuar na escola, a dialogar com as crianças e a desenvolver estudos sobre a infância. Assim, atuei como coordenadora pedagógica no ensino fundamental e médio, como gestora educacional e professora no ensino superior. Na universidade, fui coordenadora de extensão e professora no projeto Teatro Universitário. Lecionei nos cursos de graduação em pedagogia e de pós-graduação em psicopedagogia em diferentes disciplinas, tais como Teatro e Educação, Contação de Histórias e Educação. Todavia, minha principal atuação como docente no ensino superior era no campo da psicologia da educação, com ênfase em estudos da infância.

Nessa trajetória, as práticas relacionadas à cultura afro-brasileira continuaram presentes. Ao cursar o mestrado em psicologia, desenvolvi uma pesquisa acerca dos processos de subjetivação e resistências emergentes na capoeira. Nesse estudo, realizado junto à Associação de Capoeira Lenço de Seda, elaborei a dissertação “Capoeira: movimento de malícia em jogos de poder e resistência” (SILVA, S. 2007), na qual a sabedoria da cultura afro-brasileira se entrelaçou aos campos da educação e da psicologia. Como docente no ensino superior, atuei intensamente no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB).

Simultaneamente a essas experiências no contexto escolar, no ano de 2006, participei da criação do Coletivo Rizoma Cultural, grupo de teatro amador da cidade de Coronel Fabriciano-MG, que integro ainda hoje, juntamente com Roberto Yokel, Gilson Magno e Ângela Ataíde. No Rizoma, desenvolvemos a criação coletiva de espetáculos teatrais, saraus de poesias, performances de contação de histórias e projetos de artes integradas que envolvem artes cênicas, artes plásticas e cultura afro-brasileira em diálogo com a educação.

Além dessas experiências e de estudos em educação e cultura, no fluir da vida, agreguei vivências e formações relacionadas às práticas integrativas de saúde⁷, dentre as quais destaco: Dinâmica Energética do Psiquismo (DEP), Reiki, Florais e Barras de Access.

Hoje não estou vinculada profissionalmente a uma escola, seja de ensino fundamental ou ensino superior. Atuo como produtora cultural e contadora de histórias, principalmente em projetos realizados em parceria com escolas, tendo como foco as crianças. Além disso, atuo no universo terapêutico, associando as práticas integrativas à psicopedagogia e à arteterapia.

Contudo, sinto que aquela menina de três anos que fugiu de casa para ir à escola ainda está aqui, sorrindo para mim. Foi ela quem me trouxe de volta à Universidade (escola de gente grande), agora como estudante de doutorado. É com ela que eu continuo a acreditar no encanto do encontro entre as histórias e as crianças na escola.

Dessa maneira, na convergência de todas essas práticas, estudos e recordações, emergiu a pesquisa “Na Teia de Ananse: a contação de histórias como performance, com crianças, na escola”, desenvolvida no âmbito do Doutorado em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás, cujas práticas foram realizadas na região do Vale do Aço-MG. Nesse processo, com performances de contação de histórias que envolvem contos africanos, expressões de cultura afro-brasileira e narrativas das crianças, busco investigar como as performances de contação de histórias, compartilhadas entre crianças e adultos, podem contribuir

⁷ As práticas integrativas de saúde buscam estimular os mecanismos naturais de promoção e recuperação da saúde com ênfase na escuta acolhedora, no desenvolvimento do vínculo terapêutico e na integração do ser humano com o meio ambiente e a sociedade. Outros aspectos relevantes dessa abordagem são a visão ampliada do processo saúde-doença e a promoção global do cuidado humano, especialmente do autocuidado (BRASIL, 2006).

para emergência de resistências e protagonismo⁸ das crianças em contextos escolares.

A teia desta pesquisa emerge a partir de diferentes fios-afetos: a alegria de contar e ouvir histórias com as crianças; o desejo de narrar histórias africanas em contextos escolares, onde, muitas vezes, podemos observar a predominância de histórias de origem europeia; a intenção de refletir e dialogar sobre questões étnico-raciais; a possibilidade de integrar experiências de contação de histórias, práticas e saberes de cultura afro-brasileira em uma pesquisa interdisciplinar.

Penso que o enfoque interdisciplinar é imprescindível, pois minha história se engendrou por meio do encontro entre práticas e estudos heterogêneos, inclusive com premência de conhecimentos produzidos fora do contexto acadêmico, principalmente no que tange às experiências de contação de histórias, capoeira e teatro. A perspectiva da interdisciplinaridade, tal como experimentei em minha trajetória acadêmica, se aproxima da abordagem apresentada por Emerson Augusto de Medeiros, Ana Maria Iorio Dias e Giovana Carla Cardoso Amorim (2019) em “Notas sobre o currículo e a formação interdisciplinar de professores da educação básica”. Os autores abordam a interdisciplinaridade como ação real que envolve práticas interativas e dialógicas do conhecimento com o sujeito. Um tipo de ação que, ao se constituir, “quebra ou desarmoniza a opacidade entre teoria e prática, entre cotidiano e ciência, entre formação teórica e formação humana, entre razão e emoção, entre sujeito e sociedade” (MEDEIROS; DIAS; AMORIM, 2019, p. 73).

Desse modo, a interdisciplinaridade não é algo acabado, mas é continuamente buscada, criada, inventada. Nesse sentido, considero-a ponto forte de conexão com o campo das performances, e ela funciona como uma seta que indica: siga em frente, experimente, dialogue, rompa as fronteiras no sentido de investigar a contação de histórias numa intenção de intercâmbios reais, recíprocos e enriquecedores, buscando entrelaçar fios da ciência, das artes, das culturas, das

⁸ O conceito de protagonismo infantil é complexo e vem sendo discutido em diferentes áreas por diversos autores como: Luciana Hartmann (2018, 2019, 2020), Adriana Friedmann (2017), Maria Lidia Bueno Fernandes e Jader Janer Moreira Lopes (2018), Maria Cristina Soares Gouvêa, Levindo Diniz Carvalho, Fábio Accardo de Freitas e Luciana Maciel Bizzotto (2019). Diante da multiplicidade e complexidade dos estudos acerca dessa temática, pondero que, na pesquisa “Na Teia de Ananse”, as reflexões sobre o protagonismo da criança se dão no âmbito das relações adulto-criança na instituição escolar. Essa temática é aprofundada no capítulo 4 desta tese.

experiências cotidianas na tessitura de novos saberes e práticas. É nesse sentido que esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, nível de doutorado, da Faculdade de Ciências Sociais (FCS) da Universidade Federal de Goiás (UFG), com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Reitero que investigar práticas de contação de histórias na perspectiva das performances é algo novo para mim e representa um desafio, pois esse é um campo complexo. Diferentes autores, como Zumthor (2002), Langdon (2008), Icicle (2010), Hartmann (2014), sinalizam a complexidade dessa arena conceitual interdisciplinar. Trata-se de um campo heterogêneo cuja potência está na impossibilidade de aprisionamento em uma definição unívoca. Portanto, o termo performance pode adquirir conotações diversas, com coexistência de diferentes paradigmas conceituais.

Consciente da complexidade presente no campo de estudos das performances, bem como da diversidade de diálogos interdisciplinares que nele se constrói, adoto duas premissas relevantes: a) a partir de Foucault (1986), acessarei os conceitos como uma caixa de ferramentas, dentre as quais buscarei aquelas mais potentes para problematizar e operar com a experiência de contação de histórias; b) com Mestre Moa do Katendê (2003), canto e aprendo que “eu sou um bom menino (uma boa menina), minha mãe soube me educar: entrar em terras estranhas, pisar no chão devagar”.

Moa do Katendê⁹ foi um dos grandes mestres de capoeira de Angola do Brasil e um dos maiores propagadores da cultura afro-brasileira pelo mundo. Foi também ogã-percussionista, compositor, artesão e educador. As aprendizagens de capoeira e de afoxé que vivenciei sob a sua mestria, a relação de amizade que tecemos, as experiências que compartilhamos, marcaram profundamente minha história de vida. Assim, guiada pela sabedoria do Mestre Moa, observo que se, por um lado, o campo

⁹ No ano de 2018, período em que esta pesquisa foi desenvolvida, Mestre Moa foi assassinado em virtude de uma discussão político-partidária em 08 de outubro, dia de eleição presidencial. A história de Moa e sua morte repentina marcam a história do Brasil. Moa já havia sinalizado sobre o crescimento do discurso de ódio e da intolerância no país nesse período eleitoral e foi uma das vítimas dessa intolerância. Em um vídeo publicado em sua página no *Facebook*, o mestre disse: “Nós, de matriz africana, respeitamos todos. E o que queremos? Em troca, respeito e consideração. Agora, invadir terreiros, procurar difamar uma tradição milenar é uma ignorância muito grande. Aqui é um desabafo, e isso no país todo está fortalecendo”.

de estudos em performances é, para mim, terra estranha que eu começo a pisar devagar; por outro, práticas que envolvem crianças e contação de histórias, em ambientes escolares, estão presentes em minha trajetória desde a infância.

Dessa forma, tendo presente em mim a criança que eu fui e as inquietações provocadas pelas crianças com as quais encontrei desde o início de minha atuação como professora, retorno à escola como pesquisadora e contadora de histórias para desenvolver a pesquisa “Na Teia de Ananse” com a seguinte questão: como experiências de performances de contação de histórias que integram narrativas das crianças, histórias africanas e experiências de cultura afro-brasileira, compartilhadas entre adultos e crianças, podem contribuir para a emergência do protagonismo infantil, engendrando resistências no contexto escolar?

Diante dessa indagação e do entusiasmo com as experiências de contação de histórias, busquei desenvolver uma pesquisa performativa, de abordagem interdisciplinar, cuja história será narrada em seis capítulos.

No capítulo seguinte, apresento “A Teia” com a finalidade de descrever o processo metodológico deste trabalho. Abordo reflexões sobre a pesquisa performativa como estratégia de investigação dentro de um novo paradigma de pesquisa guiada-pela-prática com os seguintes enfoques: o problema do problema; a performance como metodologia e a apresentação dos resultados. Nessa reflexão, dialogo com Brad Haseman, Paul Zumthor, Humberto Maturana, Boaventura Sousa Santos, Ciane Fernandes, dentre outros. Além disso, apresento como se engendrou a pesquisa: onde e com quem a teia foi tecida, como tudo começou, o que aconteceu. Ao discorrer sobre essas questões, dialogo com autores como Michel Foucault, Miguel Arroyo, Juarez Dayrell, Luciana Hartmann, Augusto Boal, Teda Basso, Aidda Pustilnik, Mestre Moa do Katendê e Mestre Reginaldo Véio. Pontuo ainda que, no decorrer das práticas dessa pesquisa, foram realizadas filmagens, fotografias e anotações em diário de campo que constituem o acervo utilizado no processo de elaboração desta tese. Além disso, minha própria história de vida, minhas memórias e afetos também integram esse acervo e estão presentes no modo como desenvolvi a pesquisa e como apresento seus resultados.

No capítulo 3, intitulado “Contação de histórias, Ananse e performance”, reflito sobre a contação de histórias e discorro acerca de três tipos de contadores(as) cujas formas de narrar estiveram presentes em minha vida e influenciam minhas

performances de contação de histórias. Abordo também a performance “Na Teia de Ananse”, realizada por mim, em parceria com o contador Roberto Yokel, e apresentada junto às crianças nas escolas em que a pesquisa foi realizada. Descrevo os processos de escolha do conto, de criação e ensaios da performance, bem como os momentos da apresentação e interação com as crianças. Nesse capítulo, os conceitos referentes à performance e contação de histórias são apresentados em diálogo com as práticas. Trago para esse diálogo: Schechner, Zumthor, Icle, Hartmann, Hampaté Bâ, Tierno, Adichie, Machado, dentre outros.

No capítulo 4, denominado “Oficinas de contação de histórias”, exponho alguns episódios que ocorreram nas oficinas de contação de histórias a partir dos quais teço considerações sobre a infância, a relação adulto-criança e o protagonismo infantil no contexto escolar. Busco refletir sobre como experiências de performances de contação de histórias compartilhadas entre crianças e adultos podem cooperar para a emergência de resistências, de frestas que favoreçam movimentos de equilíbrio mediante a assimetria de poder adulto-criança no contexto escolar. Pondero acerca das relações de poder no encontro adulto-criança e saliento a potência das experiências em que as crianças se tornam protagonistas, principalmente por meio das performances de contação de histórias. A partir de relatos das práticas, dialogo com autores como Schechner, Turner, Foucault, Freire, Maturana, Hartmann e Sarmiento.

No capítulo 5, “No baú de Ananse: as histórias das crianças” são compartilhadas. A escolha dessas histórias foi realizada a partir do afeto, do entusiasmo, das inquietações e das reflexões que essas narrativas suscitaram em mim. A forma como elas são apresentadas envolve três fios para sustentar a teia: a) a história da história: quando pontuo alguns acontecimentos ocorridos no momento das performances de contação; b) a história: quando trago a história narrada pela criança; c) aonde as histórias podem nos levar: quando relato inquietações e reflexões provocadas pelas histórias, bem como explico os afetos acerca das crianças e das relações adultos-crianças nas escolas. A cada história, consoante às respectivas inquietações provocadas, trago diferentes autores como Freire, Girardello, Hartmann, Korczak e Mbembe.

No capítulo 6, busco apresentar as considerações finais dessa tessitura em que, a partir dos objetivos principais do trabalho, reflito sobre as principais

transformações que emergiram no encontro entre performances, narrativas das crianças e educação.



A TEIA



2 A TEIA

Para desenrolar o enredo desta história, inicialmente, puxo três fios: a) pontos iniciais de tessitura: algumas reflexões sobre a pesquisa performativa; b) onde e com quem a teia foi tecida; c) como tudo começou, o que aconteceu: a performance de Ananse e as oficinas de histórias.

2.1 Pontos iniciais de tessitura: algumas reflexões sobre a pesquisa performativa

Conheci a pesquisa performativa com a orientação da professora Luciana Hartmann a partir de Brad Haseman¹⁰, estudioso das áreas de performance contemporânea, pedagogia e estética e professor da *Creative Industries Faculty da Queensland University of Technology* na Austrália.

Em seu artigo “Manifesto para a investigação performativa”, Haseman (2015) propõe uma metodologia de pesquisa não tradicional como terceiro paradigma em pesquisa, diferente dos paradigmas ortodoxos das abordagens quantitativas e qualitativas, no caso, a pesquisa performativa. Considerei essa abordagem pertinente para o trabalho que eu buscava desenvolver, sobretudo pela primazia da prática e pela potência de criação e transformação. Pondero que a perspectiva da pesquisa performativa é nova para mim e foi se delineando no ato de pesquisar, em movimentos contínuos de criação-ação-reflexão-criação.

De acordo com Haseman (2015), em uma pesquisa performativa, a prática é o método de pesquisa, ela que guia a pesquisa tornando-a empírica, o que muda a concepção relativa ao problema de pesquisa, à escolha de técnicas e métodos, bem como à forma de expressar os resultados da investigação.

Quanto ao problema de pesquisa, o autor observa que, em pesquisas quantitativas ou qualitativas, é necessária uma definição clara do problema e o projeto se constitui a partir do problema. A literatura relevante, as hipóteses, as escolhas metodológicas, tudo é concernente ao problema. Dessa forma, temos uma pesquisa guiada-pelo-problema. Na pesquisa performativa guiada-pela-prática é

¹⁰ Informações sobre o autor estão disponíveis em: <http://staff.qut.edu.au/staff/haseman/>. Acesso em: 10 set. 2018.

diferente, o(a) pesquisador(a) pode conduzir a pesquisa a partir do “entusiasmo da prática”, sendo esse um ponto de partida empírico. Portanto, o elemento que impulsiona a pesquisa, o principal ponto de interesse não está no problema, no método ou na tensão teoria-prática, mas naquilo que entusiasma, “que é emocionante” (HASEMAN, 2015, p. 44).

Dessa maneira, a opção pela pesquisa performativa guiada-pela-prática é potente “Na Teia de Ananse”, que é tecida a partir do encantamento com as histórias; das emoções que emergem com a criação e realização de performances com contos africanos; do entusiasmo com a escuta das histórias das crianças e com os acontecimentos que podem emergir a partir dessas performances. Em síntese, a pesquisa performativa que desenvolvi é guiada pela performance, pelo que aconteceu a partir dela e pelo entusiasmo do encontro com as crianças.

Mas, o que seria uma pesquisa guiada pela performance? Ou como uma pesquisa pode funcionar performativamente?

Para dialogar sobre essas questões, escolho algumas ferramentas conceituais apresentadas na obra *Performance, Recepção, Leitura*, de Paul Zumthor (2002). Nessa obra, o autor discorre sobre a poesia oral numa abordagem interdisciplinar, integrando linguística, sociologia das culturas, história das tradições orais e estudos sobre performance. Dentre suas elaborações acerca das performances, destaco duas que afetaram diretamente a prática desta pesquisa: a primazia do corpo e os processos de transformação.

Quanto à primazia do corpo, o autor afirma que a performance é uma experiência poética diretamente relacionada ao corpo: uma realidade biológica, um conjunto de células, tecidos e órgãos suportes da vida; aquilo que é possível sentir nas experiências vividas e que determina a nossa relação com o mundo. De acordo com o autor, a poética tem uma necessidade fundamental da presença ativa do corpo, de um sujeito concreto que ouve, fala, sente, toca, respira. Portanto, uma prática discursiva, um texto, uma experiência, só se tornarão poéticas dependendo do que suscitam no corpo, do sentimento e das vibrações de prazer que provocam. Desse modo, a prática poética se relaciona com a existência real do texto, da música, da história no corpo de leitores(as), contadores(as), ouvintes, participantes. Esse corpo deve ser escutado em nível de percepções cotidianas. A performance amplamente entendida envolve o conjunto de fatos que compreende o momento em

que todos os elementos agenciam uma percepção sensorial, um “engajamento do corpo” (ZUMTHOR, 2002, p.18).

Nessa perspectiva, busquei realizar esta pesquisa performativa como uma experiência poética, cuja premissa fundante é o engajamento corporal e a percepção sensorial. Ressalto que a prioridade à escuta do corpo é um critério preponderante para realizar escolhas metodológicas, teóricas e práticas.

Cabe esclarecer que os autores e conceitos presentes neste trabalho, além de constituírem uma caixa de ferramentas para quebrar, “produzir um curto-circuito” (FOUCAULT, 2006, p. 52), suscitar problematizações, também foram escolhidos a partir da primazia do corpo. Foram critérios prioritários de escolha: as sensações que os autores e as teorias ativaram, as recordações que despertaram, os afetos que produziram. Quando, ao ler um texto, sinto arrepios ou o coração disparado, uma mudança na frequência respiratória ou uma vibração corporal de prazer, emerge a consciência de que a abordagem desse texto é necessária para dialogar com a prática da pesquisa. Nesse sentido, no decorrer desta tese, utilizo a expressão penso-sinto (ou sinto-penso) para indicar a presença do corpo, a emergência de conhecimentos da ordem da sensação que não aflora apenas em nível racional, mas inclui a emoção.

Segundo Humberto Maturana (2002), na maioria das vezes, pensamos o humano como um ser racional e declaramos ser esse o fator que nos distingue dos outros animais. Tal posicionamento desvaloriza as emoções, desconsidera o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção que constitui nosso viver. As emoções “são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 2002, p. 15). Desse modo, nesta pesquisa performativa guiada-pela-prática, busquei materializar a primazia do corpo e da emoção intrinsecamente entrelaçada à racionalidade.

Observo que a opção por desenvolvê-la como uma experiência poética, inclusive no que tange aos diálogos teóricos e de produção de conhecimentos, possibilita uma aproximação, um flerte, um enamorar-se com o que Boaventura Sousa Santos denomina de ecologia de saberes: um modo de luta pela justiça social que exige um pensamento pós-abissal.

Santos (2007) afirma que o pensamento moderno ocidental ainda opera mediante sistema de distinções estabelecido por meio de linhas abissais que dividem a realidade social em dois universos distintos: as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais. No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste em conceder o monopólio de verdade à ciência, separando-a por uma linha invisível: de um lado, a ciência/filosofia/teologia; de outro, os conhecimentos de povos dos territórios coloniais tornados incompreensíveis e desqualificados por não se enquadrarem aos critérios científicos, filosóficos ou teológicos eurocêntricos. Destarte, é fundamental uma ruptura com as formas de pensamento ocidental, com a tradição clássica submetida aos princípios eurocêntricos para pensar a partir do Sul, construindo uma ecologia de saberes.

Tal construção demanda reconhecer que, além do conhecimento científico, há uma diversidade incomensurável de saberes: infinitas pluralidades de conhecimentos heterogêneos e autônomos que estão em interações dinâmicas. Desse modo, é preciso um outro pensamento, um outro “conhecimento que tem que ser produzido por outra forma” (SANTOS, 2001, p. 15).

Sinto-penso que é imprescindível a essa outra forma de pensar e produzir conhecimento a escuta atenta ao corpo e às emoções. Como seria estabelecer os diálogos teóricos a partir das vibrações que pulsam no corpo? Concordo com Santos (2001, p. 21) ao dizer que:

Pensar não é tudo, porque além de agir nós temos que sentir, nós temos que criar formas de pensamento que sejam mais acolhedoras às emoções, ao corpo, aos afetos, aos sentimentos. Isso também é uma grande dificuldade para o conhecimento em que fomos treinados. As ações coletivas de transformação social têm essa dupla característica de resistência e de criatividade e quer uma quer outra exige envolvimento emocional, entusiasmo e indignação. O próprio ódio é por vezes necessário, ao mesmo tempo que o amor, e a solidariedade, ou seja, elementos de sensibilidade com os quais a modernidade ocidental sempre se achou muito mal.

Quando li esse trecho de Santos meu corpo pulsou alegria em todas as células, parei de escrever e comecei a dançar. Dancei a abertura para criar pensamentos-emoções e recordei autores como Mestre Pastinha, Paulo Freire, Antônio Bispo, Augusto Boal, bell hooks, Mãe Beata de Yemonjá, Humberto Maturana, Mestre Moa do Katendê, Rivera Cusicanqui, Djamila Ribeiro, Richard Schechner, Fernando Pessoa, Mestre Reginaldo Véio, Paul Zumthor, Ciane

Fernandes, Michel Foucault, Luciana Hartmann, Janusz Korczak, Gilka Girardello, Chimamanda Adichie, Hampaté Bâ, Regina Machado, Morgana Gomes, Manoel de Barros, dentre tantos outros e outras cujas palavras e abordagens fazem meu corpo vibrar em uma explosão de sinapses vivas e infinitas.

Tenho consciência de que uma aproximação entre autores tão diversos pode ser desqualificada no campo acadêmico por não se enquadrar aos critérios científicos eurocêntricos, marcados por hierarquias e eixos epistemológicos tão bem demarcados. Isso tampouco se liga à “estructura ramificada del colonialismo interno-externo [...] que conectan a ciertas universidades, corrientes disciplinarias y modas académicas del norte, con sus equivalentes en el sur”, como denuncia Rivera Cusicanqui (2010, p. 63).

Inspirada em Cusicanqui, acredito que romper hierarquias acadêmicas e correntes disciplinares em diálogos heterogêneos é fundamental e urgente. Na tessitura dessa Teia de Ananse, essa ruptura não significa excluir os autores europeus, mas romper a hierarquia de superioridade teórica por meio da relevância de autores brasileiros e africanos, da articulação entre práticas, conhecimentos locais, histórias e teorias acadêmicas numa perspectiva dialógica.

Com Paulo Freire (1987), enfatizo que o diálogo é um fenômeno de encontro entre seres humanos para pronunciar o mundo e ocorre pela palavra verdadeira que é reflexão e ação. Ao ser pronunciado, o mundo é modificado, se transforma e volta problematizado aos sujeitos, exigindo deles novo pronunciar por meio de processos de criação e libertação. Inspirada pela professora, escritora e feminista negra norte-americana bell hooks, penso-sinto que dialogar envolve também “nossa capacidade de gerar entusiasmo”, que, por sua vez, “é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (HOOKS, 2013, p.17).

Imagem 2 - Owo Foro Adobe e Pempamsie.



Fonte: Carmo (2016).

A imagem anterior é uma frase composta por símbolos Adinkra. De acordo com Carmo (2016), Owo Foro Adobe (cuja tradução é cobra a escalar a árvore de ráfia) é símbolo de criatividade, excelência, desempenho e façanha, expressa a capacidade e o talento para realizar o incomum ou o impossível. Pempamsie (estar preparado, em prontidão) é símbolo de firmeza e resistência. Uma tradução literal desse símbolo é “aquilo que não vai esmagar. Isto sugere que cada ligação ou cada pessoa é importante para o conjunto. Isso implica que cada indivíduo tem seu próprio direito de ser forte” (CARMO, 2016, p. 74).

Assim, nesta pesquisa performativa guiada-pela-prática, na qual corpo, emoção e pensamento estão intrinsecamente ligados, trago essas imagens para dizer que, em sintonia com , busco criatividade para realizá-la e, com , compreendo que cada sujeito, cada encontro, cada prática, cada conhecimento são importantes para o conjunto e têm o direito de serem fortes.

Dessa maneira, a partir de interações entre adultos e crianças, as práticas nessa Teia de Ananse aconteceram na ligação entre a alegria, o medo, o prazer, a vergonha, a coragem, lado a lado com histórias, reflexões, cantigas, estudos acadêmicos. Tudo isso em processos de criação e partilha de performances que se transformaram continuamente.

Em relação aos processos de transformação, Zumthor (2002) assinala que a performance se liga ao corpo e, por ele, ao espaço. Essa ligação se valoriza pela teatralidade que produz uma ruptura com o real, com o ambiente cotidiano, ou seja, em performance algo se realiza, se concretiza, se cria, ultrapassando o acontecimento comum, modificando-o, colocando tudo em movimento, transformando, inclusive, a própria performance.

Richard Schechner (2011) também discorre sobre a transformação em performance. Diretor de teatro e um dos principais autores nesse campo de estudos, Schechner elaborou suas reflexões iniciais a respeito de performances a partir de suas experiências em teatro de vanguarda nos Estados Unidos e ampliou esse conceito em parceria com o antropólogo Victor Tuner. Em concordância com Schechner (2011) enfatizo que o que é apresentado numa performance é convertido em códigos: preparado, contido, sendo ainda metaforizado em um ou mais tipos

especiais de comunicação em atividades fundamentalmente processuais, nas quais partes dessa atividade estarão sempre em transformação. Assim, o comportamento em performance nunca pertence completamente ao performer. O que equivale dizer que esta pesquisa performativa se transformou continuamente no decorrer das práticas, com inclusão de técnicas não previstas e de criação de estratégias junto às crianças. Os resultados dessas práticas serão apresentados nos capítulos seguintes.

Quanto à forma de apresentação dos resultados de uma pesquisa performativa, Haseman (2015) aponta que o pesquisador deve reivindicar que os conhecimentos sejam apresentados por intermédio de linguagem simbólica e, na forma de sua prática, com criação e inclusão de formas artísticas e performances para expressar os resultados da investigação. O que pode escapar às restrições lineares e limitações de uma escrita discursiva acadêmico-científica, desafiar as maneiras tradicionais de representação de conhecimento, agregando formas nas quais “o dado simbólico funciona performativamente” e expressa a pesquisa (HASEMAN, 2015, p. 47).

Imagem 3 - Frase Adinkra



Ciane Fernandes, uma performer e pesquisadora brasileira, afirma que a arte como pesquisa provoca um campo sensorial de experiência e de liberdade. Desloca-se, assim, “o foco da arte como objeto e/ou ação para fruição, para a arte como articuladora de princípios e questões do fazer e do viver, integradora e transgressora – e isto inclui as mais variadas tradições culturais que, no contexto contemporâneo, são altamente inspiradoras” (FERNANDES, 2014, p. 78). Nessa perspectiva,

¹¹ Frase com símbolos Adinkra: sabedoria e criatividade para criar o incomum, consciente de que cada pessoa é importante para o conjunto e tem o direito de ser forte.

fazemos arte quando criamos e assumimos nossos métodos, quando somos sujeitos de nossa própria história. Dessa maneira, a ênfase está na pesquisa como processo dinâmico e imprevisível de criação que suscita criatividade e compartilhamento em qualquer abordagem ou área.

Ao concordar e ser afetada pelas elaborações de Hanseman e Fernandes que impulsionaram o fluir de um entusiasmo criador, busco uma forma de apresentação de resultados que integre histórias, afetos do fazer e do viver, imagens, cantigas, diversificação de fontes e tamanhos dos textos integrados como elementos performativos.

Antônio Miguel (2015) no texto “Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio e nem um título”, publicado na obra *Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*¹², demonstra que as palavras, a escolha da fonte tipográfica, bem como a variação no tamanho das letras em um texto colonizam ou podem funcionar como forma de produzir *estranhamento, deslocamentos, transgressões.*

O autor discorre acerca da tipografia **COMIC SANS** como uma conversão mimético-digital do tipo de letras utilizada em histórias em quadrinhos, criada no intuito de adentrar o imaginário doméstico e ampliar a comercialização de computadores em ambientes de pais, mães e crianças, como forma de colonizar o desejo. Entretanto, essa tipografia criada para colonizar crianças foi utilizada para além do contexto de produção de textos para infância e se tornou uma das fontes mais populares do mundo, o que gerou grande polêmica. O autor afirma que

[...] a fonte **Comic Sans**, em sua história individual **anti-historicista** de vida, recusou o destino de ter que espelhar-se em um padrão tipográfico adulto tradicionalmente pré-estabelecido na história do campo tipográfico para, posteriormente, desenvolver funções

¹² De acordo com os organizadores dessa obra, os estudos pós-coloniais produzem “ferramentas analíticas para desvelar os vínculos estabelecidos entre a dominação epistemológica etnocêntrica e a formação do imaginário sobre o ‘Outro’, instigando-nos a desconstruir os postulados coloniais que produzem imagens distorcidas de povos, nações e sujeitos” (DE FARIA et al., 2015, p. 13). Tais estudos ocupam um espaço importante no cenário acadêmico atual, uma vez que provocam um rompimento com as bases epistemológicas das ciências modernas no intuito de realizar reflexões engajadas que incluam efetivamente aqueles e aquelas que são chamados de subalternos, excluídos e excluídas.

previamente estabelecidas em outros campos de atividade. Após essa **transgressão**, decidiu entrar no mundo das **crianças** – e nele permanecer – tomando como modelo um objeto determinado destinado a crianças e produzido para esse mundo. Ousou, assim, a ser uma **criança não infante, não colonizável**. (MIGUEL, 2015, p. 42, grifos do autor).

Portanto, impactada pela abordagem de Antônio Miguel, ao escrever sobre as práticas desta pesquisa, eu utilizo uma diversificação tipográfica, inclusive com uso da COMIC SANS como estratégia para produzir um deslocamento em relação à forma acadêmica convencional, escapar da Arial 12 e criar um jogo lúdico no entrelaçamento entre os sabres heterogêneos das histórias, das cantigas, das teorias. Assim reitero que, quando o texto estiver em **Comic Sans**, trata-se de uma história. Quando a letra for Andalus, o contato será com uma música.

Enfim, esses são os princípios, as linhas transversais que perpassam esta pesquisa performativa: a perspectiva poética com primazia do corpo em todas as escolhas práticas e teóricas; o entrelaçamento emoção, afetos e racionalidade; o entusiasmo da prática com abertura para interações e transformações contínuas; a busca de escapar (mesmo que timidamente) das estruturas rígidas de produção acadêmica ao apresentar os resultados da Teia de Ananse. Reitero que minha própria história de vida, minhas memórias e afetos estão presentes na forma como desenvolvi a pesquisa e como apresento seus resultados. Além disso, no decorrer das práticas da pesquisa, foram realizadas filmagens, fotografias e anotações em diário de campo. Tudo isso se entrelaça “Na Teia de Ananse”, constituindo o acervo da pesquisa, acessado no processo de elaboração desta tese.

Outro aspecto importante em relação à apresentação dos resultados é que, ao dialogar com minha orientadora Luciana Hartmann, a partir de ponderações relativas a questões metodológicas e éticas, consideramos mais adequado não utilizar os nomes reais para citar as instituições e os sujeitos participantes. Desse modo, todos os utilizados são fictícios.

2.2 Onde e com quem a teia foi tecida?

Eu não sou da sua rua. Eu não falo a sua língua. Minha vida é diferente da sua. Estou aqui de passagem. Esse mundo não é meu, esse mundo não é seu. (ANTUNES; MELLO, 1991).

Início esse item com a música de Antunes e Mello com a finalidade de enfatizar que cada região, cada cidade, cada rua, cada escola tem sua singularidade. Associo a letra dessa música à fala da professora Alexandra Gouvêia Dumas (2020) que, ao proferir a palestra “Pedagogias pretas: mulheres e culturas afropopulares”¹³, abordou o lugar, a região de onde viemos não apenas como marcador geográfico, mas também como referencial epistemológico e afetivo. Ao dizer de sua história no interior de Sergipe, ela afirmou que “estar no interior, ser do interior é ser de uma beira, de uma margem” que é muito rica e potente em estéticas e políticas. Dumas (2020) pontua que falar dos lugares, dos territórios de onde viemos e vivemos, nos possibilita compreender experiências de vida, percursos, trajetórias de produção de afetos e conhecimentos. Tal como Dumas, eu também sou do interior, mas de Minas Gerais, da Região Metropolitana do Vale do Aço (RMVA), local onde a pesquisa foi realizada. Assim, como “eu não sou da sua rua, estou aqui de passagem” e também entendo os lugares como referenciais epistemológicos e afetivos, descrevo alguns aspectos que considero relevantes em relação à região em que nasci.

Composta por quatro cidades principais – Coronel Fabriciano, Ipatinga, Santana do Paraíso, Timóteo – e por um colar metropolitano, constituído por outros 24 municípios, a RMVA é fortemente marcada pela presença de indústrias metalúrgicas. A partir do estudo que desenvolvi no mestrado, foi possível observar que a vida nessas cidades, em grande parte, se configura pelo ritmo das fábricas. A penetração e os atravessamentos da indústria no corpo social alcançam praticamente todos os campos: o maior hospital da região foi fundado pela indústria e tem sua gestão ligada a ela; espaços de lazer como clubes, teatros e parques

¹³ Palestra realizada no evento 70ª aPós Explorações - Encontros para a cena: Ciclo Permanente de Discussões do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília no ano de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/UzZI4p3rAts> . Acesso em: 10 nov. 2020.

também foram criados pelas grandes indústrias da região e são por elas patrocinados. Os horários de trabalho nas fábricas influenciam ritmos e formas de vida da população em função de turnos variados e rotativos. Além disso, há um processo de produção de subjetividade em que ser funcionário de uma das indústrias significa *status* social.

Enfim, a vida das pessoas nas cidades em que a pesquisa foi realizada é atravessada pelas configurações industriais. Inclusive, a maioria dos projetos que propicia o diálogo entre as instituições escolares e os grupos culturais da região acontece a partir do financiamento e fomento das indústrias.

É curioso observar como o lugar, os modos de vida, as relações que tecemos nas cidades onde vivemos compõem o que somos e as histórias que narramos. Parafraseando o poeta Carlos Drummond de Andrade (2012): eu nasci na região do Vale do Aço, noventa por cento de aço nas ruas, oitenta por cento de aço na vida, um tanto de aço nas veias, o que, às vezes ou muitas vezes, enquadra e enrijece a forma de escrever, de narrar, de viver.

Porém, nada é um bloco monolítico, também a vontade de amar, brincar, criar, fazer arte, ouvir, inventar e compartilhar histórias nasce e se multiplica no Vale do Aço. Foi nesse lugar que escutei as histórias de Vovô Zeca, de minha mãe Marli, da professora Lúcia. Foi aqui que me encontrei com a capoeira, com o Mestre Reginaldo Véio, com o Mestre Moa do Katendê. Aqui conheci e fui aluna do teatrólogo, diretor e dramaturgo Augusto Boal. Enfim, quase toda minha história de vida se desenvolveu nessa região, aqui nasci e vivo ainda hoje. Em Coronel Fabriciano, vivi as brincadeiras de infância, a trajetória escolar, desde a educação infantil ao ensino superior. Tornei-me atriz, professora, mãe, contadora de histórias.

Além disso, pela proximidade entre as cidades da região do Vale do Aço, é comum transitarmos entre elas. Recordo as viagens em família realizadas em minha infância para visitar parentes nas cidades do colar metropolitano: o encantamento com o lugar diferente, a convivência com outras crianças, as brincadeiras, o contato com os animais, o cheio da terra molhada em dias de chuva. São memórias afetivas que se intensificam e estão presentes quando retorno a essas cidades para a realização da pesquisa. Lembro com Girardello (2014) que é a criança de ontem quem escolhe as histórias para a adulta de hoje narrar. Assim, a criança em mim se reapresentou diante das crianças que encontrei nas duas cidades do Vale do Aço

onde compartilhei as histórias desta pesquisa. Então, em conexão com as raízes, na região onde eu nasci e vivi minha infância, a pesquisa “Na Teia de Ananse” foi tricotada em duas escolas públicas.

Ressalto que a escola é um espaço sociocultural complexo, no qual sujeitos históricos reais se encontram em relações dinâmicas numa perspectiva adultocêntrica, ou seja, em que os adultos buscam comandar e controlar as crianças na tensão entre diferentes formas de exercício de poder e emergência de resistências. No intuito de problematizar essa questão, dialogo com alguns autores cujas abordagens podem contribuir com as reflexões desta pesquisa.

Com Foucault, encontro ferramentas para lidar com as inquietações acerca das formas de poder e resistências presentes no contexto escolar. No decorrer de seus estudos, o autor discorre acerca três formas de exercício de poder – poder-dominação, poder-disciplinar e relações estratégicas de poder –, sendo que essas formas coexistem no contexto contemporâneo. De acordo Foucault (1987), as instituições escolares configuram-se de forma disciplinar, com técnicas de governo que operam, inclusive, por meio da distribuição dos indivíduos no espaço, do controle do tempo e da ação. Com estrutura e organização arquitetadas para a vigilância e o controle, a disciplina pode se configurar da seguinte forma:

[...] o espaço escolar se desdobra; a classe [...] se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob o olhar do mestre. A ordenação em fileiras começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e a cada prova; [...] alinhamento das classes de idade umas depois das outras. (FOUCAULT, 1987, p. 125-126).

Essa descrição da estrutura organizacional escolar apresentada pelo autor refere-se a colégios de jesuítas europeus no período de 1762. Entretanto, em alguns aspectos, é possível cotejá-la tendo como referência contextos escolares contemporâneos, nos quais a distribuição das crianças em fileiras nas salas de aula, a hierarquização das crianças em classes conforme idade, as provas para progressão, dentre outras, são fios que integram a teia complexa da estrutura escolar e sinalizam que a escola ainda possui alguns elementos de uma máquina de vigiar, hierarquizar, recompensar e discriminar como aponta Foucault (1987).

Nessa teia de poder, as crianças estão em condições de maior subalternidade, uma vez que são forçadas a conviver e compactuar com valores e práticas prescritos pelos adultos. Nesse sentido, é fundamental debater e repensar as abordagens e práticas referentes à infância com vistas a abrir espaços para a manifestação da criança como sujeito histórico, que participa ativamente da construção da realidade social, que cria cultura, conhecimentos e saberes, que produz resistências.

Contudo, conforme eu e a professora Luciana Hartmann ponderamos no artigo “Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola”, experiências que propiciam o protagonismo das crianças não acontecem de forma isolada, mas se constroem e se tornam mais efetivas quando demais pessoas da comunidade escolar também têm oportunidade de assumir seu protagonismo (HARTMANN; SILVA, S. 2019).

Desse modo, é importante observar que, no contexto escolar, além das crianças, também os adultos estão enredados em engrenagens disciplinares, tais como: organizações dos tempos de trabalho escolar, limites dos regimentos, currículos, processos de distribuição das turmas. Além disso, associados a esses processos, temos outras formas de exercício de poder e controles externos como, por exemplo, leis, normas e diretrizes educacionais. Atualmente, as formas de controle estão mais sofisticadas, inclusive, com sistemas informatizados de gestão educacional, avaliações sistêmicas e outros mecanismos que atravessam o cotidiano escolar e enquadram adultos e crianças.

Todavia, recordo com Foucault (1977, 1986) que onde há poder há resistência. Assim, destaco que no contexto sociocultural da escola, pululam encontros de gerações, de sujeitos, de práticas e culturas. Nesses encontros também emergem possibilidades de autonomia e experiências criativas produzidas por sujeitos concretos nas salas de aula, nos pátios, nas bibliotecas, haja vista as histórias relatadas que eu vivenciei quando criança na escola e que integram meu baú interno de afetos e alegrias. Assim, concordo com o professor Miguel Arroyo (2000) ao afirmar que é possível observar que, mesmo diante dos processos de dominação ou subalternidade, há outra escola emergente nas rotinas cotidianas, nos problemas, na interação entre as pessoas, nas tensões presentes nas práticas educativas. Desse modo, “por maior que seja a desumanização que as estruturas

sociais e políticas submetem a infância, a adolescência, a juventude e a vida adulta que frequenta a escola, [...] em todas as escolas encontramos surpresas” (ARROYO, 2000, p. 137).

Então reflito: quantas surpresas podem acontecer nos momentos de contação de histórias? Quantas surpresas podem surgir no encontro adulto-criança quando os adultos se abrem para escutar as formas singulares de socialização, de organização de experiências, de produção de conhecimentos, de expressão do potencial criativo e poético, de resistências presentes na infância?

Assim sendo, ao considerar a complexidade desse emaranhado de fios que atravessa a teia complexa do contexto escolar, impulsionada por essas questões e com o desejo de fluir com as surpresas que podem acontecer, teci diálogos com a equipe de diretoras, coordenadoras e professoras das escolas para abertura de tempo/espço no qual a Teia de Ananse pudesse ser realizada com as crianças. Após conciliar aspectos como adesão institucional ao projeto, cronogramas, definição dos sujeitos participantes e recursos necessários, as práticas desta pesquisa foram realizadas em duas escolas públicas na região do Vale do Aço com crianças que cursavam o ensino fundamental. Essas escolas serão denominadas no decorrer da tese como Escola 1 e Escola 2¹⁴.

A Escola 1 é localizada em contexto urbano, em um bairro de periferia, próximo ao centro da cidade, rodeado por casas, igrejas, vendas, bares. Conforme dados informados pela diretora da escola, em 2018, ano em que a pesquisa foi realizada, a instituição possuía aproximadamente 425 (quatrocentos e vinte e cinco) alunos/as nos segmentos de educação infantil (creche e pré-escola) e ensino fundamental. Dentre esses/as, 171 (cento e setenta e uma) crianças cursavam o ensino fundamental anos iniciais, nível a que esta pesquisa se destinou.

A Escola 2 é localizada em uma região menos urbanizada. Situada ao final de uma grande avenida, a escola está em um prédio novo, recentemente construído. Não há casas ao lado, apenas estrada e uma área de plantação de eucalipto (matéria-prima para uma das indústrias da região). De acordo com informações disponibilizadas pela secretaria da escola, no ano de 2018, havia 482 (quatrocentos e oitenta e duas) crianças matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

¹⁴ Reitero que, por questões metodológicas e éticas, são utilizados nomes fictícios para as instituições e para os sujeitos participantes desta pesquisa.

Imagem 4 - Chegança



Chegada à Escola 2. Dia 16 de março de 2018. Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia de Sonaly Silva.

Essa imagem evoca uma cena que suscitou em mim uma sensação difícil de descrever. Recordo o quanto fiquei emocionada ao contemplar o movimento de chegada das crianças à escola. Então fotografei esse momento quando chegava à escola para realizar as atividades da pesquisa. Sinto que naquele instante houve uma conexão com experiências de minha infância, uma sensação de pertencimento materializado no aqui-agora: eu também ia para a escola a pé, usando sombrinha para abrandar o calor do sol. Além disso, na Escola 2, ao chegar junto com as crianças, tive oportunidade de acompanhar o início do turno escolar. Para minha surpresa, tal como em 1973, período em que eu cursava o ensino fundamental, no ano de 2018, quando esta pesquisa foi realizada, o turno escolar tinha início com as crianças no pátio para cantar o hino nacional. Prática que também despertou em mim memórias afetivas.

Todavia, ao observar as imagens das crianças chegando à escola, o que mais me encantou foi a diversidade: elas vinham de diferentes lugares, algumas acompanhadas de seus familiares, caminhando com sombrinhas para amenizar o calor do sol; outras chegavam em garupas de bicicletas; outras no ônibus escolar.

A partir dessa imagem dialogo com Juarez Dayrell (1999) para reiterar que a escola é um espaço sociocultural complexo, composta por sujeitos históricos reais, alunos(as) e professores(as), homens e mulheres, trabalhadores(as), negros(as) e brancos(as), adultos(as) e crianças oriundos de diferentes lugares que ali estabelecem relações dinâmicas em processos de conflitos, negociações, reprodução, transformação e criação de práticas e saberes múltiplos.

No que tange às escolas nas quais a Teia de Ananse foi tecida, além de estar atenta às diferenças, considero importante também sinalizar alguns pontos em comum quanto às crianças que participaram da pesquisa. Em sua maioria, elas são negras, pertencentes a grupos familiares de setores populares, muitas com condições precárias de vida e em vulnerabilidade social. Entretanto, nesse movimento de conexão entre similitudes e diferenças, mesmo que seja possível identificar pontos comuns, ressalto que as crianças são plurais em relação às experiências cotidianas, às formas de apropriação e criação de saberes e culturas. Em diálogo com Sarmiento (2005), concordo que elas são eminentemente multiculturais, pois possuem modos distintos de pensamentos, de simbolização do mundo, formulam diferentes interpretações dos outros, de si próprias, da sociedade, lidando com tudo que as rodeia.

Portanto, ao nos aproximarmos da criança, nós, professores(as), pesquisadores(as), contadores(as) de histórias, devemos nos perguntar: quem é essa criança? De onde ele ou ela vem? Como vive? O que busca na escola? Como se expressa em seus grupos? Quais legados culturais recebeu e recebe de seus familiares, de seus ancestrais? Quais saberes e culturas vivenciam, inventam e constroem?

Refletir sobre essas questões é imprescindível, porque, mesmo que não tenhamos todas as respostas a elas, as perguntas podem funcionar no sentido de aguçar o olhar para a percepção das diferenças, podem nos ajudar a ampliar horizontes para escutar as crianças como sujeitos de múltiplas histórias.

No processo desta pesquisa performativa, estabelecemos contato com 659 (seiscentos e cinquenta e nove) crianças. Dentre essas, 57 (cinquenta e sete) participaram de oficinas de contação de histórias. Um aspecto relevante do trabalho foi buscar a interação com elas não apenas como interlocutoras, mas também como coprodutoras de saberes e histórias nas práticas desenvolvidas. Mas como se engendraram as práticas desta pesquisa?

2.3 Como tudo começou? O que aconteceu?

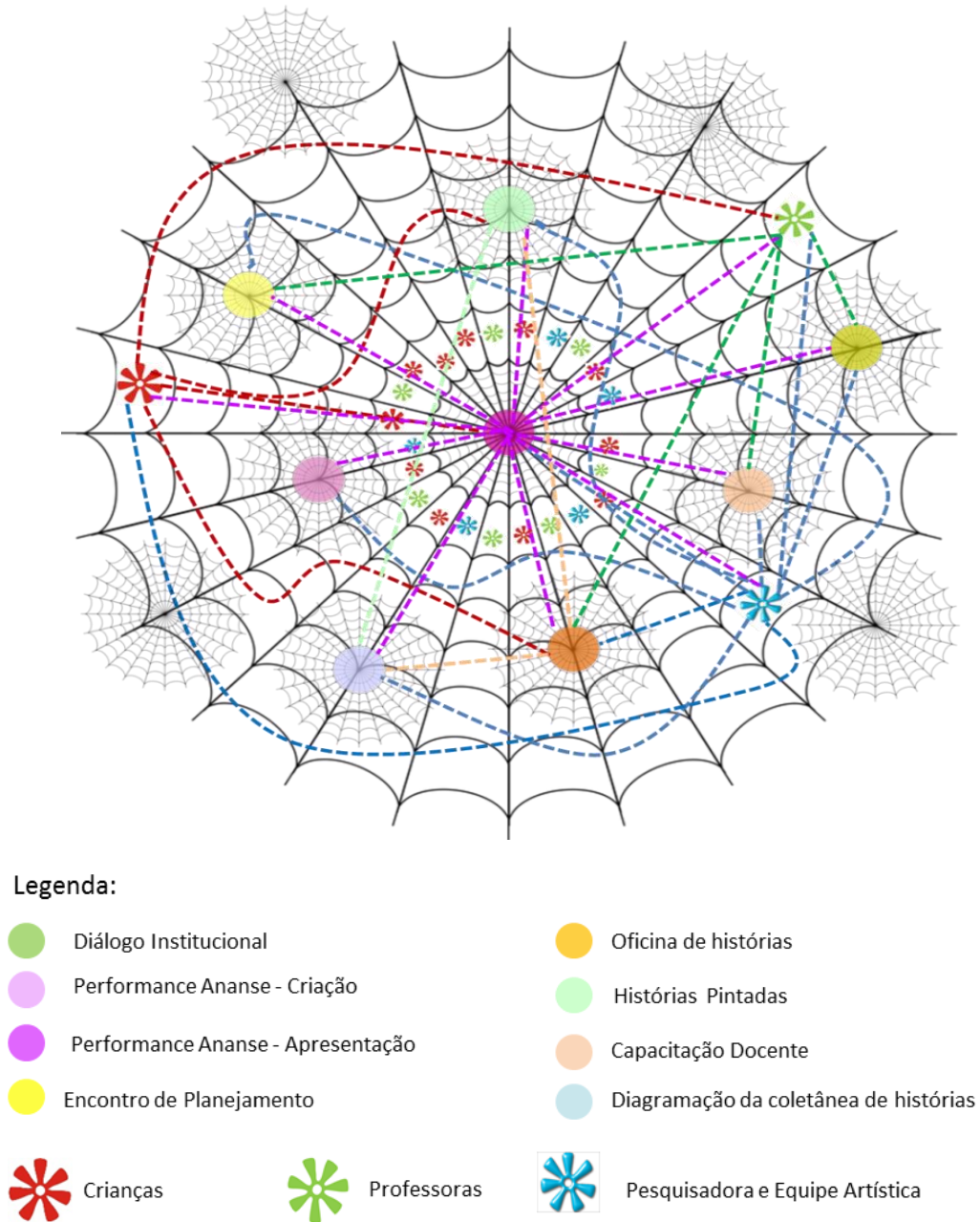


Era uma vez um projeto prático de contação de histórias elaborado para um edital de fomento à cultura que, antes de ser finalizado, se transformou no projeto de pesquisa "Contos em Performance". Assim nasceu uma proposta de investigação no campo do doutorado em Performances Culturais. Contudo, no decorrer dos estudos iniciais do doutorado, o projeto se transformou novamente em um projeto prático denominado "Faz de Contos".

Esse projeto foi submetido a um edital de fomento à cultura, publicado por uma empresa da região do Vale do Aço. Mediante sua aprovação e, após os processos administrativos, foram efetivadas parcerias com duas escolas públicas. Assim, o Projeto Faz de Contos foi realizado e constituiu a ambiência em que se desenvolveu a pesquisa performativa "Na Teia de Ananse: contação de histórias como performance, com crianças, na escola".



Imagem 5 - Faz de contos – A Teia



Fonte: Acervo da pesquisa. Criado pela autora.

O projeto Faz de Contos teve como objetivo principal promover e potencializar a contação de histórias com crianças em contextos escolares. Com a imagem da teia, busco enfatizar os processos dinâmicos, as conexões e interdependências entre os diversos sujeitos e as várias ações realizadas nesse projeto, a saber: a) performances de contação de histórias, integrando contos africanos e expressões da

capoeira; b) oficinas de histórias com crianças; c) oficina de pintura de painéis com crianças; d) criação de uma coletânea de histórias, isto é, um livro digital contendo histórias africanas e histórias narradas pelas crianças; e) oficinas de capacitação com professoras; f) evento final para lançamento da coletânea de histórias junto à comunidade escolar, com a presença dos familiares das crianças, coautoras da obra.

Observo que o Projeto Faz de Contos é amplo, entretanto, para fins desta pesquisa, que tem como foco performances de contação de histórias compartilhadas entre crianças e adultos, apenas duas práticas serão descritas e analisadas: a performance Ananse e a oficina de histórias.

2.3.1 A performance de Ananse

Foi por meio da apresentação dessa performance, criada e realizada por mim, juntamente com o amigo Roberto Yokel, que se deu o primeiro contato com as crianças no processo de pesquisa. Roberto é contador de histórias, ator, professor de história e estudioso da cultura africana e afro-brasileira. Juntamente com outros artistas, nós integramos o coletivo Rizoma Cultural e, desde 2002, atuamos em projetos culturais na região do Vale do Aço.

No capítulo 3, aprofundo a descrição e as reflexões acerca da criação e apresentação da performance Ananse. Todavia, nesse momento, considero importante observar os seguintes aspectos: os processos de criação e preparação da performance Ananse incluíram estudos e leitura dramática de histórias, jogos e brincadeiras com cantigas e ritmos afro-brasileiros, exercícios de capoeira, ensaios, confecção de cenários e figurinos. Ao final desse processo, a performance Ananse disponibilizava, em seu baú, os seguintes contos africanos: “Ananse”, “A cobra e o Sapo” (BENNETT, 1997), “O Pote de Sabedoria” (BADOE; DIAKITE, 2006) e “O Jabuti de Asas” (BARBOSA, 2008). Além disso, a performance integrava também brincadeiras cantadas e expressões afro-brasileiras, principalmente do universo da capoeira.

A apresentação dessa performance foi realizada nas escolas tendo como espectadores todas as crianças e as professoras do turno em que a pesquisa foi desenvolvida, a saber: o turno matutino na Escola 1 e o vespertino na Escola 2. Ao

todo, aconteceram 11 (onze) apresentações em diferentes momentos da pesquisa, tendo como espectadores um total de 659 (seiscentos e cinquenta e nove) crianças e 86 (oitenta e seis) adultos.

A interação com o público, no decorrer da apresentação, gerou diversas transformações na performance como, por exemplo, a variação de contos africanos a serem narrados conforme escolha das crianças, a criação e a inclusão de brincadeiras cantadas sugeridas por elas.

A performance de Ananse foi o elemento propulsor para tecer a teia com as demais atividades de pesquisa. Desse modo, após as apresentações eram realizadas as oficinas de histórias.

2.3.2 As oficinas de histórias

A outra prática que será descrita e analisada nesta pesquisa é a oficina de histórias. Desenvolvida por mim, em parceria com Roberto Yokel e com a artista plástica Ângela Ataíde, essa oficina teve como principal objetivo escutar as crianças e suas histórias. Diferentemente da apresentação da performance, essa atividade era destinada a um número menor de crianças, portanto, foi necessário selecionar, em cada escola, uma turma específica para participar desse momento.

Recordo que, em se tratando de contexto escolar, nosso contato com as crianças foi mediado pelas definições dos adultos educadores que governam a organização do tempo e do espaço das atividades desenvolvidas na escola. Desse modo, a seleção da turma foi realizada em diálogo com os gestores das escolas parceiras.

Na Escola 1, a diretora solicitou que a oficina fosse realizada com a turma do 4º ano, por haver ali apenas uma turma desse ano escolar. Na Escola 2, a vice-diretora solicitou que as atividades fossem realizadas em uma turma do 3º ano. Na escola, havia seis turmas que cursavam esse ano escolar. O critério de escolha, neste caso, foi: participaria da oficina aquela turma que ainda não havia participado de outros projetos que estavam em andamento na escola.

Dessa forma, houve a definição das turmas selecionadas para as oficinas de histórias. Todavia, emergiu outra questão, referente ao número de crianças participantes. O planejamento inicial das oficinas previa a participação de 10 (dez) a

15 (quinze) crianças em cada escola. Entretanto, surgiu a seguinte inquietação: como eleger 15 (quinze) crianças em turmas com mais de 30 (trinta) alunos? Quais seriam os critérios para selecionar as que participariam desse momento? Roberto Yokel nos alertou que o problema não era o critério de seleção e, sim, o critério de exclusão. Diante dessa problemática, alteramos a proposta inicial e as oficinas foram realizadas com todas as crianças da turma selecionada em cada escola.

Dessa maneira foi constituído o grupo de crianças com as quais dialogamos nas oficinas de histórias, sendo que: na Escola 1, a oficina foi realizada no turno matutino, com 30 (trinta) crianças que tinham entre 9 (nove) a 10 (dez) anos de idade, alunos e alunas do 4º ano do ensino fundamental. Na Escola 2, a oficina foi realizada no turno vespertino, com 26 (vinte e seis) crianças, com idade entre 08 (oito) a 11 (onze) anos, alunos e alunas do 3º ano do ensino fundamental.

Quanto à metodologia das oficinas de histórias, as atividades envolveram três movimentos: a) brincante; b) escutar-narrar; c) revisão das histórias. Uso o termo movimentos e não etapas pois, apesar de as atividades das oficinas serem apresentadas neste texto de forma sequencial, na prática elas são circulares, totalmente interligadas e entrelaçadas de forma não linear.

2.3.2.1 Movimento brincante

O movimento brincante acontecia, imprescindivelmente, no início das oficinas, mas também poderia emergir no decorrer ou no final dela. Com objetivo de estabelecermos um contato inicial a partir do corpo, da ludicidade, da percepção de si em interação com o outro, o movimento brincante envolvia atividades corporais, jogos teatrais, brincadeiras cantadas e outros.

Ao considerar que o foco desta pesquisa é investigar como a interação entre adultos e crianças em performances de contação de histórias pode favorecer o protagonismo infantil, a escolha das atividades a serem realizadas acontecia em interação com as crianças, no momento da oficina, no fluxo dos acontecimentos que emergiam. Contudo, concordo com a pesquisadora, professora e contadora de histórias Regina Machado ao afirmar que “um contador de histórias precisa saber que recursos internos e externos que tem de buscar” (MACHADO, 2015, p. 32).

Nesse sentido, ao compreender a oficina de histórias como um momento de encontro e partilha, indaguei: quais recursos internos são mais preciosos para mim? Como posso acessá-los e compartilhá-los com as crianças nesse movimento brincante?

Ao buscar as experiências que proporcionaram mais transformações e encantamento em minha vida, reencontrei-me com as práticas do Teatro do Oprimido, da DEP e da Capoeira. Tais abordagens foram escolhidas para serem compartilhadas nesta pesquisa performativa por serem potentes em minha trajetória e por influenciarem diretamente a forma como eu conto histórias, a maneira como me relaciono com o mundo e com as crianças. Em diálogo com as palavras de Machado (2015), observo que essas práticas integram o meu baú de recursos internos que reanimam minha capacidade de brincar, ampliam minha flexibilidade perceptiva, constituem a minha forma de criar performances de contação de histórias.

Teatro do Oprimido

A poética do Teatro do Oprimido foi criada pelo teatrólogo Augusto Boal. Inspirado pela *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, Boal reconfigura suas dinâmicas de fazer teatral, agregando estratégias artístico-pedagógicas de forma multidimensional, com a criação da estética do oprimido. Essa nova estética, esse novo fazer teatral, configura-se como uma prática horizontal, democrática, dialógica e contextualizada, sendo “um teatro eminentemente político e emancipatório”, que nos possibilita “refletir questões do passado, jogar com opressões do presente e encontrar possibilidades libertadoras em futuros possíveis” (ARAUJO, 2018, p. 32-33).

De acordo com Boal (1991, p. 135), com o Teatro do Oprimido podemos abrir “caminhos pelos quais o povo reassume sua função protagônica no teatro e na sociedade”. Como? Abrindo espaços para “transformar o espectador, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática” (BOAL, 1991, p. 138). Assim, liberado do lugar de espectador, o sujeito se lança na ação que independente de ser fictícia, é uma ação que cria o diferente, transforma o

espectador em espect-ator, ou seja, um sujeito protagonista que atua, que recria e transforma a cena.

No período de 1990 a 1992, fui aluna do Boal e, em diferentes situações como oficinas, ensaios, criação e experiências de teatro-fórum¹⁵, pude escutá-lo dizer que quando entramos em cena, assumindo o protagonismo no teatro, passamos também a entrar em cena e a assumir o protagonismo na vida. Assim, aprendendo com Boal e reconhecendo em minha história, em meu corpo, as transformações a partir da poética do Teatro do Oprimido, penso-sinto que essa experiência é imensamente potente para criação de práticas que favoreçam a inversão nos jogos de poder e de opressão na relação adulto-criança.

Nesse sentido, a partir dessas vivências e estudos, busquei ferramentas para contribuir com o protagonismo das crianças no contexto escolar. Inspirados pela poética do Teatro do Oprimido, eu, o contador de histórias Roberto Yokel e a artista plástica Ângela Ataíde procurávamos atuar como coringas nas oficinas de histórias.

Na obra *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*, Boal (1991) discorre sobre o coringa como um sistema criado a partir das experiências e pesquisas do Teatro de Arena, em resposta a problemas econômicos e estéticos consoantes ao contexto sócio-histórico dos anos 60. Em relação aos aspectos estéticos, com o sistema coringa, buscou-se, dentre outros, um fazer teatral com articulação de diversos estilos e gêneros, desvinculação ator-personagem, ênfase em explicações que propiciassem desenvolver o espetáculo em níveis diferentes e complementares sem prejuízo da unidade. O coringa se constituía, inclusive, como um tipo de personagem polivalente, mais próximo dos espectadores, estimulando a plateia segundo a temática abordada na peça.

A partir das práticas do Teatro do Oprimido que eu experimentei, tive a oportunidade de presenciar a atuação do Boal como coringa em diferentes momentos, bem como de ouvir suas palavras sobre essa atuação. Fundamentada

¹⁵ O Teatro-Fórum é uma das principais formas do Teatro do Oprimido. Consiste em produzir coletivamente um modelo (cena ou peça) fundamentado em fatos reais que evidencia uma situação de opressão e expressa a necessidade, o pensamento e o desejo de um grupo, coletividade ou classe. Nesse processo, todos somos atores e espectadores, ou melhor, espect-atores. No Teatro Fórum, o limite entre ator e espectador se rompe: quem assiste à cena ou à peça pode parar o espetáculo e entrar em cena, substituindo o protagonista, alterando o rumo da história e inventando um final diferente, sendo possível, assim, “ensaiar ações concretas na vida social, produzir mudanças, transformações” (BOAL, 2009, p. 163).

nessas práticas, entendo o coringa como uma função em processo de diálogo, em que são imprescindíveis: a proximidade e a escuta dos espectadores; a capacidade de indagar, de problematizar e de produzir inquietações a partir da cena; a habilidade para estimular a participação ativa dos espectadores, favorecendo a transformação deles em espect-atores. E nesse sentido que buscamos atuar como contadores(as) de histórias coringas, com objetivo de abrir espaço para a criança se deslocar de espectador(a) para atriz/ator principal.

De acordo com Boal (1991), nas práticas de Teatro do Oprimido, o plano geral de transformação do espectador em ator pode ser sistematizado em quatro etapas: conhecimento do corpo, tornar o corpo expressivo, o teatro como linguagem e o teatro como discurso. “Na Teia de Ananse”, vivenciamos duas dessas etapas: a) conhecimento do corpo com exercícios para escutá-lo, perceber suas sensações, tensões, limitações e possibilidades de liberação de tensões e opressões; b) tornar o o corpo expressivo, com práticas cujo intento era abandonar formas de expressão usuais e cotidianas, incluindo novas formas de expressão e movimentos.

Dessa maneira, ao preparar o baú de recursos internos para as oficinas de histórias, selecionei alguns jogos corporais do Teatro do Oprimido, tais como: hipnotismo, ninguém com ninguém, transformando o nada, imagem da palavra. Além disso, como práticas que potencializam a escuta e a expressão corporal, incluí propostas de exercícios da DEP.

Dinâmica Energética do Psiquismo (DEP)

Conheci a DEP em processos de formação no universo terapêutico no período de 2015 a 2017, em Minas Gerais. Desde então, as práticas dessa abordagem são significativas para mim, principalmente em relação aos processos corporais que propiciam autopercepção, movimento e transformação.

A DEP é uma escola iniciática, um caminho de autoconhecimento e de desenvolvimento pessoal, criada pelas psicólogas Theda Basso e Aidda Pustilnik. Fundamentando-se em saberes da ciência ocidental e das tradições sagradas do Oriente e do Ocidente, dialogando com diferentes mestres e autores, como Lao Tse, Sathya Sai Baba, Pierre Weill, Fritjof Capra, Maturana e Varela, essa escola vem construindo seu próprio núcleo teórico e uma metodologia singular de ação

terapêutica. Tem como um de seus pressupostos o entendimento de que nós, seres humanos, somos múltiplas manifestações do todo, somos consciência corporificada, sendo que a consciência é o ser na totalidade presente no corpo: no corpo está o Deus invisível. Desse modo, na posse de sua vitalidade, o ser humano “é um ser que flui, que é flexível, que reorganiza suas experiências no presente” (BASSO; PUSTILNIK, 2002, p. 20).

Assim sendo, a DEP entende que a ação terapêutica está focada no desbloqueio de núcleos de energia presentes no corpo e propõe recursos metodológicos e técnicos por meio dos quais a energia pode ser liberada. Essa liberação favorece maior fluidez e flexibilidade ao ser humano, em sua experiência de vida, conforme as possibilidades de cada ser e das coletividades, oportunizando a criação de um caminho do cuidado de si. De acordo com a perspectiva dessa dinâmica, a ação do terapeuta precisa ser viva, com a energia fluindo livremente pelo seu corpo, com presença atenta e consciente ao que está acontecendo.

A presença é uma experiência fundamental no universo dessa dinâmica. Envolve a escuta, o silêncio, a percepção do corpo, das energias e das sensações que fluem no corpo, a consciência de si no encontro com o outro. De acordo com Basso e Pustilnik (2002, p. 113), “uma sensação corporal é algo maior do que podemos abarcar com palavras e pensamentos”. Desse modo, estar consciente do próprio corpo, das sensações que emergem no encontro com o outro, em um estado de presença, é imprescindível às práticas da DEP.

Também no campo das performances, a ideia de presença é indispensável e está diretamente ligada ao corpo. Milene Lopes Duenha e Sandra Meyer Nunes (2017), no artigo “Presença que não se Faz Só: potências de afeto no ato de compor entre corpos”, apresentam abordagens acerca de corpo e presença. Sinto que essas se coadunam às práticas da dinâmica mencionada, principalmente ao considerarem o corpo como “uma complexidade ainda não desvendada”: organismo vivo, dinâmico e inapreensível em sua totalidade. Desse modo, a ideia de presença envolve o corpo no aqui-agora, no ato do encontro com o outro, na emergência de afetos, como um convite à experiência que provoca os sentidos, produz afetos e mudanças (DUENHA; NUNES, 2017, p. 110). Desse modo, a presença torna-se um termo caro à performance: presença como relação, partilha de sensações, convite ao jogo que abre espaço à potencialização dos afetos.

Penso que tais características também são fundamentais aos(as) contadores(as) de histórias na Teia de Ananse, já que a experiência de presença nos possibilita escutar e dialogar com as crianças em um encontro de seres cujos corpos são múltiplos e infinitos em suas possibilidades criativas.

“Na Teia de Ananse”, com intenção de potencializar a presença, desenvolvemos os seguintes exercícios ligados à DEP: escuta do silêncio como experiência pela qual entramos em contato com o nosso ser, práticas de respiração em diferentes modalidades, percepção das sensações do/no corpo. Esses exercícios foram praticados nas oficinas com as crianças e também foram ferramentas utilizadas em momentos de planejamentos e ensaios. Com eles buscávamos criar momentos de silêncio, contribuir para ampliar a capacidade de escuta e propiciar maior fluidez e flexibilidade dos corpos na experiência de contação de histórias.

Contudo, as práticas que oportunizaram, de forma mais potente, a fluidez e a ludicidade foram aquelas ligadas à capoeira.

A capoeira

A capoeira tem história fundamentada em segredos. Quando parece tá séria, ela não passa de brinquedo. Nela não se aprende tudo, mas se ganha habilidade. Quanto mais você pratica mais conhece a liberdade. (MESTRE MOA DO KATENDÊ, 2003).

A minha experiência na capoeira aconteceu na Associação de Capoeira Lenço de Seda¹⁶. Foi um exercício de liberdade e de alegria que ainda hoje está presente em meu corpo, provocando emoções, gerando conhecimento. A partir dos saberes dos mestres e da prática vivenciada nas rodas, penso-sinto que a capoeira é, simultaneamente, fluidez, movimento, jogo, luta, ritmo, dança, histórias, brincadeira.

¹⁶ A Associação de Capoeira Lenço de Seda foi fundada, em 1978, pelo Mestre Reginaldo Véio e seus amigos na cidade de Timóteo em Minas Gerais. Atualmente, conta com outros núcleos em atuação no Brasil, Itália e Chile. É afiliada à Associação Brasileira de Capoeira Angola (ABCA) de Salvador/BA, instituição que é referência brasileira das práticas de capoeira angola.

No período entre 2004 e 2008, essa prática foi intensificada em minha trajetória quando desenvolvi, no mestrado em psicologia, um estudo sobre a capoeira e os processos de subjetivação. Conforme sinalizei anteriormente, esse estudo originou a dissertação “Capoeira: movimento e malícia em jogos de poder e resistência” (SILVA, S. 2007) na qual abordo a capoeira como uma experiência afro-brasileira de resistência, que integra diferentes dimensões e potencializa a criação de novas formas de viver, com invenção de espaços de liberdade.

Observo que a escapada, o movimento contínuo, o deslocamento, o reiniciar, fazem parte do jogo na roda de capoeira, sendo que a roda é o mundo: é uma experiência holográfica micro com diferentes nuances de relações de poder, saberes, formas de ser e viver. A capoeira “se configura como um espaço-tempo que abre campos de possibilidades, processos de invenção” nos quais predominam outras temporalidades, outras formas de transmissão de saberes, de conceber o divino, outros modos de ser e de estar no mundo (SILVA, S. 2007, p. 17).

“Na Teia de Ananse”, a capoeira esteve presente com movimentos de ginga, com ladainhas e corridos¹⁷ de autoria dos Mestres João Grande, João Pequeno, Moa do Katendê e Reginaldo Véio, com ritmos e toques de pandeiro. O toque do pandeiro, além de acompanhar a cantoria de ladainhas e corridos, funcionava como uma forma de gingar com o tempo escolar, de cadenciar e sintonizar com as frequências do coração a fim de abrir outras temporalidades. Aprendi com Mestre Reginaldo Véio que o toque do pandeiro traz a vibração um pouco para cima, à altura do coração, local onde estão os sentimentos (SILVA, S. 2007). Tudo isso integra meu baú de recursos internos como experiências preciosas para ativar a presença e recordar preciosas histórias que são reinventadas quando compartilhadas no encontro com as crianças.

Por fim, destaco que, na Teia de Ananse, a integração entre práticas da capoeira, do Teatro do Oprimido e da DEP funcionaram como elementos propulsores da potência corporal, da liberdade e dos jogos lúdicos presentes nos processos de criar e de compartilhar histórias. Além disso, os fundamentos dessas abordagens foram basilares para a nossa atuação (a minha, a do Roberto Yokel e a

¹⁷ Os corridos são improvisações musicais que acompanham o jogo de capoeira. Em cada roda ou grupo de capoeira, ganham variações em processos de criação que acompanham a fruição do jogo (SILVA, S. 2007).

da Ângela Ataíde) na oficina de histórias: cotejando o papel do curinga no Teatro do Oprimido buscávamos atuar de forma flexível, abrindo espaço para as crianças transitarem de espectadores a especta-atores, cocriando o roteiro da oficina. Em analogia ao papel do terapeuta da DEP, no encontro com as crianças e suas histórias, era fundamental a presença viva, atenta e consciente com a energia fluindo livremente pelo corpo. Com o universo da capoeira, procurávamos estar livres para gingar, jogar e brincar com os mecanismos de poder-saber produzindo resistências. De acordo com o Mestre Reginaldo Véio, na capoeiragem, predominam a ludicidade, a brincadeira, a alegria de experimentar o corpo com liberdade de movimento em conexão com o ritmo e com outros corpos em uma manifestação festeira (SILVA, S. 2007).

Dessa forma, a oficina de histórias era iniciada com a manifestação festeira do movimento brincante, no qual, a partir do interesse das crianças, acessávamos em nosso baú de recursos internos práticas do Teatro do Oprimido, da DEP e da capoeira, para soltar o corpo, movimentar, interagir, cantar, dançar e brincar. Saliento que essas três abordagens não estiveram presentes apenas na oficina de histórias, mas em todas as práticas desta pesquisa.

2.3.2.2 Movimento escutar-narrar

Em sintonia com o movimento brincante, acontecia o movimento escutar-narrar que não se referia apenas a escutar o outro, mas convidava cada criança a aprofundar a escuta de si mesma, de seu corpo, de suas histórias e a escolher uma para contar aos colegas. Esse movimento foi desenvolvido em três etapas.

A primeira era a etapa silenciar: com exercícios da DEP como práticas de respiração e escuta do coração, buscávamos criar uma ambiência de silêncio. As crianças eram convidadas a silenciar (cada uma em seu tempo), a perceber e a sentir o corpo, as emoções, a própria respiração. Além disso, tínhamos a intenção de experimentar uma forma diferente de lidar com o tempo. Ao respirarmos juntos e ao escutarmos o coração, buscávamos abrir frestas nos enquadramentos temporais escolares para instaurar um tempo que não era o do relógio, mas o da sensação, do simbólico, do poético (GIRARDELLO, 2014).

Após esse momento de silêncio, iniciávamos a etapa recordar/desenhar. A palavra recordar vem do latim *cordis* e significa coração; já *re-cordis* é passar novamente pelo coração. Conforme escrevi, juntamente com Maria do Rosário, em “*Faz de contos: as crianças, os contos e o contar*”, recordar e narrar histórias abrem um tempo singular em que passamos pelo coração e podemos reviver sensações, emoções, sabores, fluindo com a imaginação (RODRIGUES; SILVA, S. 2016). Nesse sentido, cada criança podia buscar uma posição confortável; quem quisesse poderia deitar, mudar de lugar, fechar os olhos para recordar uma história que gostava. Nesse processo, pausadamente, eram verbalizadas as seguintes questões: Você se recorda de uma história que gosta muito? Que história é essa? Quem é a pessoa que contou essa história para você? Onde você estava quando a escutou? Quais imagens você vê ao recordar esse momento? Quais os sentimentos, cheiros, sabores e sons dessa história? Como seria contá-la?

Enquanto eu apresentava as questões no intuito de contribuir com o ato de recordar, Ângela Ataíde e Roberto Yokel distribuíam, pela sala, papéis, giz de cera e canetinhas coloridas.

Cada criança, em seu tempo, quando já tivesse escolhido a história, era convidada a fazer um desenho livre como expressão da história que desejava narrar.

A proposição da atividade de desenho emerge como uma possibilidade de expressão lúdica e não verbal para a criança. Quando atuei como professora na educação infantil, no início de cada aula, sempre disponibilizava diferentes recursos para as crianças manusearem e usarem livremente, tais como: revistas, papéis coloridos e tesouras, giz de cera e folhas brancas para desenho. Nesse período, observei que muitas crianças gostavam de desenhar livremente e compartilhar seus desenhos narrando histórias. Posteriormente, ao desenvolver diversos projetos em parceria com a artista plástica Ângela Ataíde, compartilhamos experiências de desenho com crianças como uma prática de livre expressão de sentimentos, pensamentos, imaginações.

A artista plástica Ângela Ataíde acompanhava esse momento no qual as crianças tinham à sua disposição materiais diversos para expressar, por meio do desenho ou de palavras, cenas, personagens, emoções ou quaisquer outras imagens relativas à história que recordou. Ao final, fazíamos novamente uma roda

na qual cada criança que escolheu desenhar podia compartilhar com a turma o seu desenho, juntamente com o título da história escolhida.

Após essa etapa de recordar/desenhar, era realizada a terceira etapa do movimento escutar-narrar, na qual as crianças contavam suas histórias. Nessa etapa, a turma era dividida em três grupos menores. Na sala de aula, o espaço era reorganizado. Com objetivo de criar “um ninho imaginário”, foram disponibilizados tecidos, almofadas, instrumentos e livros que as crianças podiam acessar livremente, de forma fluída e “em permanente indefinição, ao sabor das ondas subjetivas que se elevassem, movidas pela experiência da história” (GIRARDELLO, 2014, p. 70). A forma de narrar e a ordem de apresentação de cada história eram definidas coletivamente pelas crianças em cada grupo. As histórias narradas foram gravadas e, posteriormente, transcritas por mim. Após a transcrição, houve a revisão dos textos junto às crianças no movimento revisão das histórias.

2.3.2.3 Movimento revisão das histórias

Esse movimento foi realizado por mim em encontros individuais com cada criança. As narrativas transcritas eram apresentadas para as crianças autoras fazerem a leitura. Então se iniciava um processo de reflexão. Dialogicamente, eu e a criança fazíamos a leitura da história. Eu propunha algumas questões referentes ao texto. Analisávamos o texto, refletíamos sobre as diferenças entre o texto narrado e o escrito. A criança observava, argumentava e escolhia as alterações a serem feitas. A palavra final era sempre dela.

Após o movimento revisão das histórias, as histórias narradas pelas crianças foram publicadas em dois livros digitais: *No baú de Ananse: contos africanos e narrativas de crianças brasileiras* (SILVA, S. 2018a) e *Conta que eu reconto - no baú de Ananse* (SILVA, S. 2018b). Essas obras, além das narrativas das crianças, possuem contos africanos e foram ilustradas com imagens de painéis pintados por elas, algumas dessas imagens estão presentes nas capas dos livros.

Imagem 6 - No baú de Ananse



Capa dos livros digitais produzidos ao final do projeto Faz de Contos. Fonte: Acervo da pesquisa.

Em suma, a pesquisa “Na Teia de Ananse” aconteceu no âmbito do projeto Faz de Contos por meio da integração de diferentes práticas de contação de histórias com crianças. Dentre essas práticas, duas são focadas nesta pesquisa: a performance Ananse e as oficinas de contação de histórias.

Tudo começou com a performance Ananse, criada e apresentada por mim, juntamente com o contador de histórias Roberto Yokel. Essa performance foi apresentada nas escolas e teve como espectadores um total de 659 (seiscentos e cinquenta e nove) crianças e 86 (oitenta e seis) adultos.

Em seguida foram realizadas oficinas para escutar as histórias das crianças. As oficinas de histórias aconteceram em três movimentos inter-relacionadas, a saber: a) brincante; b) escutar-narrar; c) revisão das histórias. As atividades desenvolvidas no movimento brincante foram inspiradas e fundamentadas no Teatro do Oprimido, na DEP e na capoeira. Essas práticas integram o meu baú de recursos internos para contar e criar histórias. Considero que os recursos dessas abordagens são primorosos para criar espaços de liberdade, diminuir a assimetria de poder nas relações adulto/criança no sentido de favorecer os processos de narrativa e escuta das histórias das crianças.

Em todos os movimentos das oficinas de histórias, procuramos criar oportunidades para o protagonismo das crianças: a escolha das atividades na oficina era sempre realizada escutando-as, seguindo o fluxo de suas escolhas. Além disso, em todo processo, buscávamos observar o tipo de intervenção que a experiência da Teia de Ananse proporcionou, auxiliou ou impediu no encontro com as crianças. As

oficinas funcionavam, então, como um roteiro aberto, adquirindo configurações singulares em cada turma.

Participaram da oficina de histórias duas turmas, totalizando 56 (cinquenta e seis) crianças. As histórias narradas por elas foram publicadas em dois livros digitais. Além dos livros digitais, fotografias e diário de campo compõem o conjunto de registros desta pesquisa.

Todo esse processo foi desenvolvido em duas escolas públicas de ensino fundamental por meio de uma pesquisa performativa, com objetivo de investigar como performances de contação de histórias partilhadas entre adultos e crianças podem contribuir para o protagonismo das crianças e a emergência de resistências em contextos escolares.

Por fim, uma vez que já apresentei onde e com quem a teia foi tecida, bem como os pontos que considero relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa performativa, nos capítulos seguintes aprofundo a descrição e a reflexão sobre a criação/apresentação da performance *Ananse* e a oficina de histórias, ambas realizadas com crianças que cursavam o ensino fundamental em escolas públicas na região do Vale do Aço em Minas Gerais.

Iê! É hora, é hora...

Iê! É hora, é hora, Camará!



CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, ANANSE E PERFORMANCE



3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA, ANANSE E PERFORMANCE

Nesse capítulo busco compartilhar reflexões acerca das diferentes formas de contar histórias em sintonia com minhas práticas de contadora e com as práticas presentes na teia desta pesquisa.

Relato também o processo de criar e apresentar a contação da história Ananse em conexão com os estudos da performance, pois considero que essa perspectiva pode contribuir para ampliar o olhar e aprofundar a reflexão acerca dessa prática no contexto escolar.

A partir de minha experiência como estudante, como professora e contadora de histórias, conforme relatei no capítulo 1, vivenciei experiências de contação de histórias em escolas desde a minha infância. Desse modo, percebo que essa não é uma prática nova nesse contexto, inclusive, no momento em que dialoguei com as pedagogas, diretoras e professoras das escolas com objetivo de obter anuência para realização desta pesquisa, ouvi diversos relatos sobre a importância da contação de histórias na escola.

Sendo assim, se a contação de histórias é uma prática presente no ambiente escolar, qual seria a novidade, a diferença ou a importância de abordá-la na perspectiva das performances?

Nos capítulos anteriores sinalizei algumas abordagens referentes a performances, que são significativas para mim e têm sintonia com as práticas que eu desenvolvo. Na introdução, inspirada por Ester Langdon (2008), apresentei qualidades de performance presentes na contação de histórias ao considerá-la uma prática multissensorial, que envolve interações dinâmicas e simultâneas entre diversas potências corporais, sensoriais, espaço-temporais, a fim de criar uma experiência expressiva e emotiva. Na metodologia, ao discorrer sobre a pesquisa performativa, enfatizei a poética, a potência do corpo, os processos de criação, interação e transformação presentes nas performances e na pesquisa como performance a partir de Zumthor (2002) e Schechner (2011).

Agora, ao aprofundar um pouco mais as leituras no campo das performances, reitero e destaco três aspectos que considero fundamentais concernentes às minhas experiências de contação de histórias, a saber: a) a perspectiva poética em que o corpo tem primazia; b) os processos de criação que envolvem diferentes

comportamentos restaurados¹⁸, tratados e reorganizados em diferentes conexões de afetos, movimentos, sons, palavras, corpos; c) os processos de interação e de transformação que emergem no encontro com o público. Dito de outra forma, em uma performance de contação de histórias, o corpo, a voz, os movimentos do(a) contador(a) carregam a palavra de forma viva, ligada ao gesto, ao espaço, aos sons, em um processo de interação que produz novas criações e mudanças tanto em quem conta a história, em quem a escuta e com ela interage nos espaços em que a história acontece, como também na própria performance.

Todavia, apesar de considerar importante esses aspectos, observo que a escolha por abordar a contação de histórias como performance e por desenvolver uma pesquisa performativa se torna mais proeminente por sua perspectiva crítica e inventiva, isto é, pelo desejo de refletir sobre como essa prática pode cooperar para a emergência de resistências, de processos de criação que favoreçam inversões na assimetria presente nas relação adulto-criança no contexto escolar.

Em sintonia com Gilberto Icle (2010), penso que os estudos da performance oferecem uma gama de possibilidades conceituais que podem ser instrumentos preciosos para repensar, questionar, problematizar a vida cotidiana, as relações sociais, inclusive as relações adulto-criança no contexto educacional. Dito de outro modo, parafraseando Gilberto Icle e Mônica Bonatto (2017), penso a performance de contação de histórias como uma experiência em que os processos são mais importantes do que os produtos que dela resultam, como um meio para desestabilizar aquilo que nós, adultos, sabemos sobre a escola, sobre contar histórias, sobre as crianças.

Enfim, em sintonia com as abordagens de Icle e Bonatto, trago para essa reflexão as contribuições de Hartmann (2018, 2017, 2014) para enfatizar que, tal como a autora citada, considero que performances de contação de histórias abrem frestas para novas experiências no contexto escolar não voltadas a ensinar, mas a instigar, interrogar, desconfiar, criar e compartilhar novas narrativas em interações educativas inventadas, negociadas, com vistas à valorização das ações e das vozes das crianças.

¹⁸ De acordo com Icle (2010), comportamento restaurado é um conceito-chave para os estudos de performance. Concordo com o autor e observo que esse conceito, cunhado por Richard Schechner, é uma ferramenta importante também nesta pesquisa e será aprofundado no decorrer desse capítulo.

Foi com essa intenção que a performance Ananse, criada por mim, juntamente com o contador de histórias Roberto Yokel, foi apresentada nas escolas no primeiro contato com as crianças participantes desta pesquisa. A imagem seguinte retrata o momento do primeiro contato com elas.

Imagem 7 - Hora de História



Primeira apresentação da performance Ananse na Escola 1. Dia 27 de abril de 2018. Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia de Dani Dornelas.

Na teia desta pesquisa, a apresentação da performance Ananse funcionou como abertura ao encontro, à interação; ponto de partida poético para a escuta das crianças e de suas histórias, para fluirmos com os acontecimentos, as inquietações e os afetos que poderiam emergir com/no encontro. Após a apresentação da performance, foi realizada a oficina de histórias na qual as crianças podiam narrar suas histórias. No início da oficina, era feito um reconto coletivo da história de Ananse, um diálogo sobre a performance. Na Escola 1, durante esse diálogo, João Gustavo (9 anos) perguntou:

- Essa história não é verdade não, né?

Eu respondi:

- Não sei... Mas, eu acho que é. No meu coração eu sinto que é verdade.

João Gustavo (9 anos) disse:

- Eu acho que não, porque homem aranha não existe nunca...

Outras crianças começaram a dialogar entre si sobre essa questão. Será verdade?

Então, eu disse a minha opinião:

- Para mim, é verdade que as histórias se espalharam pelo mundo inteiro. É verdade também que as primeiras histórias não estavam nos livros. Talvez elas tenham saído do baú de Ananse e as pessoas foram contando umas para as outras, contanto, contando... Até chegar aqui.

Foi então que Pedro (9 anos) disse:

- Eu só tenho dúvida em uma coisa: é verdade mesmo que ele foi lá em cima no céu e trouxe a história?

Eu indaguei:

- Será que é verdade mesmo?

Ele respondeu:

- Deve ser. É uma história... Essa história deve ter acontecido na África.

As crianças continuaram dialogando entre si sobre a questão da verdade.

Eu também fiquei intrigada e reflexiva com a pergunta do João Gustavo. Então, reflito que eu não sei, mas acredito. Eu acredito que nossas histórias, entrelaçadas às histórias de nossos pais, avós e bisavós estão ligadas a histórias e povos que vieram de diferentes países da África. Também penso que as diversas histórias que ouvimos, inventamos ou imaginamos são verdadeiras e fazem parte de uma teia sem fim, provavelmente, tecida por Ananse, o guardião das histórias. Eu acredito que é verdade, e você?

Esse diálogo com o João Gustavo, bem como as discussões das crianças sobre a pergunta que ele fez, reverberaram em mim e ainda hoje provocam reflexões sobre o que é a verdade. Quantas histórias nós ouvimos e acreditamos que são a única verdade sem saber que há outras versões talvez de maior veracidade? Como é possível nos aproximarmos da verdade ou quantas verdades podemos criar?

A escrita de uma tese, por exemplo, é uma estratégia por meio da qual buscamos validar nossas verdades no campo acadêmico. Conforme pontuei anteriormente, observo que o conhecimento acadêmico não é neutro e está imbricado em uma teia que envolve saber-poder-resistência. Nesse universo, a forma de produção de saber eurocêntrica engendra hierarquias, desqualifica outras formas de criar e produzir conhecimentos como aquelas presentes nas culturas afro-brasileiras, nas culturas dos povos indígenas, nos movimentos sociais, nas histórias que compartilhamos de geração em geração, nas práticas e narrativas das crianças. Enfim, são incontáveis e singulares as diferentes formas de produção de conhecimento desconsideradas no campo acadêmico-científico por não estarem submetidas aos padrões eurocêtricos.

Nesse universo heterogêneo, como seria reconhecer as múltiplas verdades e conhecimentos presentes nas histórias compartilhadas ao longo do tempo por diferentes culturas nas palavras dos(as) contadores(as)? Nessa teia de saber-poder, sinto que compartilhar diferentes histórias é uma forma de resistência, ou seja, uma forma de romper a hierarquia teórica eurocêntrica e abrir espaço para a criação e o reconhecimento de múltiplas verdades.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie¹⁹, ao realizar uma palestra na Conferência Anual – TED GLOBAL 2009, demonstrou o quanto é importante o contato com diversas histórias. Ela afirma que histórias podem ser usadas para expropriar e podem destruir a dignidade de um povo, mas também podem capacitar e contribuir para reparar a dignidade perdida. Adichie (2009) denunciou como uma história única cria estereótipos que limitam a visão do outro e de si mesmo, sendo que, no âmbito das estruturas de poder presente nos atuais contextos sociais, econômicos, políticos e acadêmicos, essa prática rouba das pessoas (das comunidades, dos coletivos, dos diferentes povos) sua dignidade. Dito de outro modo, histórias produzem verdades.

Em uníssono com as palavras de Chimamanda Adichie, acredito que é impossível se relacionar com pessoas ou lugares sem se relacionar com suas histórias. Portanto, é fundamental contar, ouvir, ler e criar muitas e diferentes histórias, o que pode contribuir para o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada de geração em geração por meio das palavras dos(as) contadores(as).

Nessa perspectiva, destaco a sabedoria de Hampaté Bâ, escritor, etnólogo e mestre das culturas tradicionais africanas, nascido em Mali no ano de 1900. No capítulo “A tradição viva”, Hampaté Bâ (1980) afirma que, nas sociedades africanas, a palavra tem origem divina e, por meio da tradição oral, essa origem consegue revelar-se de acordo com o entendimento humano. Em diálogo com a história de Ananse, relembro que todas as histórias pertenciam a Deus, portanto, possuem palavras divinas.

O ser humano, por sua vez, está ligado, comprometido à palavra que profere. “Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra” (HAMPATÉ BÂ, 1980, p. 168). Desse modo, na tradição oral, a palavra do(a) contador(a) é verdade mesmo, pois “fundada na iniciação e na experiência, a

¹⁹ Chimamanda Adichie é uma escritora nigeriana que nasceu em Enugu no ano de 1977. Seu primeiro romance – *Hibisco Roxo* (2003) – e o segundo – *Meio Sol Amarelo* (2006) – têm como palco a Nigéria e oportunizaram à escritora reconhecimento internacional. Atualmente suas obras foram traduzidas para mais de trinta idiomas. O vídeo da palestra realizada na Conferência Anual – TED GLOBAL 2009, em Oxford, no Reino Unido, possui mais de 14 milhões de visualizações e está disponível em <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>.

tradição oral conduz o homem à sua totalidade” (HAMPATÉ BÂ, 1980, p. 169). O termo totalidade aqui não se refere à pretensão de um conhecimento universal ou a uma única verdade, mas à integração do ser humano com o mundo, com os seres e com os elementos da terra, com a vida que pulsa, com os acontecimentos, com as infinitas significâncias das palavras presentes na imensa teia de histórias.

A partir dessa abordagem, ao perceber o poder da palavra nas sociedades de tradição oral, é possível entender que as histórias compartilhadas expressam aspectos importantes da vida comum: integram as experiências concretas do cotidiano, as simbologias, os conhecimentos, a arte, a ciência, a espiritualidade, o divertimento, a recreação. Hampaté Bâ (1980) nos ensina que a tradição oral é a grande escala da vida, dela tudo se recupera e a ela todos os aspectos do viver se relacionam. Dessa forma, as histórias envolvem presença no mundo, fundam-se nas diversas experiências da vida, nas quais todas as coisas se religam e interagem, ganham significado e são verdadeiras.

Nessa perspectiva, em concordância com Hampaté Bâ (1980) e Adichie (2009), bem como estimulada pela pergunta que João Gustavo apresentou, reitero a importância de ouvir e narrar múltiplas histórias como um convite para conhecermos diferentes verdades. Nesse movimento, enfatizo a importância de escutarmos as crianças, seus questionamentos e suas histórias. Além disso, penso-sinto que tal como Ananse cada um/uma de nós se depara com diferentes desafios para criar e narrar as histórias que integram seu próprio baú de verdades.

Uma das verdades presentes no meu baú de histórias é o conto Ananse, cujo resumo foi apresentado no início desta tese. Recordo que, para trazer o baú de histórias do céu para Terra, Kwaku Ananse teve que vencer grandes desafios que foram anunciados pelo Deus Nyame assim:

– O preço de minhas histórias, Ananse, é que você me traga Osebo, o leopardo de dentes terríveis; Mmboro, os marimbondos que picam como fogo e Moatia, a fada que nenhum homem viu.

Nyame pensava que, com esse desafio, faria Ananse desistir, mas ele apenas respondeu:

– Pagarei seu preço com prazer, ainda lhe trago Ianysiá, minha velha mãe, sexta filha de minha avó.

Nesse momento, ao escrever esse capítulo, também tenho três tarefas desafiadoras que podem ser cotejadas à história de Ananse: **Osebo**, o leopardo de dentes terríveis se apresenta como a tarefa de discorrer sobre o ato de contar histórias; a tarefa de aprofundar o conceito de performances pode ser relacionada a capturar **Mmboro**, os marimbondos que picam como fogo; encontrar **Moatia**, a fada que nenhum homem nunca viu, é uma prova que pode simbolizar os estudos e as reflexões referentes ao encontro com as crianças. Essas três tarefas estão relacionadas e entrelaçadas nessa Teia de Ananse. Vejamos cada uma delas.

3.1 Sobre contar histórias: o leopardo de dentes terríveis

À primeira vista, o processo de contar histórias pode ser cotejado a um encontro com um leopardo cujos dentes terríveis podem ser: qual história escolher para narrar? Como contar essa história? Como começar? Qual o local mais adequado? Qual o melhor momento para contar histórias? Como atrair e manter a interação com os ouvintes? São tantas questões que, às vezes, a contação de histórias parece ser uma prática tão difícil quanto capturar **Osebo**, o leopardo de dentes terríveis. Ananse foi procurar Osebo. Quando o encontrou, o leopardo estava pronto para devorá-lo. Entretanto, Ananse disse:

– Calma Osebo, o que tiver de ser será. Você é tão forte que logo vai me devorar... Mas, primeiro, podemos brincar do jogo de amarrar. O que você acha?

Osebo respondeu:

- Como se joga esse jogo?

Ananse disse:

- Com cipós, eu amarro você pelo pé, depois desamarro, aí é a sua vez de me amarrar. Ganha quem amarrar e desamarra mais depressa.

Osebo aceitou o jogo, pois adorava brincar. Então, Ananse teceu alguns fios e organizou uma trama que prendeu aquele leopardo e o deixou totalmente envolvido, pronto para encontrar Nyame, o Deus do Céu.

Ao observar a estratégia de Ananse, é possível perceber que o leopardo de dentes terríveis estava disponível para jogar, queria brincar, foi seduzido pela ludicidade do jogo, deixou-se envolver e se prender no encontro com Ananse. Penso-sinto que assim é o processo de contar histórias: um jogo de narrar experiências, de tecer fio a fio a trama de um acontecimento para compartilhá-lo com o outro de maneira a envolver, enlaçá-lo de forma lúdica.

Giuliano Tierno (2017), pesquisador e contador de histórias, na obra *Narra-te cidade: pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje*, aponta que, em diversas línguas, a palavra contador é sinônima de narrador, sendo que ambas significam aquele que ordena, que organiza as coisas. A ideia do contador de histórias como narrador que organiza os fatos também está presente na abordagem apresentada por Maria Inês Palleiro e Fernando Fischman (2009) em *Dime cómo cuentas. narradores folklóricos y narradores urbanos profesionales*. Eles observam que a voz do narrador constitui um desdobramento de um sujeito situado no aqui e agora de uma situação histórica em sujeito criador de um universo narrativo, no qual diferentes fatos e ações são organizados em sequências e episódios (PALLEIRO; FISCHMAN, 2009).

Desse modo, ser contador(a) de histórias é ser narrador(a), ou seja, um sujeito que percebe os acontecimentos, ordena as experiências e organiza as tramas de forma a expressá-las a partir do vivido, do lembrado, do imaginado. Nesse

sentido, concordo com Tierno (2017) ao dizer que todos nós somos contadores(as) de histórias, pois integramos uma teia que nos liga uns aos outros por meio das narrativas compartilhadas em diversas circunstâncias: pais e mães narram histórias para filhos(as), avôs e avós narram histórias para netos(as), professores(as) para alunos(as), atores e atrizes narram em sessões de contação de histórias, crianças narram suas histórias entre si e para adultos(as).

Nesse processo, emergem diversas maneiras de ser e se fazer contador(a) de histórias, uma vez que existem inúmeras combinações possíveis de formas e conteúdos narrativos que se concretizam conforme a singularidade de cada contador, de cada momento de contação. Diante dessas combinações, é possível criar algumas categorias de contadores(as) de histórias como fizeram Palleiro e Fischman (2009).

Reconheço que a contação de histórias é uma prática fluida, cujas experiências não podem ser facilmente organizadas em categorias, e ressalto que o limite entre diferentes categorias de contadores(as) de histórias é sempre tênue ou quase inexistente. Contudo, inspirada por Palleiro e Fischman (2009), apresentarei a seguir três categorias de contadores(as) de histórias com objetivo de discorrer sobre algumas influências e inspirações que fazem parte da minha trajetória de vida, integram meu baú de recursos internos e estiveram presentes na criação da performance *Ananse*. São elas: a) contadores(as) espontâneos(as); b) contadores(as) tradicionais; c) contadores(as) profissionais.

3.1.1 Contadores(as) espontâneos(as)

Trago a palavra espontânea para dizer daquelas pessoas que narram histórias diante das mais diversas circunstâncias do cotidiano com fluidez e simplicidade, que gostam das histórias, se deleitam com elas, se divertem ao compartilhá-las. Nessa perspectiva, o leopardo de dentes terríveis não passa de um gatinho manhoso e amigável, pois aquelas perguntas iniciais sobre como contar uma história, qual o local mais adequado e o melhor momento não fazem sentido algum.

Recordo, quando eu era criança, o quanto era divertido ouvir minha mãe narrar suas histórias de infância e casos de família com variações de voz e expressões corporais para imitar tios, primos e outros familiares. Outras lembranças

significativas são os momentos em que a professora Lúcia narrava histórias, bem como as inúmeras histórias que já ouvi das crianças, tal como narrei no capítulo 1. Penso que esses são exemplos de experiências de contadoras(es) espontâneas(os) ou de momentos espontâneos de contação de histórias. Observo, inclusive, que esses narradores espontâneos não se identificam necessariamente como contadoras(es) de histórias, pois as práticas de narração estão entrelaçadas ao cotidiano. Eles(as) criam e recriam histórias em diferentes circunstâncias e conseguem a atenção dos ouvintes com simplicidade, no prazer de brincar com a narrativa, em um momento de afetividade que envolve sentir e manifestar a presença viva da palavra no corpo.

Desse modo, pondero que, em diferentes circunstâncias nas quais eu ouvi histórias das crianças, muitas delas narraram com espontaneidade, inventavam histórias livremente sem a necessidade de preparação prévia, sistematização ou ensaios. Destaco com Ângela Barcellos Café (2015), autora da tese “Os Contadores de histórias na contemporaneidade: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos”, que podemos aprender muito com as crianças, principalmente quando vivenciamos com elas momentos de espontaneidade ao contar histórias. Conforme Café (2015), a espontaneidade é um dos fatores preponderantes no processo de interação entre contador(a) e ouvintes, pois cria um clima de aconchego e cumplicidade, permite abertura para imprevistos, diálogos e criação no ato de contar ‘com’ e não ‘para’ o outro. Ela observa que, ao serem espontâneos(as), contadores e contadoras de histórias ocultam a timidez e se abrem às interações com o público participante. Além disso, concordo com Café ao afirmar que a espontaneidade é uma característica potente nas práticas de contadores(as) tradicionais, cujas histórias repetidas inúmeras vezes integram sua memória, imaginário e suscitam emoções como fato vivido. Mas quem seriam os(as) contadores(as) tradicionais?

3.1.2 Contadores(as) tradicionais – Domas e Dielis

Quando eu era criança, no período de férias escolares, sempre ia passear em Marliéria, cidade natal de minha mãe, onde morava meu avô José Torres de Miranda. Conforme as palavras de meu tio – filho primogênito –, chamado José Lana

Torres, vovô Zeca era um homem trabalhador e alegre, “vivia sorrindo e contando histórias” (NICO JOÃO, 2014). Lembro que na cozinha da casa do vovô havia um fogão de lenha e uma mesa grande de madeira. Esse era o cenário onde escutávamos suas histórias, pois vovô Zeca era um grande contador de causos como se diz em Minas Gerais. Na cozinha, nós, netos e netas, sentávamos em volta da mesa, ele enrolava calmamente seu cigarro de palha, acendia-o com a lenha do fogão e começava a narrar histórias: lendas locais, contos de terror e causos de família. Ao concluir um causo, ele sempre dava um toque na mesa de madeira e dizia: é fato. Assim demarcava claramente a veracidade de sua história. Talvez essa frase contenha uma ironia ou era uma estratégia da performance de vovô Zeca. Mas, aos olhos de minha criança, esse era o melhor momento da história, o que mais me encantava em suas performances de contação. Sinto que foi aí que eu aprendi a acreditar na verdade das histórias que escolho narrar.

Imagem 8 – Sankofa



Símbolo Adinkra Sankofa: “Voltar para buscá-la”. A importância da aprendizagem com o passado.
Fonte: Carmo (2016, p. 75).

Ao trazer a presença de vovô Zeca, reverencio meus ancestrais e observo que nossos avós, familiares mais velhos, podem ser os(as) primeiros(as) contadores(as) tradicionais que tivemos a honra de escutar: conhecedores das histórias de família, narram seus causos entrelaçados com as histórias tradicionais de sua comunidade, compartilhadas ao pé do ouvido, de geração em geração, oportunizando, com suas performances narrativas, uma via de acesso à cultura dos grupos étnicos e sociais aos quais pertencem.

Todavia, pontuo com Hartmann (2013) que discorrer sobre o que é ou como se cria uma tradição depende do campo teórico e/ou prático no qual o interlocutor se localiza, uma vez que existem diferentes estudos e abordagens acerca de contadores(as) tradicionais. Neste trabalho, por considerar a importância da cultura

afro-brasileira em minha trajetória, bem como a minha descendência africana, inspiro-me nos conhecimentos apresentados por Hampaté Bâ (1980).

No texto “A tradição viva”, esse mestre nos ensina que o ato de contar histórias está diretamente ligado à tradição oral, o que em relação às culturas africanas equivale a dizer de uma herança de conhecimentos compartilhados de boca a ouvido, de mestre a discípulo no decorrer de séculos. Ele aponta que, na tradição oral, a ligação entre o homem e a palavra é muito forte, a tradição oral liga o comportamento do homem à sua comunidade e envolve uma visão particular do mundo, uma presença no mundo, em que todas as coisas estão em interação. Dessa forma, nessa tradição oral, além das histórias e lendas, encontram-se relatos históricos e inúmeros saberes: “trata-se de uma ciência da vida cujos conhecimentos sempre podem favorecer uma utilização prática” (HAMPATÉ BÂ, 1980, p. 175).

Os grandes mestres dessa herança oral são chamados Doma. Conforme nos ensina Hampaté Bâ (1980), normalmente eles têm uma excelente memória, conhecem profundamente as tradições locais, a história dos povos, as ciências do trabalho, da relação com a terra, das propriedades das plantas, enfim, são conhecedores, guardiões das ciências da vida e da herança dos ancestrais, sendo que o próprio Doma é um elo dessa linhagem ancestral. Um Doma pode ser um exímio contador de histórias, uma vez que sabe ensinar de forma divertida, em interação com a audiência. Entretanto, não deve ser confundido com um trovador, um contador de histórias que pertence ao grupo de Griots ou Dielis, conforme vocabulário bambara²⁰.

A principal diferença entre um Doma e um Dieli é que o Doma é um tradicionalista conhecedor, herdeiro das palavras ancestrais e sagradas. Dessa maneira, ao narrar suas histórias ele tem um compromisso estrito com a verdade: deve relatar conhecimentos, experiências e/ou acontecimentos históricos com o máximo de fidedignidade à fonte, à forma como seu mestre narrou, com profundo respeito à sabedoria ancestral, à verdade dos fatos narrados. Além disso, um Doma sempre cita seu mestre e rende homenagem aos ancestrais quando começa suas narrativas. Já um Dieli, tem grande liberdade ao fazer uso da palavra, pois a tradição

²⁰ Língua nigero-congolesa falada no Mali. Língua materna do grupo étnico bambara.

lhe concede o direito de florear, enfeitar as narrativas, incluir música e compor poesias para embelezar os fatos, para divertir ou gerar interesse junto aos ouvintes.

Essa diferenciação entre Domas e Dielis me conecta novamente à pergunta feita pelo menino João Gustavo ao ouvir a história de Ananse: “Essa história não é verdade não, né?” Inspirada por Hampaté Bâ e vovô Zeca, novamente acredito que sim: ao florear, enfeitar as narrativas, criar infinitas possibilidades no campo da imaginação, imaginar diferentes formas de vida, ao compartilhar histórias, contadores(as) narram verdades. Nesse sentido, Adolfo Colombres (1998), antropólogo e escritor argentino, traz contribuições preciosas para esse diálogo ao afirmar que a verdade não é apenas uma propriedade dos acontecimentos, também o imaginário social expressa verdades.

A abordagem de Hampaté Bâ acerca da tradição oral em culturas africanas, em diálogo com as palavras de Colombres, me levou a recordar os mestres da cultura afro-brasileira. Essa abordagem se refere a um contexto cultural do oeste da África, cujas singularidades e especificidades devem ser respeitadas. Contudo, a partir de minhas experiências e aprendizagens com mestres das culturas afro-brasileiras, penso que esses são contadores de histórias tradicionais que, em suas performances, integram algumas características similares a Domas e Dielis: são conhecedores, herdeiros e guardiões de sabedorias ancestrais, de tradições locais, de história dos povos afro-brasileiros e narram essas histórias com a utilização de diversos recursos como músicas, palavras, ritmos, danças e movimentos entrelaçados às narrativas. Muitas vezes esses mestres tradicionais não se intitulam contadores de histórias, mas poderiam ser considerados como grandes Domas-Dielis: narram os fatos com criatividade, beleza e encantamento, criam inúmeros arranjos poéticos com grande liberdade e sabedoria.

Sinto que os saberes ancestrais legados por esses mestres são narrativas pulsantes no corpo, no toque dos tambores, do pandeiro, do berimbau. Recordo, por exemplo, as oficinas de afoxé de Mestre Moa do Katendê, em que, generosamente, ele pegava diversos instrumentos e, um a um, os tocava e entregava a cada participante. Solicitava que escutássemos atentamente e repetíssemos o toque feito por ele. Ensinava também movimentos de dança dos orixás. Quando todos do grupo estavam com seus instrumentos, ele erguia os braços e ao baixá-los a performance acontecia: todos tocávamos e ele cantava suas histórias; nós

cantávamos ao toque dos instrumentos no movimento livre da dança. Nesse momento, eu tinha plena convicção de que a sabedoria ancestral estava presente e pulsava em meu corpo a partir do ritmo, da alegria, do movimento.

Também na roda de capoeira (outra prática de cultura afro-brasileira em que Moa do Katendê era mestre), aprendi com Mestre Reginaldo Véio que as ladainhas e os corridos narram histórias diversas da capoeira, dos capoeiristas, dos povos afro-brasileiros: ali corpos gingham e narram feitos heroicos, contos de luta e resistência. Ao cantar uma ladainha para abrir a roda de capoeira ou uma roda de história, por exemplo, horamos aos mestres e, simultaneamente, nos ligamos ao seu campo ancestral, aos saberes ancestrais presentes no ritmo, nas palavras, nas canções.

Em minha trajetória, o encontro com mestres tradicionais da capoeira, como também a escuta das histórias de família, influenciam profundamente minha forma de ser contadora. Desse modo, ao criar a performance Ananse, em parceria com Roberto Yokel, integramos a ela narrativas, canto, toques de instrumentos, ritmos, palavras e saberes legados por esses mestres. Assim, ao contar uma história e sentir em meu corpo o toque do pandeiro e as cantigas da roda de capoeira entrelaçados à história de Ananse, sinto que tudo isso é de verdade mesmo ou como diria vovô Zeca: é fato.

3.1.3 Contadores(as) profissionais

Outra categoria de contadores que têm conexão nessa Teia de Ananse é a dos contadores(as) profissionais. Palleiro e Fischman (2009), ao pesquisarem as práticas de contadores(as) urbanos na Argentina, elencam algumas características de contadores(as) profissionais. Destaco as que se coadunam às práticas desenvolvidas no processo de criação da performance Ananse.

De acordo Palleiro e Fischman (2009), os(as) contadores(as) profissionais caracterizam essa prática como um trabalho, uma profissão pela qual se recebe um valor financeiro, sendo, portanto, um modo de subsistência. Quase sempre a contação de histórias está relacionada à sua formação e atuação profissional, frequentemente ligadas à área de educação e de teatro. É interessante observar que tanto eu como o contador Roberto Yokel somos professores, graduados em

pedagogia e história (respectivamente), com formação e prática em teatro. Nesta pesquisa, a criação e a apresentação da performance Ananse aconteceu no âmbito de um projeto cultural cuja realização nos possibilitou auferir renda dessa prática. Atuamos, portanto, como contadores(as) profissionais.

Além disso, outras características relativas aos processos de criação descritas por Palleiro e Fischman (2009) podem ser cotejadas à performance Ananse. Eles observam que contadores(as) profissionais estudam, treinam, ensaiam e, assim, constroem sua atividade a partir de uma preparação que lhes permite acessar previamente os textos (tanto oriundos de fontes escritas e/ou documentais quanto orais) para seleção do repertório e, quase sempre, estabelecem conexão entre contação de histórias e teatro. Nesse sentido, a prática profissional de contação de histórias supõe o manejo consciente de certas convenções, envolve o uso de diversos recursos cênicos e habilidades específicas vinculadas à prática teatral, tais como: criação de roteiro, cenário, figurino, inclusão de músicas e ritmos. Nesse processo, os(as) contadores(as) profissionais incluem recursos cênicos para recriar poeticamente as histórias e apresentá-las ao público em suas performances.

Nesta pesquisa, longe de serem categorias estanques, as três formas de narrar citadas – espontânea, tradicional e profissional – estão entrelaçadas. Com Café (2015), ressalto que existem inúmeras combinações possíveis entre as formas de narrar: contadores(as) profissionais buscam desenvolver e aprimorar a espontaneidade por meio de ensaios, exercícios cênicos e repetição da história; contadores(as) tradicionais manifestam espontaneidade em suas performances; contadores(as) espontâneos(as) podem se tornar contadores(as) tradicionais na medida em que narram histórias entrelaçadas às histórias de sua comunidade e aos valores de sua cultura. Contadores(as) espontâneos(as), bem como tradicionais, podem se tornar contadores(as) profissionais.

Todavia, ponderar sobre as características de contadores(as) tradicionais, espontâneos(as) e profissionais é aspecto importante nesta pesquisa performativa, pois propicia um olhar mais aprofundado acerca dos atributos que integram o baú de recursos internos que eu e o contador Roberto Yokel acessamos no processo de criação da performance Ananse. Mas o que é mesmo uma performance?

3.2 **Mmboro**: a diversidade e a complexidade das performances do contar

Definir o que é performance me parece uma tarefa tão perigosa quanto como capturar **Mmboro**, os marimbondos que picam como fogo, pois são muitos conceitos em movimento contínuo e interações interdisciplinares complexas.

Na história de Ananse, ele criou uma estratégia para capturar todo o enxame de **Mmboro** e entregá-lo ao Deus Nyame. Nesta escrita, diferentemente de Ananse, não pretendo capturar os diversos conceitos de performances, muito menos as inúmeras interações possíveis nessa teia heterogênea, mas, a partir da prática, busco acessar conceitos como ferramentas para dialogar sobre a experiência de contação de histórias na perspectiva da performance, bem como para refletir sobre a importância dessa perspectiva na intercessão com o campo da educação.

Desse modo, reitero a importância da poética, a primazia do corpo e as conexões entre diferentes formas de expressão e comportamentos restaurados, reorganizados em intercâmbios dinâmicos nos processos de criação e interação que fazem das performances uma experiência em contínua transformação. A seguir, ao descrever práticas relativas ao processo de criação da performance Ananse, busco discorrer sobre a complexidade e a diversidade presentes nas performances de contação de histórias a partir de dois momentos: o ato de escolher a história e os processos de ensaiar e de criar a performance.

3.2.1 Escolher a história, mergulhar em seu universo de afetos

Quando começa uma performance?

Na obra *Performance e Antropologia de Richard Schechner*, organizada por Zeca Ligiéro (2012), Schechner aponta que tanto o que acontece antes como preparação, quanto o que acontece depois integram a performance. O processo de escolher uma história para narrar já é um ato de performance, uma experiência poética e multissensorial que ativa diversas potências corporais.

No ato de escolher uma história para narrar, seja por meio da recordação de um momento de contação, seja pela leitura de textos em obras literárias, emerge uma relação poética entre o contador e a história, uma percepção sensorial na qual

o corpo é a materialização da realidade presente na história. No corpo, fluem as vibrações de prazer no contato saboroso com as histórias. De acordo com Zumthor (2002), é somente através da abertura afetiva, do engajamento do corpo e das vibrações de prazer que emergem a experiência poética. O prazer poético é orgânico, mais físico do que intelectual. Quando não há prazer, não há experiência poética.

Dessa forma, as vibrações que emergem no encontro com as histórias, desde o processo inicial de escolher aquela que será contada, reverberam poeticamente no corpo, nos tocam, nos animam, e constituem performances. Parafraseando Zumthor (2002, p. 38), resalto que “a noção de performance implica em introduzir a necessidade do corpo” na escolha da história.

Em contação de histórias, essa primazia é imprescindível, essa poética está presente nas diferentes formas de narrar. Tanto em práticas espontâneas, tradicionais ou profissionais (e tantas outras), a escolha de uma história envolve perceber, acolher e sentir a vibração que ela provoca no corpo, ou seja, a excitação emerge do encontro com a história que desejamos narrar.

Entretanto, para cada contador e contadora, o baú de histórias pode se abrir a partir de experiências sensoriais diversas como um som, um cheiro, uma palavra, cada uma delas capaz de provocar recordações, sorrisos, arrepios, mudança de ritmo do coração, brilho nos olhos, dentre outros afetos. Esse baú de histórias se constitui ao longo de nossa existência a partir de diferentes experiências: pode ser por meio de histórias que ouvimos de nossos pais, antepassados ou de professores(as) na escola em práticas espontâneas de contação; pode ser pelas experiências junto aos mestres de culturas tradicionais; histórias podem chegar pela leitura de livros ou de espetáculos teatrais que assistimos. Podem também ser criadas a partir de diferentes fatos que vivenciamos na relação com o outro e com o mundo. Enfim, são inumeráveis e heterogêneas as formas como cada pessoa constitui seu baú de histórias. Diante dessa diversidade de narrativas e afetos, como escolher a história?

Em momentos espontâneos de contação, essa escolha pode acontecer no encontro, na interação direta com o ouvinte, com as pessoas com quem compartilhamos as histórias. Em contextos familiares ou escolares, muitas vezes, as crianças solicitam uma história ou dizem: conta aquela história de novo?

Então, esse pode ser um critério espontâneo de escolha da história a ser narrada. Não há uma preparação prévia ou escolha antecipada, a história é escolhida no encontro. Na roda de capoeira, por exemplo, as histórias são tecidas entre os corridos²¹, emergem a partir dos movimentos do jogo sob o comando rítmico do berimbau gunga, que vibra nas mãos do mestre.

Contudo, conforme pontuado anteriormente, observo que, nesta pesquisa, a criação da performance Ananse não se engendrou em um momento espontâneo de contação de histórias, mas em uma prática de contadores(as) profissionais no âmbito do projeto cultural Faz de Contos. Alguns objetivos já estavam previamente traçados e sinalizavam critérios de escolha da história a ser narrada.

Ao elaborar o projeto Faz de Contos, no qual a pesquisa “Na Teia de Ananse” foi tecida, minha experiência como professora e contadora de histórias, associada às práticas e estudos referentes à cultura afro-brasileira, impulsionou-me ao objetivo de escapar do perigo de uma história única (ADICHIE, 2009) no intuito de suscitar resistência diante de abordagens eurocêntricas, pois, em minha trajetória, percebi que histórias de tradição europeia são mais presentes nos contextos escolares do que as de tradição africana.

Provavelmente, se fizermos agora um exercício de recordar as histórias que você escutou na escola, em sua infância, teremos uma amostra dessa prevalência e da escassez de conteúdo relativo à cultura africana e afro-brasileira. Além disso, diferentes estudos e autores, como José Ricardo Fernandes (2005), Ana Célia Silva (2011), Dagoberto Arena e Naiane Lopes (2013), Edsonéia Silva e Ilton Martins (2012), Eleonora Silva (2015), Petronilha Silva (2018), Marinalva Lima, Antônio Souza e Celso Nascimento (2016), corroboram essa percepção referente à predominância da cultura de matriz europeia e à baixa frequência da presença dos personagens negros em contextos escolares. Isso tanto em livros didáticos quanto em obras literárias ou experiências de contação de histórias. Esse aspecto constituiu um critério de seleção e senti que seria relevante criar uma performance com um conto africano.

²¹ Músicas cantadas na roda durante o jogo de capoeira. Essas músicas são selecionadas a partir do repertório do mestre em conexão com a fluência da roda. São recriadas no momento do jogo, narram a experiência do jogo. Outras são cantigas criadas por mestres da capoeira, contam histórias afro-brasileiras, histórias da capoeira ou de um grupo específico.

Todavia, na perspectiva poética da performance, enfatizo que o critério primordial na escolha de uma história para narrar é sentir aquela cuja pulsação mobiliza um desejo mais intenso que faz vibrar no corpo diferentes afetos. Nesse sentido, destaco que os contos africanos são fios potentes e relevantes na teia desta pesquisa, pois, além de contribuírem para a valorização da diversidade cultural, diante do “perigo de uma única história” (ADICHIE, 2009), também são pujantes em minhas experiências, pulsam potentemente em meu corpo, despertam desejo de cantar, dançar e tocar em interação viva e prazerosa com o texto, com as palavras, com o outro.

Conforme informado anteriormente, a performance Ananse foi criada em parceria com o amigo Roberto Yokel, que, além de ator e contador de histórias, também estuda e desenvolve práticas relativas a culturas africanas e afro-brasileiras. Destarte, quando nos encontramos para criar a performance, começamos compartilhando as histórias africanas que mais gostamos, brincamos com essas histórias em momentos de contação espontânea e livre. Em seguida, pesquisamos outras histórias e bibliografias de contos africanos, fizemos leituras em voz alta, sentindo como cada história vibrava em nossos corpos. Sentimos grande alegria e encantamento com os contos “O macaquinho de nariz branco”, “A cobra e o Sapo” e “O Jabuti de Asas” que passaram a integrar o baú de possibilidades narrativas nesta pesquisa. Mas a história que mais nos emocionou, nos alegrou e vibrou mais intensamente em nossos corpos foi a de Ananse. Dessa forma, decidimos que essa seria a história principal da nossa performance.

Ao relatar esse processo, reflito que a escolha de uma história para ser narrada acontece no entrelaçar de diferentes fios em uma teia sutil que envolve, por exemplo, o repertório, isto é, o baú de histórias de cada contador(a), os objetivos, as circunstâncias e os ambientes em que as histórias serão contadas. Todavia, ao compreender a contação de histórias como uma performance, reitero que a perspectiva poética, o engajamento corporal e o prazer devem perpassar e enredar todos os outros critérios.

3.2.2 Ensaiar, criar: experimentar múltiplas linguagens, encontros e conexões

Nesse item, pretendo compartilhar como se deu o processo de criação da performance Ananse, com descrições e reflexões acerca dos momentos de ensaio. Mas como descrever algo tão pulsante e vivo? Como traduzir todo o encantamento e a excitação presentes no processo de criação, em contato com a história escolhida para ser narrada?

Respirar. Movimentar o corpo. Abrir o peito, sentir o coração. Nesse movimento, vibrou em todas as células de meu corpo (com o mesmo vigor, brilho e a mesma alegria que vibram em mim as histórias) a recordação do texto de Schechner (2011): “Performers e espectadores – transportados e transformados”. Assim, em uma escolha teórico-poética, início com esse artigo. O autor aponta que, em performance, o comportamento não é livre e fácil, mas ensaiado, aprendido previamente, seja por osmose desde criança, revelado pelos mestres, seja gerado por regras que determinam os resultados do espetáculo. Esse espetáculo não vem diretamente ‘do’ texto, ‘da’ história, mas “é construído em ensaios, num esforço de encontrar-se com o texto”, em movimentos de “brincar com temas, ações, gestos, fantasias, palavras” (SCHECHNER, 2011, p. 158).

Nesse sentido, após escolher a história, eu e Roberto iniciamos os momentos de ensaios. Observo que, como contadores(as) profissionais, desenvolvemos um movimento de criação ligado ao campo teatral que envolveu experimentação prévia de recursos cênicos, incluindo brincadeiras com palavras, músicas e ritmos, criação de roteiro, cenário e figurino a fim de recriar poeticamente as histórias e apresentá-las ao público em performances de contação. Nesse processo de criação, no momento de ensaio, acessamos e incluímos diversos comportamentos aprendidos desde criança, aprendidos nos encontros com as crianças, como também práticas aprendidas no contato com mestres de culturas afro-brasileiras.

Os ensaios aconteceram antes e após as apresentações num movimento contínuo em que, a cada apresentação, a performance se transformava no encontro com as crianças, e elementos que emergiam nesse encontro eram incorporados à performance, a ela exigindo novos ensaios. Ensaiar, conforme nos ensina Schechner, envolve momentos de explorar o desconhecido, de desdobrar, de imaginar, de realizar diferentes futuros (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010).

Assim sendo, descrevo a seguir alguns desses momentos, não em uma perspectiva temporal-linear dos acontecimentos, mas a partir da poética, do afeto, ou seja, narro os momentos de ensaio que foram mais significativos para mim, que sinto alegria ao relatá-los e acredito que podem contribuir para compreendermos o processo de criação e preparação para contar histórias na perspectiva das performances.

Recordo que todo momento de ensaio tinha início com atividades de escuta do corpo e *grounding*, depois fazíamos contato com o texto da história observando e sentindo como as palavras vibravam em nossos corpos, as sensações que produziam e as recordações que despertavam. Em todo o processo, utilizamos também os exercícios da DEP, de Teatro do Oprimido e da capoeira.

Os exercícios de escuta do corpo envolviam práticas como: caminhar pelo espaço com auto-observação; sentir os pés no chão; observar os movimentos do corpo, soltar o quadril, observar os ombros, os braços, as pernas, os pés; identificar tensões e realizar movimentos livres para liberá-las. Cessar lentamente o movimento. Sentir o corpo, perceber as sensações. Observar a respiração conscientemente, sem modificá-la. Em seguida, era realizado um exercício de respiração e *grounding*, baseado nas práticas da DEP, cuja sequência é: 1) respirar conscientemente dando mais atenção à expiração, liberar conscientemente todo o ar; 2) destravar os joelhos e, com os pés paralelos, abrir os dedos dos pés como garras que se fixam ao chão; 3) direcionar a atenção à respiração: expirar e inspirar; 4) relaxar o assoalho pélvico. Expirar. Soltar todo o ar; 5) voltar a atenção para os pés. Visualizar raízes saindo da sola dos pés. Sentir as raízes entrando na terra, aprofundando-se em direção ao centro da Terra. Sentir o apoio da terra sob os pés; 6) aterrar, receber o fluxo da terra. Perceber que podemos entregar o peso do corpo a terra, cujo campo magnético nos sustenta. Ao iniciar os momentos de ensaios com essas práticas, tínhamos como objetivo ativar a capacidade de atenção, concentração e presença no aqui-agora, deixando todo o corpo disponível para o contato com a história.

Essas práticas constituíam nosso processo de aquecimento, estratégia para criar abertura, produzir um movimento de transição entre o cotidiano ordinário e o mundo da performance (SCHECHNER, 2011), no caso, o mundo de encantamento

das histórias. Desse modo, com o corpo aquecido e os pés ancorados na terra, iniciávamos o contato com o texto da história de Ananse.

No processo de leitura, buscávamos estar atentos às sensações que pulsavam no corpo. Colocávamos o corpo em movimento e observávamos onde a história nos levava, dentro e fora, nas recordações e nos movimentos. Fazíamos a leitura de todo o texto da história deixando o corpo em fluxos livres, jogando com os personagens, com as emoções suscitadas pela história. Inventávamos sons e movimentos como, por exemplo, o zumbir dos marimbondos, o rugido do leopardo, as gargalhadas de Nyame diante do pedido de Ananse.

Jogamos também com o pronunciar das palavras, as emoções que suscitavam e suas reverberações corporais, inclusive por meio do exercício a imagem da palavra do Teatro do Oprimido. Tais movimentos de palavras e corpos brincantes produziam experiências de performances nas quais a palavra vibrou poeticamente no corpo e provocou inumeráveis conexões.

Dentre essas conexões destaco o momento em que Roberto recordou um texto de Stanislavski, no qual o autor aponta a necessidade de aprofundamento na palavra, em sua sonoridade, sua materialidade presente nas sílabas, nas letras. Essa abordagem está na obra *Manual do Ator*, na qual Stanislavski (2001) aponta que é fundamental sentir não apenas as frases e as palavras, como também cada sílaba e letra. Desse modo, devemos absorver o tema ou a história como um todo, e também a sua forma verbal. Nessa prática, além de conhecer as palavras, sílabas e letras, é fundamental incorporá-las de tal maneira que elas passam a ser de quem as verbaliza ao narrar uma história.

Ao escutar essa conexão feita por Roberto Yokel, cotejei a abordagem de Stanislavski (2001) àquela apresentada por Hampaté Bâ (1980), ao afirmar que o ser humano é ligado à palavra que fala; a palavra pronunciada testemunha o que ele é. Agora, no momento da escrita deste texto, recordo também a contadora de histórias Regina Machado (2015). Ela nos ensina que a arte da palavra é, primeiramente, a escuta e a leitura de si mesmo. Mediante uma variedade de palavras e questões narrativas, as imagens internas se multiplicam, se avivam e novas possibilidades de reinventar a própria história se abrem.

Em sintonia com essas reflexões, eu e Roberto intensificamos diferentes exercícios de vocalização e brincadeiras com as palavras da história, buscando

maior aprofundamento em relação às emoções suscitadas por elas. Nesse processo, Roberto destacou a seguinte frase que Ananse disse para Nyame diante dos desafios que lhe foram apresentados:



"Pagarei seu preço com prazer, ainda lhe trago Ianysíá, minha velha mãe, sexta filha de minha avó."

Repetimos essa frase várias vezes, com diferentes entonações e, em todas elas, eu sentia um desconforto, uma irritação. Lembrei Manoel de Barros (2006) que, na obra *Memórias inventadas para crianças*, poeticamente diz: "[...] as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estavam guardados dentro das palavras. [...] as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas" (BARROS, 2006, p. 9)

Então, continuamos o trabalho com essa frase, no intuito de aprofundar as inúmeras significâncias e identificar o ponto que produzia o incômodo diante de suas palavras: por qual motivo Ananse, além de cumprir as provas exigidas, ainda vai levar para o céu e oferecer ao Deus Nyame, "Ianysíá, sua velha mãe, sexta filha de sua avó"? O preço para suas histórias já era tão alto e ele ainda entregaria sua própria mãe? Que maldade... Fiquei mais irritada que Moatia. Presa às inquietações suscitadas por essas palavras, pensei até em eliminar essa frase da história, mas Roberto-Ananse não concordou. Continuamos o processo de aprofundar as sensações que ela despertava.

Nesse processo, recordei Hampaté Bâ (2013). Ele nos ensina que, no universo das culturas africanas, "a mãe é considerada a oficina divina onde o criador trabalha diretamente, sem intermediários, para formar e levar à maturidade uma nova vida" (HAMPATÉ BÂ, 2013, p. 47). Eu e Roberto dialogamos sobre essa abordagem; sentimos a importância e a força da presença dessa frase na história. Não se tratava de uma exigência de Nyame ou de uma maldade de Ananse. Refletimos e sentimos que, essa frase, essas palavras na história, poderiam abrir

significâncias profundas, como uma manifestação e presença de força ancestral, de honra à mãe, à avó, à fonte da vida que está ligada a Deus.

Hampaté Bâ também nos ensina que o homem está ligado à palavra que profere, pois “a fala é a exteriorização das vibrações das forças, toda manifestação de uma só força, seja qual for a forma que assuma, deve ser considerada como sua fala. É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma” (HAMPATÉ BÂ, 1980 p. 185). Desse modo, sentimos a força da frase de Ananse e emergiu uma significância especial quando ela foi pronunciada no ensaio da performance. Meu corpo foi atravessado pela vibração destas palavras: **“ainda lhe trago Ianyisiá, minha velha mãe, sexta filha de minha avó”**. Senti reverberar um fio de reverência à ancestralidade, à fonte da vida. Foi possível ser tocada e me aproximar um pouco desse universo encantador referente à força e ao respeito pela palavra nas experiências de tradição oral ao aproximar as abordagens de Hampaté Bâ à história de Ananse.

Nesse dia, eu e Roberto dialogamos sobre o poder das palavras e a forma com elas vibram no corpo, nos emocionam, ativam memórias afetivas, abrem inúmeras conexões. Em função disso, trago um questionamento que sempre aflora quando escolho uma história para narrar: podemos alterar as palavras originais de uma história que lemos ou escutamos?

Há um ditado que diz: quem conta um conto, aumenta um ponto. Essa expressão me leva a perceber que as histórias se transformam: a cada performance, a cada encontro de contação, elas ganham novos contornos, emoções, palavras, imagens. Entretanto, ao refletir que as palavras são conchas de clamores antigos, que a palavra pronunciada é manifestação de força que ganhou forma e corpo, penso-sinto que, no contato com os contos, principalmente aqueles tradicionais (sejam eles acessados por meio de livros ou das palavras de contadores/as), é fundamental o aprofundamento em relação às palavras, frases e expressões presentes na história como comportamentos restaurados. Considero que esse conceito cunhado por Schechner (1985, 2011) é uma ferramenta importante em relação aos processos de criação de performances de contação de histórias.

De acordo com Schechner (1985), comportamentos restaurados não são processos em si mesmos, mas coisas, materiais, ações, dispositivos mnemônicos

que fluem de geração em geração. Faixas de comportamento que foram repetidas muitas vezes, que têm significância além da ação: é um comportamento vivo, composto por fragmentos tratados e reorganizados conforme a escolha do performer, ou seja, da pessoa que faz a performance acontecer, que a materializa em ato por meio de seu comportamento (em nosso caso, os/as contadores/as de histórias).

Em performances, esses pedaços de comportamento podem ser rearranjados ou reconstruídos independentemente dos sistemas causais (sociais, culturais, psicológicos) que os criaram. Quando um performer contador de histórias assume que certos comportamentos (sequências organizadas de ações, movimentos, eventos, palavras, histórias) existem separados dele, ele os recorda, recupera, recompõe, escolhe partes para serem realizadas novamente (*re-behave*). Nesse movimento, a verdade ou a fonte original do comportamento pode ter-se perdido, mesmo quando essa verdade ou essa fonte está aparentemente honrada e observada. Contudo, mesmo ao ser modificado e transformado, o comportamento restaurado é simbólico, reflexivo e reproduz múltiplas significações.

Portanto, mediante esse enfoque, compreendo que alterar as palavras originais de uma história é um processo de escolha que envolve a emergência de comportamentos restaurados. Assim, nos ensaios de criação da performance Ananse, buscamos tornar as escolhas mais claras, conscientes de que, em performance, um comportamento nunca é pela primeira vez ou pela segunda vez, mas integra uma teia de comportamentos na qual fragmentos de frases, palavras, movimentos, sons e ações constituem comportamentos restaurados: material simbólico que reproduz significações e afetos. Com essa reflexão, compreendi mais profundamente o que a contadora de histórias, professora e pesquisadora Regina Machado enfatiza ao afirmar que é necessário reativar a potência das palavras da cultura tradicional, tanto aquelas esquecidas nas estantes das bibliotecas, quanto, especialmente, aquelas presentes nos repertórios de contadores(as) tradicionais brasileiros (MACHADO, 2015). Penso que a potência das palavras em performances de contação de histórias é reativada por meio de comportamentos restaurados que são recuperados, recompostos, modificados, entrelaçados em uma teia simbólica heterogênea por meio de escolhas refletidas, claras, livres, sensíveis.

De tal modo, no que tange à questão sobre o quanto podemos alterar as palavras ou o enredo das histórias, penso que essa deve ser uma escolha consciente a partir de uma percepção aprofundada acerca do material simbólico e das múltiplas significações em relação ao que se deseja alterar. Além disso, penso que a abordagem de Santos (2007) pode contribuir com essa reflexão. Ao discorrer sobre uma ecologia de saberes²², o autor alerta que, nos jogos de poder-saber, há muitos critérios sobre o que conta como conhecimento. Todavia, devemos observar, principalmente, o tipo de intervenção prática que esse critério proporciona, auxilia ou impede. Parafraseando Santos, penso-sinto que, ao escolher as histórias para contar, a forma de narrar, como também se haverá ou não alteração de palavras ou de enredo, é fundamental questionar e estar consciente sobre o que tais escolhas proporcionam, auxiliam ou impedem.

Nesse processo de escolhas e afetos, no contado com a história de Ananse, recordei a força das palavras dos mestres de capoeira, as cantigas entoadas nas rodas. Essas vibram como força, forma e presença desses mestres em meu baú de recursos internos, disponíveis para contação de histórias. Nesse ímpeto, durante os ensaios, eu e o Roberto pegamos pandeiro e tambor e entoamos ladainhas e corridos.

Imagem 9 – Dono



Símbolo Adinkra. O tambor falante da axila: louvor, boa vontade e ritmo. Fonte: Carmo (2016, p. 75).

²² Segundo Santos (2007), a injustiça social está intimamente ligada à injustiça cognitiva, de modo que a luta pela justiça social exige um pensamento pós-abissal, uma ruptura radical com as formas de pensamento ocidental para pensar a partir do Sul, aprender com uma epistemologia do Sul, construindo uma ecologia de saberes.

Ao som do tambor e do pandeiro, eu e Roberto brincamos com os movimentos, com os ritmos e as cantigas de capoeira. Dentre essas, apresento duas que aprendi nas rodas com Mestre Véio:

Eu sou discípulo que aprendo
Sou mestre que dou lição
Berimbau é meu guia
Meu canto é oração
Capoeira é minha sina
Minha mãe é protetora... (Mestre Véio)

O menino é bom
Bate palma pra ele
É bom é bom
Bate palma pra ele
Ele sabe jogar
Bate palma pra ele
É bom é bom
Bate palma pra ele... (Autor desconhecido)

Fluímos com esses e outros fragmentos de comportamentos restaurados, trabalhamos com eles, escolhemos e os entrelaçamos à história de Ananse, inventamos ritmos, praticamos a ginga, experimentamos conexões entre a história e as cantigas de capoeira.

Nesse movimento de criação, incorporamos à performance uma ladainha do Mestre João Pequeno, cantada no encontro entre Ananse e Nyame. Relembro que, na roda de capoeira, as ladainhas funcionam como catalisadoras da energia, abertura de conexão com espaços-tempos diversos, com a ancestralidade, com o coletivo, como mostrou Mestre Reginaldo Véio (SILVA, S. 2007). Na nossa performance, a ladainha cumpre o mesmo papel, ancora a ancestralidade, reverencia todos com quem dialogamos, bem como os diferentes mestres cujos saberes estão presentes na performance Ananse. Desse modo, além de saudar Nyame e também o público, a ladainha constitui um comportamento restaurado,

simbólico, com múltiplas significações, por meio da qual buscávamos produzir uma abertura, um portal de transporte para o mundo encantado das histórias.

A essa altura dos ensaios já tínhamos um esboço da performance. Ela era iniciada com brincadeiras espontâneas, cantigas de roda ou outra prática lúdica para estabelecer o primeiro contato com as crianças. Esse momento inicial era totalmente aberto, criado junto com o público e finalizado com um diálogo a partir das seguintes perguntas: vocês gostam de histórias? Querem escutar nossas histórias? Mediante as respostas, iniciávamos a narrativa do conto de Ananse. Para desenrolar o enredo da história, eu e Roberto incluimos, além da ladainha de João Pequeno, outras cantigas e movimentos da capoeira. Ao mesmo tempo, no decorrer da performance, transitávamos entre ser nós mesmos e sermos personagens da história: Roberto era o contador de histórias, mas não era o contador, pois se transformava em Nyame. Também não era Nyame, em outros momentos era Ananse. Eu era Sonaly, a contadora de histórias, mas não era Sonaly, me transformava em Ananse. Mas, também não era Ananse, era Moatia. Penso-sinto que tais deslocamentos são fragmentos de comportamentos restaurados, pois, de acordo com Schechner (1985), em termos individuais, comportamentos restaurados produzem a emergência de múltiplos 'eus'.

Esse movimento que eu e Roberto experimentamos na criação da performance Ananse abre, suscita, engendra uma experiência liminar, tal como a descrita por Schechner (2011, p. 160, grifo do autor), ou seja: um “campo entre o negativo e o duplo negativo, um campo de potencial ilimitado, livre assim da pessoa (não) e da pessoa representada (não não). Dessa maneira, na performance eu e Roberto brincamos com esta qualidade *‘não eu – não não eu’*.” O foco de nossa atuação não era nos transformarmos em um personagem, mas em permitir que, como performers, pudéssemos estar/ transitar entre duas (ou mais) identidades. Conforme as palavras de Schechner (2011, p. 164), “neste caso atuar é o paradigma da liminaridade”.

A ideia de liminaridade também é fundamental no que tange a performances de contação de histórias. Com Victor Turner, antropólogo e parceiro de Schechner nos estudos em performances, trago elementos para ampliar a compreensão acerca da liminaridade.

Conforme Turner (2015), essa palavra que foi usada, inicialmente, para denominar uma fase da estrutura de um rito de passagem pode ser aplicada a outros aspectos da cultura. No liminar, diversos aspectos da cultura podem ser recombinaados de diferentes formas, uma vez que “as pessoas brincam com os elementos familiares e os desfamiliarizam” em combinações inusitadas, o que pode ser descrito como um caos frutífero, um campo de possibilidades (TURNER, 2015, p. 35). Nesse sentido, o límen suscita o talvez, o pode ser, a hipótese, a fantasia, a conjectura, o desejo, agenciando cognição, afeto e vontade.

Desse modo, além da experiência “*não - não não*” (SCHECHNER, 2011, p. 160, grifo do autor) no jogo com os personagens da história, considero que experimentamos processos liminares em diferentes momentos da performance Ananse, pois elementos familiares foram desfamiliarizados e combinações inusitadas foram suscitadas. Nessa experiência liminar, diferentes aspectos foram postos em movimento e recombinaados em um teia heterogênea, promovendo o entrelaçamento entre cognição, afeto, pensamentos, emoções, palavras, culturas e pessoas na efervescência de um caos frutífero que resultou na performance Ananse.

Nesse caos frutífero, eu e Roberto Yokel transitamos entre diferentes modos e formas estéticas que tangenciavam práticas de contadores(as) espontâneos(as), tradicionais e profissionais. Com as cantigas de roda e a abertura para interação livre com as crianças, buscávamos a potência da espontaneidade; com as canções e os movimentos da capoeira, bem como por meio das palavras da história, nos conectamos com os saberes e a força de contadores(as) tradicionais. Tudo isso entrelaçado a um processo de criação com a utilização de recursos cênicos teatrais como contadores(as) de histórias profissionais.

Desse modo, nesse processo de criar e ensaiar, chegamos ao seguinte enredo da performance Ananse:

- 1) o princípio: brincadeiras espontâneas, cantigas de roda ou outra prática lúdica para estabelecer o primeiro contato com as crianças. Esse momento inicial seria totalmente aberto, criado junto com o público, continuamente sujeito à recriação. Nos ensaios, criamos opções de brincadeiras, cantigas e formas de autoapresentação. Entre essas, as nossas preferidas eram as cantigas Ciranda

Cirandinha e o Cacuriá²³ do Jabuti, mas esse momento inicial da performance era uma surpresa, um acontecimento que ganharia forma no encontro com as crianças a partir do fluxo de interações e sensações que emergiriam. Esse movimento inicial que constituía um aquecimento para entrada no universo dos contos seria finalizado com o seguinte diálogo: “Nós viemos aqui para contar histórias: vocês gostam de histórias? Gostam de ouvir e contar histórias? Então, é aqui que vamos contar nossas histórias... Vocês sabiam que há muito tempo atrás não havia histórias na Terra?”

2) meio: em sintonia com respostas do público iniciariamos a narrativa do conto de Ananse. Ao narrar a história, eu e Roberto transitaríamos entre ser nós mesmos, sermos contadores(as) de histórias, e sermos os personagens da história: Roberto seria o contador de histórias, mas não seria o contador, pois se transformaria em Nyame. Também não seria Nyame; em outros momentos seria Osebo, Mboro, Ananse. Eu seria Sonaly, a contadora de histórias, mas não seria Sonaly, me transformaria em Ananse e cantaria a ladainha de João Pequeno para louvar Nyame. Mas eu também não seria Ananse, seria Moatia, a fada cuja dança envolvia a ginga, os movimentos da capoeira... Nesse movimento, entre narrar os fatos da história e sermos os personagens, a história aconteceria no encontro com as crianças: seus olhares curiosos, seus sorrisos, gargalhadas e espantos influenciariam diretamente o fluxo da contação.

3) fim: após a conclusão da história de Ananse, realizaríamos a seguinte brincadeira de rima: “entrou pelo pé do pinto, saiu pelo pé do pato, eu contei uma, você que conte...” A continuidade da brincadeira aconteceria com as palavras apresentadas pelas crianças. A finalização desse jogo de rima aconteceria assim: “entrou pelo pé do pinto saiu pelo pé do galinho garnizé; eu contei uma, você que conte quantas quiser. Para acabar de acabar nos despedíamos com uma cantiga de capoeira:

²³ O Cacuriá é uma dança de roda do Maranhão, feita em pares, acompanhada por instrumentos de percussão. As canções integram versos improvisados respondidos por um coro de brincantes. Conforme estudo realizado por Hartmann (2013), o Cacuriá foi criado por seu Lauro e dona Filoca no ano de 1975, na cidade de Guimarães-MA e, posteriormente, chegou à capital do estado. Em São Luís, uma das caixeiras do grupo de Lauro e Filoca, a dona Teté, criou, em 1986, o Cacuriá de dona Teté, que se tornou uma referência dessa prática na atualidade. Eu aprendi essa canção de Cacuriá cantando e dançando Na Boca do Céu - 8º Encontro Internacional de contadores de histórias que aconteceu no ano de 2018. Para mais informações sobre esse encontro, acesse: <http://bocadoceu.com.br/o-boca-do-ceu/>.

‘Adeus. Boa viagem! Adeus, adeus. Boa viagem! Eu vou embora. Boa viagem! Eu vou com Deus. Boa viagem! Adeus...’”.

Por fim, ressalto que o caos frutífero desse processo de criação não se limitou aos momentos de ensaio. Ao compreender a contação de histórias como performance, recordo (conforme apontei no capítulo 2) que tudo o que é preparado, contido, metaforizado na criação é eminentemente processual: o comportamento em performance nunca pertence completamente ao performer e uma parte dessa atividade estará sempre em transformação (SCHECHNER, 2011). Dessa maneira, penso-sinto que essa forma narrativa de gingar entre múltiplos personagens, tecendo o enredo com diversos comportamentos restaurados que envolvem cantigas, movimentos de capoeira e jogos lúdicos criou uma abertura para experiências liminares no encontro com as crianças.

3.3 Moatia: a fada ou a criança que o homem nunca viu

Todos os processos de criação da performance Ananse aconteceram com um objetivo primordial: o encontro com as crianças nas escolas.

Conforme sinalizei no capítulo 2, a escola é uma instituição disciplinar, com estrutura organizacional arquitetada para a vigilância e o controle que enredam adultos e crianças. Contudo, é importante ressaltar que essa estrutura é organizada numa perspectiva adultocêntrica, isto é, são os adultos que criam, coordenam, regulamentam e dirigem os tempos, espaços e atividades disponibilizados para as crianças. Por isso, penso-sinto que, na maioria das vezes, a criança na escola é tal qual Moatia: um ser que nós, adultos e adultas, quase nunca vemos ou escutamos em sua criatividade, em seus saberes e formas singulares de percepção e expressão no mundo.

Todavia, observo também que, além de ser uma instituição disciplinar, a escola é, simultaneamente, um contexto sociocultural complexo em que sujeitos históricos reais se encontram em relações dinâmicas nas quais emergem resistências, práticas que subvertem a ordem e podem contribuir com o protagonismo das crianças. Acredito que a contação de histórias é uma dessas práticas.

Reitero que contação de histórias não é novidade na escola. Por exemplo, na introdução desta tese relatei experiências de contação de histórias vivenciadas em contextos escolares, desde a minha infância e também no início da minha atuação como professora. Tais experiências têm um aspecto em comum com a apresentação que deu início a esta pesquisa: são adultos/as narrando histórias para as crianças. Então, o que muda em relação à perspectiva adultocêntrica? Como pode ocorrer abertura para o protagonismo das crianças nas práticas em que os adultos narram e as crianças escutam?

Diante de tais questões, penso que compreender a contação de histórias na perspectiva das performances é fundamental, pois nos possibilita criar e perceber frestas de liminaridade nessa prática, isto é, a efervescência de um caos frutífero nos quais elementos e práticas cotidianas podem ser desfamiliarizados, suscitando o desejo, a pujança do corpo, a fantasia, a conjectura, enfim, a criação de novas possibilidades que subvertem os enquadramentos disciplinares no tempo-espço escolar. Essa perspectiva está presente também na abordagem de Hartmann (2018, p. 73) ao dizer que “os deslocamentos, reposicionamentos de relações e radicalização de contatos provocados pela performance possibilitam experiências não usuais no ambiente escolar”.

A partir dessa premissa, esta pesquisa performativa teve como primeira prática a apresentação da performance Ananse. As demais atividades fluíram em sintonia com o entusiasmo da performance, o que significa dizer: arrebatadas pelos deslocamentos, pela radicalização dos contatos, emoções, sensações, percepções, saberes e surpresas que emergiram na interação com as crianças no momento da apresentação.

Reitero ainda que, em performance, o que acontece nunca pertence completamente ao performer (nesse caso, aos/às contadores/as de histórias), pois essa atividade sempre está em transformação. Em conjunto com Luciana Hartmann, Jonielson Ribeiro de Sousa e Ana Carolina de Sousa Castro (2020, p. 258) penso que a experiência de performance “é capaz de gerar transformações em quem a executa e em quem a observa”, como também nos espaços e contextos em que acontece.

Para identificar como isso aconteceu nas práticas desta pesquisa, relato a seguir algumas experiências relativas à apresentação da performance Ananse.

Recordo que nesta pesquisa performativa foram realizadas 11 (onze) apresentações, tendo como espectadores um total de 659 (seiscentos e cinquenta e nove) crianças e 86 (oitenta e seis) adultos em duas escolas. Como são os adultos que criam, coordenam, regulamentam e dirigem os espaços-tempos escolares, em ambas as instituições, o local, o dia e o horário das apresentações foram definidos em diálogo com a equipe pedagógica.

Na Escola 1, a diretora sugeriu a quadra como local de apresentação por ser um espaço que comportava todas as crianças do ensino fundamental. Ela estava preocupada em relação ao tempo, já que, em outro espaço, seria necessário dividir o total de crianças e realizar duas sessões de contação, o que poderia impactar o horário de saída no encerramento do turno. Eu ponderei que havíamos combinado com a professora responsável pela biblioteca que a contação de histórias seria realizada ali, em atendimento à sua demanda de revitalização desse espaço escolar. Além disso, a acústica da quadra comprometeria a apresentação e não tínhamos aparelhagem de som adequada para sanar essa dificuldade. Ressaltei ainda o principal motivo para realizarmos a performance no espaço da biblioteca: a criação de uma ambiência mais aconchegante para propiciar maior aproximação com as crianças, favorecendo a participação dos(as) ouvintes, o contato direto dos olhares, dos sorrisos, enfim, possibilitando um contato mais propício ao universo da contação de histórias. Assim, na Escola 1 foram realizadas 6 (seis) apresentações: 2 (duas) destinadas a crianças e adultos (professoras e familiares); 2 (duas) destinadas a crianças da educação infantil, 2 (duas) destinadas às crianças do 4º ano do ensino fundamental, turma que participou da oficina de histórias.

Também, na Escola 2, a escolha do local onde a performance seria apresentada foi uma definição dos adultos. A escola funcionava em um novo prédio. A mudança havia acontecido recentemente e alguns espaços, como a biblioteca, ainda estavam em fase de acabamento. Optamos, então, por realizar a apresentação no pátio: um espaço amplo, aberto e arejado, local onde as crianças se reuniam diariamente antes do início das aulas para uma atividade coletiva conduzida pelos(as) professores(as). Montamos ali o nosso cenário para realização da performance de Ananse, onde realizamos 5 (cinco) apresentações. Dessas, 2 (duas) envolveram um público adulto de professoras(es), pais e familiares das crianças. Outras 3 (três) foram realizadas especificamente para as crianças: a

primeira teve como público crianças do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, com idade entre 9 e 11 anos. A segunda apresentação foi realizada com as crianças do 3º ano, que participaram da oficina de histórias. A terceira apresentação foi realizada para as crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental, com idade entre 6 e 7 anos. A imagem seguinte retrata o momento da terceira apresentação, que teve a participação de aproximadamente 310 (trezentos e dez) crianças.

Imagem 10 - Como será?



Apresentação da performance Ananse na Escola 2. Dia 08 de junho de 2018. Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia de Dani Dornelas.

Escolho essa apresentação para compartilhar aqui, pois, além de propiciar reflexões sobre como a experiência de performance pode criar novas possibilidades na escola, essa apresentação foi a que mais nos desafiou: eu e o Roberto Yokel ficamos assustados quando a direção da escola informou que faríamos a apresentação para 310 (trezentos e dez) crianças. Solicitamos dividir o público, mas, em função dos tempos e das atividades escolares, a diretora da escola informou que isso não seria possível.

Foram muitas as inquietações que pulsaram: como conquistar a atenção e audiência de um grupo tão grande, inclusive sem equipamentos de som? Será que

conseguiríamos interagir com as crianças considerando a quantidade e a idade delas? Como criar estratégias de chegada e aquecimento para interagir com esse grupo?

Após a montagem do cenário, eu e Roberto Yokel ensaiamos um pouco, recordamos, respiramos, buscamos conexão com nossa criança interior para entrar na performance e interagir com o público. Escolhemos, então, manter o enredo: começar com a cantiga brincante do Cacuriá do Jabuti, para, em seguida, dialogar com as crianças e narrar a história, mas...

Vou começar a narrativa dessa apresentação pelo fim: após finalizarmos a performance e desmontarmos todo o cenário, quando estávamos no carro a caminho de casa, eu continuava extasiada com o que aconteceu, o meu corpo pulsava alegria em todas as células. Foi nesse momento que Roberto Yokel gargalhou e disse uma frase que considero perfeita para expressar o potência das performances de contação de histórias: “A gente consegue combinar direitinho o que fazer, ensaiar, e na hora fazer tudo diferente.”

E foi bem assim. Nós havíamos combinado manter o enredo ensaiado, porém quando avistamos aquela quantidade de crianças no pátio nos assustamos e recuamos antes de entrar. Então, resolvemos brincar com esse susto. Começamos um jogo de palhaçadas: eu dei um leve chute no Roberto que entrou em cena no susto. Ele olhou procurando quem o havia chutado. Eu disfarcei e comecei a interagir com as crianças com gestos que pediam para não contar o que eu havia feito. Fizemos uma brincadeira de sombra em que eu me escondia atrás do Roberto e ele continuava procurando quem estava tocando nele. As crianças começaram a rir. De repente Roberto se virou e me viu, então fomos dar um abraço. Nesse momento, fizemos aquele desencontro do abraço, eu passei debaixo dos braços dele. Esse movimento surgiu como um comportamento restaurado, uma faixa de comportamento em conexão com o universo de linguagem do palhaço. As crianças gargalhavam e nós também. Quanto mais gargalhadas ouvíamos, mais fazíamos palhaçadas.

Inspirada pela abordagem de Elderson Melo (2016), na obra *O riso invade a educação: uma (des)proposta para a pedagogia do cômico*, sinto-penso que o riso funcionou como uma fuga, um deslizamento de si mesmo. Eu e Roberto estávamos inseguros, pois não sabíamos como a performance iria se desenvolver diante de um

grupo formado por tantas crianças ou como as interações ocorreriam. Será que conseguiríamos alcançar as que estavam no fundo do pátio, distantes do espaço cênico onde a performance aconteceria?

Então, começamos a brincar com nossas dúvidas e inseguranças: desencontrar o abraço era a expressão dos nossos desencontros internos, aparição do avesso da cena, uma forma de brincar e rir de nossas incertezas. Mas, principalmente, rir de nós mesmos era a permissão para desencontrar tudo que fora previsto na performance. Ao compartilharmos gargalhadas com as crianças, criamos uma abertura (dentro e fora de nós mesmos) ao insólito, ao lugar do não saber, às surpresas do encontro e da performance. Assim, o nosso susto passou, ou melhor, nossas inseguranças foram capturadas pela performance e nós já estávamos aquecidos, fluindo em uma experiência liminar, um caos frutífero de gargalhadas. Nesse momento, anunciamos que a nossa vinda à escola foi para contar histórias. Com isso perguntamos:

Imagem 11 - Quem quer ouvir histórias?



Apresentação da performance Ananse na Escola 2. Dia 08 de junho de 2018. Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia de Dani Dornelas.

A imagem retrata o momento em que perguntamos às crianças “Quem quer ouvir histórias?”. Elas responderam a essa pergunta com palavras e gestos, inclusive levantando as mãos. Mediante as respostas das crianças, iniciamos a

história de Ananse. Tal como no início da performance, a história foi regida pelas gargalhadas e comentários das crianças. Quando elas riam, nós brincávamos e jogávamos um pouco mais com aquela parte da história, fazíamos firulas, perguntas, incluíamos palavras que as crianças apresentavam em suas respostas. Por exemplo, a chegada de Moatia dançando, gingando ao som do pandeiro, bem como o momento em que ela ficava presa no bebê de borracha, gerou muitas brincadeiras e gargalhadas. Enfim, o ritmo da performance, o fluxo dos acontecimentos, os tempos dos diálogos, não pertenciam aos(as) contadores(as), mas aconteciam na interação com as crianças.

Essa interação gerou mudanças na performance e também na forma de ocupação do espaço cênico. Convido-lhe a observar a imagem 11. Ela é referente ao momento inicial da performance. Nela é possível ver que as crianças ocupavam o espaço do pátio em uma distribuição mais linear, deixando a lateral vazia, organizadas em fileiras por turmas, conforme foi direcionado pelas professoras. No decorrer da performance, as crianças se movimentaram e deram outro contorno à ocupação do espaço cênico, conforme é possível ver na imagem seguinte:

Imagem 12 - Quase redondo



Apresentação da performance Ananse na Escola 2. Dia 08 de junho de 2018. Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia de Dani Dornelas.

Convido-lhe a comparar as imagens 11 e 12. Veja que, na imagem 12, as crianças se deslocaram e ocuparam a lateral do pátio, o que criou uma circularidade.

Esse movimento das crianças foi espontâneo e gradual, conforme se envolviam com a história, se aproximavam e se reorganizavam no espaço. Sinto que esse movimento criou um aconchego, uma forma quase redonda mais propícia à interação no decorrer da performance. Nesses deslocamentos, um menino entrou em cena e passou correndo com as mãos e os pés no chão. Ele atravessou o espaço cênico em um movimento tão potente e espontâneo que parecia o próprio Ananse. Todos riram com esse movimento que se incorporou aos acontecimentos da performance.

Diante dos movimentos das crianças, penso que a interação durante uma performance vai muito além das palavras, da escuta da história, da participação nas brincadeiras cantadas, mas tem sua maior força na presença e pulsação dos corpos. Eu posso sentir a forma como meu corpo vibra, como sou afetada pelas gargalhadas, pelo menino que entrou em cena ao atravessar o espaço da apresentação, pelos olhares trocados entre as crianças, pelos comentários entre elas, pelos sorrisos. Entretanto, é impossível saber como a experiência da performance reverbera em cada uma delas, como a criação de imagens internas, a partir do encontro com a história em performance, dialoga com as histórias de cada criança. Concordo com Machado (2010, p. 48) quando afirma que no decorrer da “escuta de uma história pode haver uma variedade muito grande de experiências misteriosas”.

Enfim, penso-sinto que a infinidade de pulsações corporais, de afetos e mistérios que vibram no decorrer de uma performance de contação de histórias possibilita um caos criativo: abertura de momentos de liminaridade que nos transformam em seres brincantes. Em consonância com a abordagem apresentada no artigo “Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola”, escrito por mim juntamente com minha orientadora Luciana Hartmann (2019), destaco que a liminaridade criativa possibilita a emergência de uma modalidade de inter-relação humana na qual se pode brincar, inclusive, ou principalmente, com os sistemas estruturais (HARTMANN; SILVA, 2019).

Nesse movimento liminar que se abriu no decorrer da performance Ananse, observo como foram rompidos alguns enquadramentos disciplinares relativos aos tempos-espacos do sistema estrutural escolar. Em ambas as instituições onde a

pesquisa foi realizada, ao ser apresentada no horário de aula, a experiência de performance subverteu o tempo que era determinado ao trabalho/estudo escolar, transformando-o em momento de cantoria, risos, brincadeiras que fluíram no encontro entre contadores(as), crianças, história, sons, pulsação e afetos dos/nos corpos.

Em relação ao uso dos espaços, as crianças, que deveriam estar na sala de aula, estavam na biblioteca, no pátio. Mesmo que os adultos buscassem limitar o uso do espaço com demarcações que separavam as turmas, que delimitavam o espaço cênico, no decorrer da performance isso foi rompido: as crianças criaram uma nova forma de ocupação, diferente daquela determinada pelos adultos. O auge dessa ruptura e reocupação dos espaços acontecia quando cada apresentação era finalizada.

Imagem 13 - Em cena



Apresentação da performance Ananse na Escola 2. Dia 08 de junho de 2018. Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia de Dani Dornelas.

Conforme vemos na imagem, ao final da apresentação, as crianças ocupavam livremente o espaço, manusearam os objetos, tocaram os instrumentos, dialogaram sobre a história. Esse movimento de ocupação do espaço cênico aconteceu tanto na Escola 1 quanto na Escola 2. Nesse momento, a interação

crianças-contadores(as)-espaço-cenário-objetos-instrumentos fluíu livremente, produzindo novas combinações como um movimento circular de inúmeras performances acontecendo conforme a experimentação de cada criança.

Reitero que é impossível identificar como a performance da história vibrou em cada criança. Dialogo novamente com Machado (2015) para enfatizar que, em uma performance de contação de história, estabelecemos um diálogo não apenas com o enredo, os personagens, o espaço, mas, principalmente, com ressonâncias subjetivas que desencadeiam um efeito particular em cada pessoa que narra e que ouve. Essas ressonâncias favorecem encontros fluidos, permeados por afetos multissensoriais que vibram no corpo e se manifestam, inclusive, nos olhares, palavras, movimentos, risos, gargalhadas e outras expressões de prazer, tais como vivenciamos com as crianças em cada apresentação.

Assim sendo, sinto que, ao compartilhamos o prazer dessa experiência poética, em interação com as crianças, criamos abertura para transformações na performance, nas formas de uso e apropriação dos espaços, bem como em cada um, cada uma de nós. Ou conforme dito por Roberto Yokel: “A gente consegue combinar direitinho o que fazer, ensaiar, e na hora fazer tudo diferente”.

Considero que essa é a força da performance, a abertura para o novo, para a cocriação em momentos liminares. Concordo com Richard Schechner (2011) ao afirmar que, em performance, a liminaridade ocorre por meio de múltiplas conexões, que envolvem performers, espectadores, cenários, imagens e saberes em interações nas quais o ritmo e o tempo são coisas concretas, físicas, flexíveis, em movimentos que potencializam transformações.

Na performance Ananse, essa liminaridade emergiu na conexão entre os(as) contadores(as), as brincadeiras, o movimento das crianças, seus olhares e sorrisos, os diversos comportamentos restaurados, os ritmos, as cantigas, as histórias, os gestos, as palavras, tudo isso em interação, suscitando transformações na performance, na forma de uso do espaço, na relação com o tempo escolar, na relação adulto-criança.

Nesse processo, penso-sinto que, ao compartilhar histórias com as crianças, por performances de contação, acontece uma flexibilização na assimetria de poder adulto-criança, pois, nos momentos liminares, somos todos igualmente envolvidos pelo fluxo da história. Parafraseando Girardello (2014), sinto que a criança de ontem

em mim não apenas escolhe a história, mas é presença no ato da performance: é a criança em mim brincando, fluindo, criando no encontro com as outras crianças, no acontecimento da apresentação.

Todavia, mesmo considerando as surpresas que emergem nos momentos liminares da performance, as interações fluidas e livres que acontecem em cocriação com as crianças, as mudanças em relação aos tempos-espacos escolares no momento da performance, pondero que somos adultos narrando para/com as crianças. Recordo que, somente no final da performance, as crianças ocuparam o centro do espaço cênico, manusearam livremente os objetos e os instrumentos e, com isso, criaram sons e movimentos para a história.

Desse modo, nesse fluxo liminar em que se entrelaçam afetos, movimentos, ritmos, palavras, corpos, sinto que ainda é propício cotejar as crianças à “Moatia, a fada que nenhum homem nunca viu”, uma vez que, apesar da interação que aconteceu no decorrer da performance Ananse, elas não foram protagonistas, não lhes foi oportunizado manifestar seus saberes, suas histórias, suas culturas.

A ideia de que as crianças produzem saberes e culturas é importante nesta pesquisa, entretanto, não é recente. Em 1944, Florestan Fernandes publicou um trabalho sobre a cultura de grupos infantis. A partir de uma pesquisa com grupos de crianças formados na rua, denominados por elas de “trocinhas”, o autor observa que existe um “segmento de cultura partilhado, de modo exclusivo, pelas crianças que constituem os grupos infantis” (FERNANDES, 2016, p. 245), ou seja, uma cultura infantil. Essa cultura se constitui quase exclusivamente de elementos culturais das crianças e é caracterizada pela ludicidade: as crianças se reúnem para brincar e, nesse processo, criam um ambiente de “compreensão comum e amizade recíproca” (FERNANDES, 2016, p. 236), desenvolvendo contato com o meio social de maneira mais livre. Tais culturas geram inter-relações próprias, estruturas, hierarquias e sistemas de valores exclusivos, enfim, saberes e práticas que são criados em grupos de crianças. Todavia, tais grupos não são alheios à influência das culturas adultas: elementos da cultura adulta são incorporados à infantil em processos de aceitação, transformação e recriação.

Hampaté Bâ (2013), em sua autobiografia *Amakoullé, o menino fula*, narra que, em sua cultura africana, as crianças também se organizavam em grupos e criavam as *waaldés*, associações de crianças por idade. Ele afirma que seu pai

Hampâté “fundou sua primeira *waaldé* de jovens fulas de Bandiagara por volta de 1870”. Hampaté Bâ descreve como as *waaldés* se organizavam com grande autonomia das crianças. Cada uma delas tinha hierarquia própria “que reproduzia a sociedade da aldeia ou da comunidade”. Deveria haver um chefe (*amîrou*), um ou vários vice-chefes (*diokko*), um juiz ou cádi (*Alkaali*), comissários de disciplina (*moutassibi*), um ou mais *griots* para desempenhar o papel de emissários ou porta-vozes da associação” (HAMPATÉ BÂ, 2013, p. 168-169). Os *griots* convocavam as reuniões, narravam histórias da associação e transmitiam as notícias entre as diferentes *waaldés* da cidade. A definição de quem ocuparia cada cargo era feita pelas crianças em suas reuniões. Essas associações, além de lócus de brincadeiras, jogos e disputas entre grupos de crianças, em assembleias, regiam e mediavam diferentes questões relacionadas ao universo cotidiano delas, tais como: desentendimentos, rivalidades e/ou cooperação entre os membros da associação e em relação a outras. Contudo, as *waaldés* também eram diretamente integradas às práticas dos adultos na sociedade africana da época. Por exemplo, entre 10 e 12 anos, as crianças assistiam (sem opinar ou interferir) às assembleias de justiça dos adultos, exceto as de guerra ou as de reuniões de sociedade secreta. O autor observa que a vida dos meninos nas *waaldés* constituía “um verdadeiro aprendizado da vida coletiva” e das responsabilidades sociais sob o olhar discreto dos mais velhos que os apadrinhavam (HAMPATÉ BÂ, 2013, p. 171).

A partir do relato de Hampaté Bâ sobre as *waaldés* e dos estudos realizados por Florestan Fernandes, busco salientar que as culturas infantis estão presentes em diferentes sociedades desde muito tempo e que tais culturas, apesar de possuírem elementos próprios do universo das crianças, também interagem e são influenciadas pelos adultos.

Contemporaneamente, Manuel Sarmiento (2004, 2005), ao desenvolver pesquisas e estudos acerca da infância, enfatiza que as crianças desenvolvem formas específicas e genuínas de significação, de expressão e interação com o mundo. As crianças são plurais, vivem, interagem e atribuem sentido ao que fazem em contextos e condições sociais diferentes. Desse modo, as culturas infantis são múltiplas e híbridas. Todavia, o conceito de cultura infantil também é questionado, pois pode remeter à ideia de um mundo específico das crianças à parte dos adultos. É importante destacar que todos nós, crianças e adultos, vivemos e interagimos em

um mesmo mundo, estamos imersos em contextos socioculturais complexos e tecemos relações, enfim, não existe um mundo somente das crianças ou “uma cultura das crianças”.

A criança está presente, atribuindo significados, criando formas singulares de se relacionar com o outro e com o mundo no mundo e não fora dele. Nesse sentido, as crianças são sujeitos sociais que, em interação com seus pares e também com os adultos, constituem modos de ações em que podem exercer protagonismo, mediar relações de conflito e cooperação, atualizar posições sociais, de etnia, de gênero, de cultura, de relação com o mundo.

Assim sendo, ao considerar que compartilhar performances de contação de histórias com as crianças constitui momentos em que produzimos culturas, indago: como performances de contação de histórias podem oportunizar maior visibilidade e partilha das culturas múltiplas e híbridas que são produzidas entre as crianças na relação com seus pares e também nas interações com os adultos? Quantas surpresas podem surgir no encontro adulto-criança quando os adultos se abrem para escutar as histórias das crianças, suas formas singulares de expressão, de organização de experiências, de produção de conhecimentos, de manifestação de seus potenciais criativos e poéticos?

“Na Teia de Ananse”, por meio das oficinas de histórias com as crianças, buscamos ampliar essa escuta. Nos próximos capítulos apresento alguns acontecimentos dessas oficinas e reflito sobre essas questões.



OFICINAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS



4 OFICINAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Nesse capítulo vou narrar alguns episódios que ocorreram nas oficinas realizadas com as crianças, e, simultaneamente, tecer reflexões sobre a infância, a relação adulto-criança e o protagonismo infantil no contexto escolar.

Recordo, conforme anunciado no capítulo 2, que as oficinas de histórias foram desenvolvidas com o principal objetivo de escutar as crianças e suas histórias. Na Escola 1, tivemos a participação de 30 (trinta) crianças que tinham entre 09 e 10 anos de idade, alunos e alunas do 4º ano do ensino fundamental no turno matutino. Na Escola 2, participaram 26 (vinte e seis) crianças, com idade entre 08 e 11 anos, alunos e alunas do 3º ano do ensino fundamental no turno vespertino.

Quanto à metodologia das oficinas, eu, juntamente com Roberto Yokel e Ângela Ataíde, a partir de nossos baús de recursos internos (MACHADO, 2015), de nossas caixas de ferramentas (FOUCAULT, 2006) teóricas e práticas, criamos um planejamento, um roteiro segundo o qual as atividades se desenvolveriam em três movimentos interligados: a) brincante; b) escutar-narrar; c) revisão das histórias.

No ato da oficina, esse programa funcionou como uma caixa de brinquedos, um convite para jogar e interagir. Chegávamos com nossa bagagem de recursos (principalmente ligada ao Teatro do Oprimido, à DEP e à capoeira), mas o que ocorreria no decorrer da oficina era sempre um mistério, um acontecimento que se manifestava no encontro com as caixas de surpresas das crianças.

Conforme pontuado no capítulo 2, reitero que, nesta pesquisa performativa, não é um problema que move o processo, mas o que pulsa nas performances, “o que é emocionante” (HASEMAN, 2015, p. 44), o que entusiasma, o que surpreende no encontro com as crianças, nos acontecimentos que podem emergir em interação com elas. Desse modo, realizamos uma oficina-performance: uma experiência poética em contínuo processo de criação e transformação no encontro com as crianças e, ocasionalmente, com adultos que interagiram no decorrer das práticas.

Além disso, destaco que, nesta pesquisa performativa, a experiência poética, o engajamento corporal e a percepção sensorial estão presentes em todas as escolhas práticas e teóricas. Assim, a seleção dos episódios a serem narrados nesse capítulo, bem como a forma e a sequência de apresentação foram

organizadas a partir do afeto, das sensações, do entusiasmo, das reflexões, dos arrepios, das surpresas que aconteceram no episódios.

Ao narrá-los, busco refletir sobre como experiências de performances de contação de histórias partilhadas entre crianças e adultos podem cooperar para a emergência de resistência, de frestas que favorecem movimentos de equilíbrio na assimetria presente na relação adulto-criança no contexto escolar.

4.1 O que a gente faz agora?

Nesse item vou contar uma história que ocorreu no início da oficina na Escola 2 no movimento brincante.

Antes de começar a oficina, (des)organizamos o espaço da sala de aula: movemos carteiras e cadeiras para alterar a distribuição em filas; abrimos um espaço livre no centro da sala com objetivo de favorecer a realização das atividades corporais e a movimentação livre das crianças no espaço.

Lembro com Foucault (1987) que, na instituição escolar, a forma de organização dos espaços, principalmente da sala de aula, com as carteiras enfileiradas, a mesa do(a) professor(a) na frente, para onde devem estar direcionados todos os olhares, compõe uma arquitetura para hierarquizar, discriminar, disciplinar os corpos. Portanto, mudar as formas de uso e de organização desse espaço, criando novas possibilidades de circulação e movimento dos corpos, contribui para produzir rupturas e fissuras nessa engrenagem de poder. Ao mesmo tempo, criar uma ambiência em que todos podem circular livremente, olhar nos olhos uns dos outros, buscar posições confortáveis, possibilita comunicações horizontalizadas fundamentais para narrar e escutar histórias.

Com a sala (des)organizada, estávamos disponíveis para receber as crianças. De acordo com o roteiro, a proposta era começar o movimento brincante²⁴ com uma brincadeira de apresentação chamada “Olá, como vai você?”²⁵, seguido de um

²⁴ No capítulo 2 desta tese, no item 2.3.2.1 - Movimento brincante, há mais informações sobre esse movimento.

²⁵ Essa é uma brincadeira cantada que aprendi em rodas de contação de histórias. Nessa brincadeira, os(as) participantes fazem uma roda. Todos cantam os versos da música: “Olá, como vai você? Olá como vai você? O meu nome eu vou dizer. O meu nome eu vou dizer”. Nessa parte, cada participante ocupa o centro da roda e diz: “Eu sou (diz o nome)”, simultaneamente faz um gesto, um movimento corporal para se apresentar. Todos respondem em coro: “Muito prazer!” Assim a brincadeira segue até que todos tenham se apresentado.

diálogo sobre a proposta da oficina. Na sequência, faríamos um jogo do Teatro do Oprimido denominado hipnotismo²⁶ como uma prática de aquecimento. Nosso intuito era intensificar as possibilidades de interação, romper formas usuais e cotidianas de expressão corporal e, por meio desse jogo, criar movimentos em que as crianças são convidadas a se alternarem no protagonismo do jogo, ora atuando como hipnotizador(a), ora como hipnotizado(a). Todavia o que aconteceu foi bem diferente do planejado.

Vou contar esta história dividida em quatro partes entremeadas pelas inquietações e reflexões que pulsam em mim. Começamos pelo começo, parte 1:

Após a apresentação da performance Ananse, no horário do recreio, organizamos a sala de aula onde seria a oficina, além das mudanças na forma de organização das carteiras, trouxemos alguns objetos simbólicos utilizados no decorrer da performance Ananse, tais como: o baú, o pandeiro, os tecidos e a boneca Moatia.

Pouco a pouco, as crianças chegaram conversando, rindo, ainda eufóricas com as brincadeiras do recreio. As mudanças no ambiente da sala geraram certa confusão e inquietação entre elas, que buscavam localizar onde estavam seus objetos escolares.

Nós observávamos o movimento, esperávamos as crianças se organizarem para começarmos a oficina. Nesse momento, uma professora da equipe gestora da escola entrou na sala.

²⁶ Esse é um jogo que aprendi em práticas de Teatro do Oprimido. Em diferentes oficinas que realizei com crianças, observei o quanto elas se divertiam e se soltavam com essa prática. Por esse motivo considerei que seria uma contribuição para a nossa Teia de Ananse. O jogo hipnotismo está descrito na obra *200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*, de Boal (1982).

Provavelmente, diante da 'bagunça', veio nos ajudar. Em orientação às crianças, disse mais ou menos assim:

– Boa tarde! Eu vim aqui dizer para vocês mostrarem como sabem se comportar. Vocês foram os escolhidos para participarem desse projeto. Todas as turmas da escola queriam participar, mas vocês foram os escolhidos. Então, vocês devem se comportar: ficar em silêncio, nos seus lugares e fazer somente o que eles mandarem. Vocês vão mostrar como são educados, pois vocês foram os escolhidos e se não se comportarem as atividades serão feitas com outra turma.

As crianças imediatamente aquietaram, paralisaram.

A professora olhou para mim, me cumprimentou com o olhar e saiu da sala. Eu senti que aquele olhar me dizia: "agora está tudo em ordem para vocês começarem".

Mas, eu que deveria iniciar as atividades do movimento brincante, cujos objetivos eram propiciar a interação, criar espaços para livre expressão e protagonismo das crianças, igualmente a elas, fiquei paralisada. Não sabia o que fazer: como começar?

Esse acontecimento provoca em mim diferentes reflexões acerca das formas de manifestação de poder e hierarquia no contexto escolar. Reflito o quanto nós, adultos e crianças, somos enredados nos diferentes fios que compõem as tramas de poder e resistência presentes nesse contexto; o quanto repetimos, ao longo do tempo, práticas e comportamentos que reproduzem e ampliam a assimetria de poder presente relação adulto-criança; o quanto somos afetados pelas engrenagens disciplinares. Tais engrenagens estão presentes nas formas de organização dos

espaços-tempos escolares, mas podem ser percebidas, por exemplo, no discurso da professora ao dizer: *“Vocês devem se comportar: ficar em silêncio, nos seus lugares e fazer somente o que eles mandarem...”*.

Como essa fala me afetou..., meu coração disparou, o ritmo da respiração mudou, fiquei paralisada. Senti que a professora queria contribuir para uma disciplina que considerava necessária ao momento da ‘aula’. Entretanto, suas palavras, gestos e expressões ativaram em mim memórias e afetos, marcas e registros dos processos de escolarização que já vivi e que são difíceis de reconhecer e mais ainda de mudar (ICLE; BONATTO, 2017). Fui transportada para diversos momentos em que ouvi, quando criança, essas palavras (ou palavras similares) na escola. Recordei que como professora, supervisora escolar ou orientadora educacional, eu já reproduzi esse discurso em minhas performances ao atuar como educadora.

Schechner, em Ligiéro (2012), pontua que performance é um termo amplo e inclusivo. Com a imagem da rede, demonstra que estudos e práticas de performances atravessam e integram não apenas o fazer artístico, os rituais, os jogos, mas também outras dimensões da vida como experiências cotidianas e papéis profissionais. Ao apresentar essas dimensões em rede, ele evidencia que diferentes planos de realidade estão continuamente em interação dinâmica. Sob esse ponto de vista, me pergunto: quantos planos de realidade estão em interação dinâmica nas palavras pronunciadas pela professora naquele momento?

Ao refletir sobre isso, penso o quanto nós, professoras(es), somos enredadas(os) e oprimidas(os) nessa teia de poder que envolve mecanismos diversos como: organizações dos tempos de trabalho escolar, limites dos regimentos, currículos, processos de distribuição das turmas atravessados, inclusive, por aspectos de mercantilização que equacionam número de alunos por turma consoante critérios de redução de gastos. Além disso, associados aos enquadramentos do ambiente escolar, temos controles externos como leis, normas, políticas de formação, planos de carreira e outros. Atualmente esses mecanismos são sofisticados, incluindo sistemas informatizados de gestão educacional, avaliações sistêmicas, dentre outros que atravessam o cotidiano das escolas em uma copresença de enquadramentos disciplinares e modulações próprias de uma

sociedade de controle, nas quais as formas de poder e opressão acontecem por meio de um controle contínuo e ilimitado (DELEUZE, 1992).

Desse modo, pondero que os processos que oprimem e limitam as possibilidades de protagonismo afetam a todos no contexto escolar em uma teia que entrelaça mecanismos sutis de controle e enquadramentos disciplinares, manifestados por meio de frases e comportamentos que se repetem ao longo do tempo. Como nos ensina Paulo Freire (1996), é fundamental à prática docente um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois, sendo a educação uma experiência humana, é uma forma de intervenção no mundo que se dá na tensão entre “tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE 1996, p. 110).

Penso que esse desmascaramento envolve um processo de olhar para si e observar o quanto as experiências escolares que vivemos na infância ainda estão presentes e, às vezes, são reproduzidas de forma não reflexiva. Recordo, por exemplo, a minha surpresa ao perceber que tal como em 1974, quando eu era criança no ensino fundamental, ainda hoje se cantou o hino nacional na entrada do turno na escola. Porém, as crianças não ficaram em posição de sentido, nem fizeram continência. Além disso, após o hino, foram cantadas outras músicas com as quais as crianças e as professoras fizeram brincadeiras corporais. Recordei Schechner, em Ligiéro (2012, p. 25), quando afirma que “o mundo não se repete, mas gira sobre si mesmo num cone rotativo ou numa espiral [...] embora não exatamente da mesma maneira”.

Contudo, mesmo que nada se repita da mesma forma, já que diversas partes do comportamento podem ser recombinações em um número infinito de variações (SCHECHNER, 2006), é fundamental o ato de prestar atenção às atividades ‘simples’ e problematizá-las. Em relação ao evento do hino nacional, é possível indagar: o que esse comportamento simboliza? Ele sempre aconteceu desde 1974 ou reaparece agora neste momento histórico do Brasil como um comportamento restaurado? Se lembrarmos de que em 1974 estávamos em período de Ditadura Militar no Brasil, o que pode simbolizar o retorno desse comportamento na escola? Quais significações reproduz? Como essa faixa de comportamento pode girar sobre si mesma e, em novas combinações, produzir novos significados?

Refletir sobre os comportamentos e as práticas sob as lentes das performances, aproximar performances e educação é um movimento que propicia um olhar mais crítico e atento sobre a realidade: quantas vezes palavras e comportamentos foram e são repetidos em nossas práticas escolares sem que tenhamos oportunidade de refletir sobre seus significados e sobre o que provocam em nós e nas crianças?

Recordo que, quando eu atuava como coordenadora pedagógica, certa vez, a mãe de uma criança de 7 anos veio conversar comigo e disse: “ontem o João relatou que seu colega era muito bagunceiro, não ficava quieto na sala, por isso tinha sido levado para a ‘condenação’”. A mãe não compreendeu onde era a ‘condenação’ na escola. Ao perguntar, o menino respondeu: “ele foi levado para a sala da tia Sonaly”²⁷. Então, ela explicou que o nome não era ‘condenação’, mas ‘coordenação’ pedagógica. Ao lembrar esse diálogo reflito sobre a sabedoria dessa criança que nunca leu ou conheceu os estudos de Foucault, mas percebe que, na intuição escolar, tal como “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal” (FOUCAULT, 1987, p. 149).

Ao trazer esse fato, pondero que o comportamento da professora no início da nossa oficina não é algo individual, mas uma prática que pode demonstrar o quanto nós, adultos(as), ao ocuparmos diferentes cargos e funções na instituição escolar, continuamos a reproduzir a ideologia dominante (FREIRE, 1996), pois estamos enredados em uma engrenagem cujos processos condenam, oprimem e dominam os corpos para torná-los úteis e dóceis (FOUCAULT, 1987).

Penso ainda que nossos corpos de professores(as) e de coordenadores(as) são marcados por essa disciplina. De tal forma, para contribuir com o protagonismo das crianças na escola, é necessário reconhecer as marcas disciplinares presentes em nossos corpos, em nossas práticas docentes e buscar desconstruí-las. Dessa maneira, em consonância com Hartmann, Sousa e Castro (2020), reitero que o

²⁷ De acordo com Paulo Freire (1997, p. 10), ser professora não é ser tia e essa forma da criança se dirigir à professora está carregada de “sombras ideológicas”, pois ser professora é uma profissão que demanda responsabilidade, conhecimento, ousadia e militância, muito diferentes daquelas presentes no ato de ser tia. Contudo, mesmo concordando com Paulo Freire (1997) e ciente das implicações ideológicas e políticas, essa era a forma como as crianças com as quais eu dialogava na escola se referiam a mim. No decorrer das práticas desta pesquisa, pude observar que essa forma de tratamento ainda hoje está presente na relação criança-professora no contexto escolar. Pondero que, paralelamente, às implicações político-ideológicas, essa forma de tratamento também é carregada de emoções e afetos, expressa e/ou representa vínculos tecidos nas relações adulto-criança na escola.

protagonismo deve ser conquistado em toda rede de relações presente na comunidade escolar, inclusive com abertura para interação e diálogos com professoras(es). Nesse sentido, questiono: como as lentes dos estudos em performances podem contribuir para propiciar um estranhamento, um desmascaramento, uma fissura liminar que favoreça reflexões, inquietações e deslocamentos?

Inspirada pela elaboração de Schechner (LIGIÉRO, 2012) e instigada por essa questão, considero o momento protagonizado pela professora em nossa oficina-performance como parte integrante de uma rede complexa que perpassa e integra diferentes planos da realidade no contexto escolar. Um desses planos refere-se ao comportamento que nós, adultas(os), manifestamos com as crianças quando desempenhamos os diferentes papéis profissionais na escola.

Ao observar esse fato que ocorreu no início do movimento brincante, com as lentes dos estudos em performances, percebo a intervenção da professora como um comportamento restaurado: uma faixa em uma teia de comportamentos, frases, palavras e afetos que constitui material simbólico reproduzido não pela primeira vez, ou pela segunda vez, mas pelas inumeráveis vezes no cotidiano da escola em diferentes tempos e espaços. Penso que se observarmos outros momentos desse cotidiano, provavelmente iremos identificar várias faixas de comportamentos restaurados como parte da engrenagem disciplinar que nós repetimos sem refletir ou estranhar.

Em concordância com Icle, Bonatto e Pereira (2017), destaco que a convergência entre performance e educação nos convida a questionar as estruturas hegemônicas e cristalizadas da instituição escolar. Essa convergência nos propicia circunscrever a atuação do professor(a), das crianças, os comportamentos cotidianos, os rituais escolares e as construções sociais (de gênero, de classe social, de etnia, entre outras) como performance.

Nesse sentido, ao observar as diversas práticas educativas sob a ótica das performances, penso que professores e professoras são também performers²⁸.

²⁸ A abordagem do(a) professor(a)-performer é apresentada por diferentes autores como: Gilberto Icle e Mônica Bonatto (2017), Gilberto Igle e Marcia Bello (2013), Naira Ciotti (2014; 2016), Marina Machado (2010). Emerge na medida em que, sob a ótica dos estudos da performance, as práticas educativas são percebidas como espaços-tempos liminares de invenção e de criação, abertas a experimentações e mudanças. Desse modo, concordo com Marina Machado (2010, p. 117) ao

Assim sendo, em diálogo com Schechner (1985), analiso que certos comportamentos existem separados deles, são materiais, coisas, faixas de comportamentos recordados, recuperados. Cada professor(a)-performer recompõe, escolhe partes para serem realizados novamente (*re-behave*).

Penso que, muitas vezes tais escolhas não são refletidas. Outras vezes, determinados comportamentos nem são escolhidos, emergem como dispositivos que fluem de geração em geração, pois, de acordo com Schechner (2006), o cotidiano é construído a partir de parcelas de comportamentos que são rearranjados. Desse modo, “o evento resultante pode parecer ser novo ou original, mas suas partes constituintes – quando bem separadas e analisadas – revelam-se comportamentos restaurados” (SCHECHNER, 2006, p. 30). Assim sendo, como seria refletir sobre o que tais comportamentos reproduzem?

Reitero que, tal como Icle e Bonatto (2017), penso o encontro entre performance e educação como meio para desestabilizar aquilo que nós, professores(as) e estudantes, adultos(as) e crianças, vivemos, realizamos e sabemos sobre a escola. Dessa maneira, sendo o(a) professor(a)-performer, entendo que ele(a) pode escolher e recriar diferentes faixas de comportamentos em novas combinações de forma reflexiva, no intuito de compreender como tais comportamentos operam sobre as relações e as práticas escolares. A perspectiva da performance nos ajuda a identificar comportamentos repetitivos nessas práticas, bem como romper, reorganizar e recriá-los performativamente em ação: como escolher outras faixas de comportamentos, criar novas combinações diferentes dessas que reproduzem as estruturas disciplinares da escola?

Saliento que uma das características mais relevantes em performance é que o comportamento nunca pertence completamente ao performer (SCHECHNER, 2011), portanto, sempre há abertura para emergência do novo, principalmente em

afirmar que, em interação com a criança, um(a) professor(a)-performer abandona “seu papel pedagógico estrito senso” para assumir “sua própria arte e suas concepções, encarnadas em seu corpo e tornadas visíveis em suas atitudes, condutas, facilidades e dificuldades”, aberto a ressignificar o “olhar sobre estruturas cristalizadas” e a procurar “as fissuras, as brechas que possibilitem novas formas de ser” (ICLE; BONATTO, 2017, p. 26). Nesse sentido, a educação torna-se uma experiência de encontro e interação que favorece rupturas em relação à assimetria de poder presente na relação professor(a)-aluno(a)/adulto(a)-criança ganhando primazia o protagonismo compartilhado em processos de cocriação.

interação com o outro. No que tange às práticas em ambientes escolares, considero que é imprescindível dedicarmos mais atenção às interações com as crianças, que também são performers e atuam ativamente nesse contexto.

Marina Marcondes Machado, psicóloga, doutora em psicologia da educação, em seus estudos e pesquisas sobre as relações entre infância e cena contemporânea, afirma que “a criança é performer de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência” (MACHADO, 2010, p. 123). Essa independência se manifesta, inclusive, na forma como as crianças produzem cultura em interação com seus pares e com os adultos, conforme pontuado no capítulo anterior.

Em diálogo com Machado (2010), ao considerar o professor-performer e a criança-performer busco enfatizar que ambos são sujeitos cocriadores, participantes ativos nas performances presentes no cotidiano escolar. Desse modo, mesmo que enredados em tramas cujas linhas de poder incidem mais fortemente sobre as crianças, é fundamental investigarmos como ocorrem escapadas, quais são as fissuras, as brechas que possibilitam novas formas de ser e de atuar na escola em interação e cocriação com as crianças.

Por mais que as engrenagens disciplinares busquem silenciar os corpos e paralisar os movimentos das crianças, elas não são dóceis, principalmente após o recreio, momento em que a liberdade das brincadeiras, dos sons e dos encontros é intensa e potente. Assim, observo, no episódio narrado, que ao retornarem à sala de aula, com os corpos ainda suados pelas brincadeiras do recreio, as crianças conversavam entre si, se movimentavam livres pelo ambiente. Entretanto, foram surpreendidas pela presença de uma pessoa adulta para ‘colocar ordem na bagunça’. Provavelmente seja por isso que concordo com Guimarães Rosa quando diz:

Não gosto de falar da infância. É um tempo de coisas boas, mas sempre com pessoas grandes incomodando a gente, intervindo, comentando, perguntando, mandando, comandando, estragando os prazeres. Recordando o tempo de criança, vejo por lá um excesso de adultos, todos eles, mesmo os mais queridos, ao modo de soldados e policiais do invasor, em pátria ocupada. (ROSA, 1997, p. 39).

Com esse genial autor, reconheço que, enquanto ‘pessoas grandes’ (professoras/es, mães, pais, educadores/as), muitas vezes, ou na maioria das vezes, fazemos intervenções que incomodam, estragam o prazer, a potência criativa da infância. No ambiente escolar, esse modo de soldado invasor em pátria ocupada fica ainda mais intensificado consoante à engrenagem disciplinar que torna mais intensa a assimetria de poder sobre as crianças.

Ao tomar como exemplo o acontecimento protagonizado pela professora no início da nossa oficina-performance, reflito criticamente acerca das nossas práticas nesta pesquisa performativa. Em *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*, Manuel Pinto e Manuel Sarmento (1997) apontam diferentes paradoxos acerca da infância, dentre os quais destaco dois deles:

O facto de os adultos concordarem em geral que as crianças devem ser educadas para a liberdade e a democracia, ao mesmo tempo que a organização social dos serviços para a infância assenta geralmente no controlo e na disciplina; o facto de, sendo as escolas consideradas pelos adultos como importantes para a sociedade, não ser reconhecido como válido o contributo das crianças para a produção do conhecimento. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 13).

Penso que tais paradoxos estão presentes na relação que estabelecemos com as crianças, inclusive nas teias desta pesquisa, pois, mesmo no intuito de criar abertura para a participação ativa delas, selecionamos previamente as atividades e tínhamos um roteiro para a oficina que foi elaborado sem escutá-las, sem considerar seus saberes, suas práticas, suas preferências.

Ressalto que as práticas desta pesquisa foram imaginadas e preparadas com vistas à interação com as crianças, à escuta das crianças no objetivo de abrir frestas que contribuam para o protagonismo delas no ambiente escolar. Todavia, conforme alertam Hartmann, Sousa e Castro (2020), muitas vezes, de forma conservadora, sob a intensão de protegê-las nós, adultos(as), subjugamos suas ações, palavras, expressões.

Nesse processo, diferentes comportamentos, frases, olhares são manifestados por nós como comportamentos restaurados, faixas de comportamentos que subjugam não apenas as crianças com as quais nos encontramos nas escolas, mas também a criança presente dentro de nós, que

igualmente já foi silenciada e subjugada na engrenagem disciplinar da instituição escolar.

Conforme disse anteriormente, em concordância com Girardello (2014), é a criança de ontem presente em mim quem escolhe as histórias para a adulta de hoje narrar. Do mesmo modo, penso-sinto que a criança de ontem, que foi subjugada, silenciada, enredada nas tramas disciplinares tecidas na instituição escolar, está presente ainda hoje no adulto que repete, de forma não reflexiva, determinados comportamentos e palavras que contribuem para a continuidade dos processos de silenciamento²⁹, para o controle dos corpos, para a paralisação do entusiasmo e do cerceamento da espontaneidade. Com Foucault (1987, p. 174), reflito que “as disciplinas maciças e compactas se decompõem em processos flexíveis de controle, que podem se transferir e se adaptar”.

Em sintonia com essa reflexão, reitero que a intervenção da professora, no início do movimento brincante de nossa oficina-performance, pode ser compreendida não como um ato isolado de uma pessoa específica, mas como um comportamento restaurado simbólico, um dispositivo que nos convida a indagar acerca das práticas escolares em todos os níveis da educação. No caso desta pesquisa, tal reflexão tem seu foco no encontro com as crianças no contexto do ensino fundamental. Nesse sentido, o comportamento da professora funcionou como uma incisão: provocou inquietações quanto ao protagonismo exclusivo do adulto, suscitou uma inversão e abriu frestas para um protagonismo compartilhado.

Mediante o impacto da intervenção, a criança de ontem silenciada em mim se encontrou com as crianças silenciadas naquele momento. Solidária a elas, igualmente paralisada, eu já não sabia o que fazer.

Nessa perspectiva, enfatizo, juntamente com Hartmann (2017), que as crianças devem atuar não apenas como interlocutoras em pesquisas, mas também como coprodutoras de reflexões, de saberes e de práticas. Ao escutá-las, podemos aprender muito sobre suas experiências, seus conhecimentos, suas formas de manifestar o potencial criativo e de produzir resistências. Dessa forma, criar abertura para cocriação em interação com as crianças e buscar contribuir para o protagonismo delas foi imprescindível. No entrelaçamento dos diversos fios que

²⁹ No capítulo 4, aprofundo a reflexão sobre processos de silenciamento no contexto escolar.

integram a teia da pesquisa, tal como Luciana Hartmann e Luís Eduardo Gasperin (2018, p.152), buscamos “valorizar o protagonismo das crianças, olhando, ouvindo, brincando, explorando junto com elas os espaços e tempos da escola”.

Assim, quando a professora se retirou da sala de aula, após o momento estátua do não saber o que fazer, eu respirei profundamente e perguntei às crianças: “O que a gente faz agora?”. Segue a história, parte 2.

4.1.1 Mate Masie: segunda parte da história



– O que a gente faz agora?

Um menino que estava bem na minha frente olhou em meus olhos e respondeu de pronto:

– Agora a gente chora.

Silêncio.

Acolhi a resposta.

Eternidade aninhada em instantes.

Nesse infinito espaço-tempo de alguns segundos de silêncio, eu também queria chorar e recordei uma cantiga de capoeira que aprendi na roda. Lembrei-me do Mestre Véio

³⁰ Símbolo Adinkra Mate Masie. “O que eu ouço, eu mantenho – eu entendo! Símbolo da sabedoria, conhecimento e prudência. Entendimento significa sabedoria e conhecimento, mas representa a prudência de se levar em consideração o que outra pessoa disse” (CARMO, 2016, p. 66).

dizendo: "a roda de capoeira é a roda da vida, tudo que a gente precisa está aí". Então, toquei o pandeiro e disse:

– É isso, agora a gente chora. Vocês conhecem aquela canção de capoeira que conta a história do menino que chora?

As crianças disseram que não.

Eu perguntei:

– Como a criança chora?

Então, experimentamos sons e movimentos corporais de choro. Algumas crianças apenas observaram, outras já estavam mais soltas, participando da brincadeira. Eu propus:

– Vamos fazer uma roda e chorar?

Fizemos a roda. Com o ritmo marcado pelo pandeiro, eu cantei o corrido Nhem Nhem Nhem:

O menino chorou. Nhem Nhem Nhem
Se chorou quer mamar. Nhem Nhem Nhem
Sua mãe não está. Nhem Nhem Nhem
Foi pra fonte lavar. Nhem Nhem Nhem
Cala Boca menino. Nhem Nhem Nhem
O menino chorou. Nhem Nhem Nhem.

A maioria das crianças aprendeu rapidamente e entrou na brincadeira. Outras observaram sem participar. Contudo, após brincarmos com esse corrido³¹, a tensão inicial havia diminuído.

³¹ Os corridos cantados com as crianças foram aprendidos nas rodas da Associação de Capoeira Lenço de Seda na cidade de Timóteo, em Minas Gerais.

Eu já não estava paralisada. O meu corpo estava mais solto e senti um clima mais leve. Então, perguntei novamente:

– E agora? O que a gente faz?

Uma menina respondeu imediatamente:

– Agora a gente ri.

Ainda na roda, ao som do pandeiro, eu me lembrei de outro corrido e comecei a cantar:

Rá, rá, rá... Eu vou rir de você.

Rá, rá, rá... Eu vou rir com você.

Rá, rá, rá... Eu vou rir de você.

Rá, rá, rá... Eu vou rir com você.

As crianças entraram na brincadeira. Ao ritmo da capoeira, cantamos, fizemos firulas corporais e rimos uns com os outros.

Ao refletir sobre esse acontecimento, penso que as cantigas da capoeira, o toque do pandeiro pulularam em mim como comportamentos restaurados: materiais, ações repetidas muitas vezes que têm significância para além da ação como um comportamento vivo, reorganizado em intercâmbios dinâmicos (SCHECHNER, 1985) no encontro com as respostas das crianças.

Penso-sinto que esse movimento de perguntas e respostas funcionou em mim como uma chamada na roda de capoeira angola, um encontro no qual as mãos dos jogadores se unem no meio da roda em um movimento de reconhecimento mútuo para sintonizar o equilíbrio de forças no jogo. Como nos ensina a sabedoria do Mestre Pastinha³²: “Pequeno sou eu. Na roda de capoeira, grande e pequeno sou

³² Música do Mestre Pastinha que aprendi na roda de capoeira. De acordo com Letícia Vidor de Sousa Reis (1997), Vicente Ferreira Pastinha é um herói da capoeira brasileira. Em 1941, fundou o Centro Esportivo de Capoeira Angola, no Pelourinho, em Salvador - BA. Ao falar sobre a capoeira

eu”. Assim sendo, aceitei a chamada das crianças e, na roda desta oficina-performance, começamos de modo diferente do planejado.

Mediante o vazio de não saber o que fazer, ao escutar as crianças, senti a abertura de um espaço-tempo liminar. A partir das elaborações de Turner (2015), observo que eventos lúdicos ou brincadeiras propiciam fissuras liminares, pois, quando as pessoas brincam com os elementos familiares e os desfamiliarizam, o novo surge em combinações inusitadas e produzem rupturas de estruturas normativas. Desse modo, diante da disciplina que paralisa, invertemos o jogo e criamos frestas para cantar, chorar e rir juntos. Não o riso como “válvula de escape à vigilância e ao controle”, ou como “um produto consumível” encontrado em festas, em comemorações escolares, em eventos e ações sociais, em programas de televisão, como ponderado por Elderson Melo (2016, p. 6), mas o riso catalizador que produz deslocamentos, que entra no domínio do sério, do professoral e incomoda pelo gosto de rir daquilo que faz parte de uma estrutura escolar colonialista.

Na obra *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*, cujas elaborações contribuem com minhas reflexões acerca das práticas escolares, Peter McLaren (1991, p. 224) discorre sobre a “risada de resistência” como “um símbolo de insurreição”. Penso que essa abordagem coaduna o que experimentei naquele momento com as crianças, pois a risada de resistência “corta o poder do professor e o neutraliza. Nada pode erodir mais e mais profundamente a confiança do que a risada de resistência. É uma forma de redefinição da estrutura de poder da aula” (MCLAREN, 1991, p. 225). Penso que foi isso o que aconteceu no encontro entre a adulta que eu sou, a criança presente em mim e as demais crianças que participavam da oficina-performance: quando cantamos e rimos juntos/juntas, a estrutura de poder ‘da aula’ foi subvertida e as práticas desta pesquisa se abriram um pouco mais.

Ao dialogar com Melo (2016) sobre o riso catalizador e com Peter McLaren (1991) sobre a risada de resistência, lembro Fanon (1968) ao afirmar que quando o colonizado apreende o projeto colonialista, em diferentes campos (inclusive o

angola, Mestre Pastinha diz: “esse jeito de brincadeira, como ainda fazemos hoje, era maneira de escravos se exercitar, disfarçando-se de bailarino na frente do feitor. Capoeirista é mesmo disfarçado, ladino e malicioso. Contra a força, só isso mesmo” (REIS, 1997, p. 141-142).

educacional), ele dá uma gargalhada e, no mesmo instante em que descobre sua humanidade, busca as armas para essa humanidade triunfar. Tal como na roda de capoeira, em nossa oficina de histórias, o riso cantado foi arma para romper os processos disciplinares: “Rá, rá, rá... Eu vou rir de você...” Foi assim que eu senti o riso nesse momento: uma escapada, uma forma de gingar, de criar um deslocamento para brincarmos com o “Cala Boca menino. Nhem, nhem, nhem...”.

Icle e Bonatto (2017, p. 9) observam que uma qualidade da performance “é a capacidade que ela tem de nos mostrar a transformação como fator essencial da ação humana: na performance fazemos alguma coisa que nos permite refazer-nos a nós mesmos”. Nesse sentido, ao refletir sobre esse movimento inicial da nossa oficina-performance, enfatizo que, na relação adulto-criança, é possível subverter, inventar realidades novas como seres humanos que, em diálogo com o outro e com o mundo, interveem, criam, transformam, incluindo o riso, o choro, os medos, as coragens, o corpo, a palavra, a criatividade. Acredito que a escola é um local propício para essas aventuras, para que adultos e crianças escapem juntos do que os cerceiam e encontrem novas formas de dialogar, aprender e ensinar em sintonia com a verdade de suas emoções, experimentando a liberdade para criar com entusiasmo e alegria.

Foi incluindo tudo isso que iniciamos a oficina de histórias com brincadeiras, com comportamentos restaurados que integravam cantigas de capoeira às nossas emoções e desejos. Dessa forma, ao cantar e batucar, aquele momento disciplinar paralisante se transformou em nosso movimento-brincante. Após cantarmos e rirmos uns com os outros, continuei a perguntar às crianças.

4.1.2 O Jabuti: terceira parte da história

– O que a gente faz agora?

Maria Natiki (9 anos) disse:

– Agora a gente canta a música do Jabuti.

Ela estava se referindo ao *Cacuriá* de mãe Tetê, música com a qual havíamos iniciado a apresentação da performance *Ananse* com aquela turma antes do recreio. Perguntei se ela recordava a música e se podia nos ensiná-la. Maria Natiki disse que sim, então, cantou e nós brincamos com a cantiga:

Jabuti sabe ler, não sabe escrever.
Ele sobe no pau e não sabe descer
lê, lê, lê, lê, lê, lê.
Tô entrando... Tô saindo...

Nessa brincadeira, cada criança ao dizer "Tô entrando..." ocupava o lugar no centro da roda para fazer um movimento corporal, criar sua dança. Depois dizia: "Tô saindo...", o que possibilitava outra criança dizer "Tô entrando..." Assim, a cada momento, tínhamos diferentes duplas de crianças ocupando o centro da roda.

Inicialmente, as crianças ficaram tímidas, mas, ao final, a maioria delas buscava atuar como protagonista da brincadeira no centro da roda: ora com firulas corporais, ora com movimentos tímidos, ora com um sorriso, ora apenas com uma passagem rápida por ali. A brincadeira fluiu até o momento em que quase todas as crianças escolheram ocupar o centro, conforme podemos ver na imagem seguinte.

Imagem 14 – Cacuriá



Escola 2, 07 de junho de 2018. Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia de Dani Dornelas.

A imagem anterior retrata o momento final da nossa brincadeira com o Cacuriá do Jabuti. A professora e pesquisadora Joana Abreu Pereira de Oliveira (2020), em sua tese “Rodas e Cortejos de Aprender e Criar”, nos ensina que o Cacuriá é uma brincadeira, uma dança derivada do carimbó das caixeiras, cujas práticas estão relacionadas à Festa do Divino Espírito Santo no Maranhão. As caixeiras recebem esse nome devido ao instrumento que tocam: um tambor de duas peles, tocado com baquetas, denominado caixa. Ao som desse instrumento é dançado o Cacuriá, uma dança circular. As canções do cacuriá integram versos improvisados respondidos por um coro de brincantes; no centro da roda acontece a dança em pares, que se alternam continuamente.

Ao recordar como as crianças brincaram com o Cacuriá, pontuo algumas características de protagonismo elencadas pelo educador Abdalaziz de Moura (2017), a saber: as crianças alternavam os posicionamentos na roda e seus papéis na brincadeira em um jogo no qual cada uma ocupava seu lugar no centro sem competitividade ou oposição. Nesse movimento, as crianças exercitaram uma percepção integrada e sensível do todo em relação a cada participante, pois,

diversas vezes, duas crianças desejavam ocupar o centro da roda e elas decidiam (entre olhares e sorrisos) quem ali ficaria e quem recuaria, ou seja, quem voltaria para a roda a fim de cantar e tentar ocupar aquele lugar novamente. Além disso, no decorrer da brincadeira, o movimento não obedecia a direção de um chefe ou de um líder, cada criança escolhia o momento e a forma que desejava participar. Após diversos vai e vem, ocorreu uma ocupação coletiva em que quase todas as crianças estavam o centro da roda.

Ao refletir sobre como o Cacuriá aconteceu sob o comando das crianças, bem como sobre a maneira como fluímos com as canções da capoeira, considero que criamos coletivamente uma performance brincante liminar, um caos frutífero em que brincamos com elementos familiares e os desfamiliarizamos em combinações inusitadas (TURNER, 2015). Essa experiência produziu inversões na engrenagem disciplinar referente à sala de aula, convertendo-a em um espaço de invenção e de criação, no qual as crianças foram protagonistas.

A partir dessa experiência dialogo também com a educadora e pesquisadora Adriana Friedmann (2017) para enfatizar que o protagonismo infantil ocorre cotidianamente em grupos nos quais crianças das mais variadas idades, culturas, gêneros, etnias, podem expressar seus sentimentos, opiniões, preferências, vivências. Ao se manifestarem por meio das palavras, das brincadeiras, dos desenhos, da dança, da música, as crianças se tornam protagonistas em diversos contextos sociais, inclusive na escola.

Sob esse ponto de vista, o que a estrutura disciplinar tenta silenciar em relação às diferentes manifestações das crianças pode ser convertido em oportunidades para questionarmos e repensarmos o *status* da infância e os papéis das crianças na escola. Por isso, penso que é fundamental perguntarmos continuamente: como escutar as crianças e integrar suas percepções, estratégias, visões de mundo, sentimentos e escolhas em processos de protagonismo compartilhado e cocriação de práticas no cotidiano escolar?

Tendo essa questão como guia, após a performance do Cacuriá, iniciamos o diálogo sobre as histórias. Sentamos no chão, em roda. Então, recordamos a performance Ananse: algumas crianças relataram as partes da história que mais

gostaram. Dessa maneira, fizemos um reconto coletivo. Em seguida, iniciamos o movimento escutar-narrar³³.

4.1.3 Escutar-narrar: quarta parte da história

Desfizemos a roda. Cada criança buscou uma posição de conforto na sala. Solicitei que ficássemos um instante em silêncio. Realizamos um exercício de respiração da DEP. Silenciamos e escutamos o coração. Assim, ao final desse momento, eu verbalizei algumas questões que convidavam às crianças a recordarem uma história que gostavam. Simultaneamente, Ângela Ataíde e Roberto Yokel distribuíram papéis e canetinhas coloridas na sala, deixando-os ao alcance delas.

Após recordar a história, cada criança pôde desenhar livremente imagens suscitadas por ela. Eu, Ângela e Roberto, observávamos a forma como as crianças expressavam suas histórias por meio dos desenhos. Elas escolheram onde sentar e como usar os materiais disponíveis.

Nesse processo, eu percebi um menino sentado em uma cadeira, um pouco distante dos demais. Silenciosamente, ele apenas olhava o que os colegas faziam. Ainda hoje tenho marcada a sua imagem: um menino negro, forte e lindo, com um olhar que me emocionou. Eu me aproximei dele e disse:

³³ Para obter mais informações sobre esse movimento, veja, no capítulo 2 desta tese o subitem 2.3.2.2 Movimento escutar-narrar.

– Olá, como é o seu nome? Você quer participar? Quer fazer um desenho?

Sem pronunciar qualquer palavra, ele apenas balançou a cabeça para dizer não. Nas atividades anteriores, igualmente, ele apenas observou, sem participar. Pensei: "estaria ainda paralisado, tal como aconteceu comigo no momento inicial da oficina?"

Eu disse a ele que os materiais disponíveis na sala poderiam ser usados livremente por ele se quisesse, quando quisesse.

Silenciei ao seu lado por um instante.

Depois, continuei a caminhar pelo espaço, ainda afetada pelo olhar daquele menino.

Ao refletir sobre essa experiência, recordo Geertz (2008) e suas ponderações sobre a piscadela na obra *A interpretação das Culturas*. Penso nas inumeráveis possibilidades de significação presentes no silêncio, no olhar e no gesto daquele menino. As complexidades manifestadas em uma partícula de comportamento, em um sinal, são praticamente infinitas.

Quando meus olhos se encontraram com o olhar daquele menino, não sei bem o que me emocionou. Talvez aquele olhar tenha me transportado para uma timidez, uma opressão, um medo que eu senti em minha infância em algumas experiências escolares. Talvez a presença daquele menino negro, o seu olhar, tenha me emocionado simplesmente por sua beleza. Ou, quem sabe, ao ver seus olhos, eu tenha me perguntado o quanto daquele silêncio pode ser fruto de um racismo estrutural³⁴ presente em diferentes contextos, inclusive na escola, e que silencia,

³⁴ A partir da abordagem de Silvio Luiz de Almeida (2018), destaco que o racismo estrutural refere-se à padrões e regras baseados em princípios discriminatórios de raça presentes na estrutura da

desencoraja, subjuga de forma ainda mais incisiva crianças negras. O fato é que o olhar daquele menino reverberou de forma que “o que em mim sente está pensando” (PESSOA, 2007, p. 243).

Seu silêncio e sua escolha de não participar das atividades me levou a pensar sobre a questão racial presente nas relações adulto-criança nas escolas. De acordo com a abordagem de Fabiana de Oliveira (2015), no texto “Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raciais entre adultos e bebês nas creches”, as crianças negras, desde bem pequenas, passam por processos de subjetivação atravessados por experiências de racismo. Concepções, discursos e comportamentos sobre as positivities atribuídas ao branco e as negatividades atribuídas ao negro, produzem percepções negativas de seu pertencimento racial, com possibilidade de produção de uma autoimagem depreciativa. A ausência de personagens negros nas histórias narradas na escola, a ausência de negros nos livros didáticos, a história do negro no Brasil narrada apenas sob a ótica colonizada da escravidão, algumas ‘brincadeiras’ e piadas que fazem referência pejorativa à pele preta... Enfim, esses são apenas alguns exemplos sobre como reproduzimos e alimentamos nosso imaginário social sobre brancos e pretos. Penso que conversamos pouco sobre tais questões, muitas vezes negamos a problemática racial presente na escola. Talvez por isso o silêncio e o olhar daquele menino provocaram inquietações que me impulsionaram a ponderar que as crianças negras são ainda mais afetadas pelos processos de dominação e de silenciamento presentes no contexto escolar. Concordo com Oliveira (2015, p. 129) quando afirma a criança negra pode estar “triplamente excluída: pela sua condição infantil (de menor), pela sua condição social (enquanto pobre), e pela sua etnia/raça (enquanto negra)”.

Quantas outras coisas poderiam estar presentes naquela escolha de não participar da atividade? O silêncio e a não participação podem ser formas de resistência, de não aderir à proposta do adulto e de criar um universo particular no silêncio na não ação.

sociedade, ou seja, o racismo como parte de um processo social, político e histórico que cria mecanismos para que pessoas sejam discriminadas de forma sistemática. De acordo com o autor, ao compreendermos como o racismo estrutura a sociedade, devemos nos tornar mais responsáveis no enfrentamento de práticas preconceituosas e discriminatórias (ALMEIDA, 2018).

Além do mais, com Machado (2015) observo que, no contato com uma história, acontece um diálogo entre o enredo, os personagens, os acontecimentos do conto e as ressonâncias subjetivas que desencadeiam um efeito particular em cada ouvinte. Sendo assim, quantas ressonâncias a história de Ananse pode ter suscitado ou o que a proposta de recordar uma história e o convite para contar histórias pode ter provocado naquela criança? Eu não sei.

Recordo as palavras de Janusz Korczak, um escritor, educador e médico polonês, mártir na luta antifacista, cujas práticas e ideias sobre educação nos convidam a uma revisão profunda dos métodos escolares e das relações adulto-criança no sentido de aprender com elas e respeitá-las integralmente. Concordo com Korczak (1983, p. 29-30) quando diz:

Vejo chegar todas as perguntas à espera de uma resposta, todas essas dúvidas que procuram ser resolvidas: como e quanto, quando e por quê? E respondo: - Não sei. [...] Quanto a mim, quero que se aprenda a amar e a compreender este maravilhoso “não sei” quando aplicado à criança, este “não sei” estuante de vida, de surpresa, de criação.

Ao incluir tudo isso, principalmente o não saber, sinto que a questão principal não é buscar uma resposta, mas desenvolver uma escuta sensível, marcada pelo acolhimento e pelo respeito à criança, atenta aos deslocamentos que essa escuta pode produzir em nossas práticas no sentido de estarmos mais conscientes acerca de nossas ações como educadoras e educadores.

Assim, naquele momento, diante daquele olhar, eu busquei escutar e acolher o silêncio, respeitar a escolha daquele menino. As crianças têm direito de escolher não participar de atividades propostas por nós, adultos(as). Acolhi e silencieei, mas esse não é o final desta história.

Pouco depois observei que Ângela Ataíde também se aproximou e dialogou com o menino. Depois, deu-lhe a mão, levou-o onde estavam as canetinhas coloridas, mostrou-lhe os papéis, sorriu. Suas mãos tocaram a cabeça do menino em um movimento que me pareceu uma delicada carícia (digo 'pareceu', pois essa é apenas minha interpretação, uma vez que uma

partícula de comportamento envolve complexidades que são praticamente infinitas). Após esse gesto, ele sentou-se no chão, ao lado de outras crianças, pegou canetinhas coloridas, papel e começou a participar da atividade.

“Para educar uma criança é preciso uma aldeia inteira”. Escutei essa frase há muito tempo em uma roda de histórias, citada como um provérbio africano. Ao analisar essa experiência, essa frase se tornou mais significativa para mim. Penso que diante dos desafios que vivenciamos nas práticas escolares, diante da diversidade das crianças com as quais nos relacionamos, é fundamental produzirmos deslocamentos na perspectiva individualista presente no fazer educativo. Temos que criar aldeias, consciência coletiva, abertura para aprendermos uns com os outros a fim de permitirmos a interação diante dos desafios presentes no encontro adulto-criança.

Consoante a essa experiência, trago as palavras da contadora de histórias Machado (2015, p. 17, grifos da autora):

Quando uma criança diz “não sei escrever”, ou “não sei desenhar”, muitas vezes pode estar pedindo uma corda, uma via de acesso e ligação, entre, de um lado, a enorme quantidade de experiências/imagens que a habitam num mundo que é só seu, e, de outro, a criação de modos possíveis e inteligíveis de configurá-las.

Nesse sentido, penso-sinto o quanto devemos apurar a nossa escuta, torná-la mais sensível no intuito de contribuir com a abertura de vias de acesso que favoreçam a expressão das diversas experiências/imagens que habitam as crianças.

Em sintonia com as palavras de Paulo Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia*, ressalto que “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica, deveria fazer parte da aventura docente”, bem como da aventura dos adultos em interação com as crianças.

Portanto, a partir das experiências compartilhadas nesse episódio de nossa oficina-performance, reconheço o quanto necessitamos uns dos outros; o quanto necessitamos escutar outros adultos com os quais compartilhamos a aventura de

atuarmos junto às crianças; o quanto podemos aprender com a diversidade de práticas e de saberes das múltiplas áreas de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar e, principalmente, o quanto podemos aprender e criar ao escutarmos as crianças. Tudo isso num processo de conexão e movimento contínuo como fios luminosos e coloridos que se entrelaçam na complexa teia de relações tecida na escola.

4.2 Quem vai contar história hoje?

“Na Teia de Ananse”, buscamos diferentes formas para escutar as crianças, uma delas, ou a principal delas, aconteceu nos momentos em que ouvimos suas histórias.

O episódio que vou narrar agora ocorreu em um desses momentos: o movimento escutar-narrar na Escola 1. Era o segundo dia da oficina de histórias. No primeiro dia, as crianças haviam realizado o movimento brincante no qual escolheram uma história para narrar e fizeram o desenho dela.

Em preparação para o segundo encontro, eu, juntamente com Ângela e Roberto, a partir dos desenhos das crianças, criamos algumas categorias conforme a similitude dos títulos das histórias e das imagens. Nesse processo, nos deparamos com alguns desafios. O primeiro foi criar as categorias mediante a diversidade de histórias. Ao final do primeiro encontro com as crianças, estávamos tão excitados, arrebatados pelas imagens e histórias, que tivemos a necessidade de visualizar os desenhos e dialogar sobre aquele universo de histórias. Além disso, organizá-las em categorias era importante não apenas no processo de pesquisa, como também no âmbito do Projeto Cultural Faz de Contos (no qual esta pesquisa foi desenvolvida), pois essas categorias poderiam contribuir no processo de organização da coletânea de histórias que seria publicada ao final do projeto. Após muitas observações e diálogos, criamos seis categorias: histórias de bichos, histórias de princesas, Rapunzel³⁵, histórias que eu invento, *minecraft*, outras histórias.

³⁵ A categoria Rapunzel foi criada separadamente da categoria histórias de princesas devido ao fato de várias meninas terem escolhido essa história e criado um grupo para narrá-la.

O segundo aspecto que sentimos como um desafio foi em relação à quantidade de histórias representadas (a partir dos desenhos) e o tempo disponível para narrá-las no segundo encontro da oficina: devido ao grande número de histórias, acreditávamos que seria impossível escutar todas elas em apenas um encontro. Mas como selecionar aquelas que seriam narradas no próximo encontro? Além disso, cada um de nós deveria estar presente em um grupo para ouvir as crianças e gravar as histórias que seriam transcritas posteriormente. Tínhamos um problema: seriam três grupos para seis categorias. A equação não fechava. Como resolver isso?

No dia seguinte, chegamos à escola com essa questão, sem saber como iríamos lidar com o tempo da oficina, sem definição acerca de quais categorias seriam narradas naquele dia. Contudo, ao considerar que essa é uma oficina-performance, com a abordagem de Icle e Bonatto (2017, p. 8), reitero que:

[...] o que chega ao público é parte de um longo processo, que não começa ou termina com a ação ou o evento proposto pelo artista; a estrutura hierárquica é mais horizontalizada e flexível em relação aos papéis desempenhados por cada um dos participantes no processo de criação; o texto nunca está finalizado, pode ser, ainda, apenas um roteiro ou guia sujeito a alterações constantes.

Assim sendo, tínhamos um roteiro para a oficina, mas a forma como ela iria se desenvolver dependia inteiramente das interações com as crianças. Nesse processo, além de uma estrutura mais horizontalizada e flexível, seria fundamental a participação das crianças não apenas como público, mas também como performers, protagonistas ao narrarem suas histórias.

Quer saber o que aconteceu? Então vamos à história desse episódio.

4.2.1 Chegar e aconchegar

Como de costume, chegamos à escola mais cedo para organização do espaço da biblioteca onde seria realizada a oficina. Na entrada, havia escadas. Abaixo, uma sala ampla. Ao fundo, ficavam estantes com livros; à

frente, uma área livre, sem carteiras, com um grande espelho na lateral. Nesse espaço, distribuimos tecidos, almofadas, instrumentos e o baú de Ananse no intuito de criar mais aconchego e de disponibilizar às crianças os recursos que usamos em nossas performances.

Destaco que, no baú de Ananse, tínhamos uma novidade: colocamos os desenhos das crianças agrupados conforme as seis categorias que criamos previamente. Junto com os desenhos, as aranhas e a teia como forma de dizer que nossas histórias integram e se atravessam em uma grande teia de narrativas.

No momento em que organizávamos o espaço, em busca de criar aconchego externo, eu senti que precisava de aconchego interno, pois eu estava um pouco tensa e apreensiva. Seria o nosso segundo contato com as crianças e não sabíamos como iríamos selecionar as histórias a serem narradas naquele dia, nem como seria a receptividade delas. Será que se lembrariam das histórias que escolheram para narrar? Será que iriam escolher novas histórias, diferentes daquelas que foram desenhadas? Inquietações que antecederam o encontro...

Eu, Ângela e Roberto, realizamos um aquecimento com exercício de respiração com intenção de abrandar a ansiedade.

Quando estávamos finalizando a organização do espaço, as crianças começaram a chegar. Desceram as escadas conversando. Traziam seus cadernos nas mãos.

Uma criança veio ao meu encontro e me abraçou, depois outra, outra e outras... De repente, eu estava totalmente apertada, espremida em um abraço coletivo. O meu coração disparou com essa surpresa.

Imagem 15 - Abraço



Escola 1. Dia 11 de maio de 2018. Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia de Dani Dornelas.

Ao contemplar essa imagem, todas as células do meu corpo vibram na frequência da alegria e do aconchego que senti dentro desse abraço. Agora, ao descrever esse acontecimento, reflito sobre a relação adulto-criança e acerca do meu lugar de pesquisadora com as crianças na escola.

No início desse capítulo discorri acerca das engrenagens disciplinares presentes na instituição escolar e compartilhei algumas reflexões referentes às formas como nós, adultos(as), estamos enredados e reproduzimos uma estrutura de poder na qual, muitas vezes, sob a premissa de proteger e educar as crianças, nós as subjugamos, as silenciemos. Com Foucault (1987), recordo que, no contexto das escolas, esse jogo de poder se sustenta em mecanismos disciplinares estruturais que são reproduzidos e reforçados em nossas práticas adultocêntricas, frequentemente de forma não reflexiva. Entretanto, enfatizo que onde há poder há resistência, portanto, penso ser fundamental identificar e mapear os pontos de poder e as formas de escapadas, de criação, de deslocamentos.

Nessa direção, ao retornar à escola como contadora de histórias e pesquisadora, tendo como lente a perspectiva das performances, percebo que uma dimensão que se amplia é relativa à forma como lidamos com o corpo e com as emoções. O que emergiu em mim quando meu corpo foi envolvido pelos braços e corpos das crianças naquele abraço coletivo? O quanto nós, adultos(as), estamos disponíveis para receber e sermos afetados pelas crianças em seus movimentos espontâneos de contato e conexão corporal que podem acontecer de diferentes formas, inclusive com o abraço, o silêncio, o sorriso, o olhar...?

A surpresa, a alegria e o aconchego que aquele abraço me proporcionou reverberam em mim ainda hoje e me convidam a refletir sobre a necessidade de romper a supremacia de uma racionalidade eurocêntrica presente nas instituições escolares, em todos os níveis.

Santos (2007), ao discorrer sobre a construção de uma ecologia de saberes, nos convida a romper com as formas de pensamento ocidental, com a tradição clássica submetida aos princípios eurocêntricos para pensar a partir do Sul. Em concordância com ele, penso-sinto que essa ruptura demanda reconhecer e integrar, no cotidiano escolar, uma diversidade incomensurável de conhecimentos produzidos fora da escola como, por exemplo, no âmbito das culturas afro-brasileiras e de povos indígenas, que muitas vezes foram e são desqualificados, negados pelo pensamento ocidental submetido aos princípios eurocêntricos. Saliento que esses princípios também desqualificam e negam os saberes das crianças e suas formas de expressão.

Desse modo, compreendo que, para romper com as formas colonialistas eurocêntricas e buscarmos pensar a partir do Sul, os saberes e práticas escolares devem ser produzidos de outros modos, com “formas de pensamento que sejam mais acolhedoras às emoções, ao corpo, aos afetos, aos sentimentos” (SANTOS, 2001, p.21).

As ideias de Santos (2007) ressoam no processo de produção de conhecimentos acadêmicos e provocam análises acerca da minhas escolhas enquanto pesquisadora. Sob a perspectiva eurocêntrica, a opção de interagir com as pessoas como ‘observadora’, mesmo que seja uma ‘observação-participante’, de estar atenta aos acontecimentos para fazer anotações e análises sobre as práticas, é, para mim, um tanto estranha e desconfortável. Por isso, a preferência por uma pesquisa-performativa-guiada-pela-prática, realizada em interação com as crianças em processos de cocriação, faz mais sentido para mim: acredito que a perspectiva das performances de contação de histórias nesta pesquisa contribui para invenção de novas formas de pensamentos, em processos de cocriação com as crianças, nos quais o corpo tem primazia e o entusiasmo guia as práticas.

Mesmo assim, ao chegar à escola com a proposta de compartilhar performances de contação de histórias, de escutar e interagir com as crianças, eu era uma estranha na teia de relações tecida entre aquelas pessoas naqueles contextos. É importante perceber que, ao levarmos às escolas nossos projetos (sejam culturais ou de pesquisa), estamos diante de uma teia complexa de saberes, práticas, vínculos já estabelecidos entre crianças, entre adultos e crianças. Vínculos tecidos na convivência cotidiana ao longo do tempo: iniciados antes da experiência que propomos realizar e que têm continuidade após o seu encerramento. Nessa perspectiva, eu trago a sabedoria de Mestre Moa: “entrar em terras estranhas, pisar no chão devagar”, o que significa um profundo respeito pelas pessoas, por suas práticas e experiências vividas.

Assim, no momento em que preparávamos o local para receber as crianças e escutar suas histórias, eu refletia sobre as inumeráveis histórias vividas por elas na escola e fora dela. Pensava como seria a receptividade delas, uma vez que esse seria o nosso segundo contato. Como me aproximar? Como criar uma atmosfera de confiança e liberdade? Além disso, havia tensões relativas ao percurso da pesquisa: a forma que organizamos as categorias e grupos de histórias a partir dos desenhos

iria funcionar na prática? O tempo que tínhamos seria suficiente para a realização da oficina? Como as crianças receberiam a proposta de gravação e registro de suas performances de contação de histórias?

Como relatei, eu, Ângela e Roberto havíamos dialogado sobre essas inquietações, também havíamos realizado exercícios de respiração para aliviar a tensão. Contudo, no momento em que as crianças desceram as escadas da biblioteca, ao ser envolvida por seus braços e sorrisos, meu coração disparou, meu corpo se aqueceu e todas as tensões foram instantaneamente dissolvidas. Fui transportada para um momento liminar em que eu já não era ‘pesquisadora’ ou ‘contadora de histórias’. Naquele instante, a divisão hierárquica na relação adulto-criança, bem como os papéis definidos socialmente como pesquisadora, professora, contadora de histórias, alunos e alunas se dissolveram. No entrelaçar de corpos insurgiu um entrelugar, um límen que me libertou de posições, de deveres e direitos instituídos cultural e socialmente, resultando num fluir coletivo similar a uma atmosfera de *communitas*.

O termo *communitas* é utilizado por Turner (1966, 2005, 2015) em estudos sobre os processos rituais para indicar um fenômeno emergente em situações liminares, nas quais acontece uma ausência de *status* sociocultural. Eu e Luciana Hartmann refletimos acerca dessa abordagem e pontuamos que:

De acordo com Turner (1974), no período liminar surge uma forma de relação social menos estruturada e relativamente indiferenciada, como uma comunidade, ou mesmo comunhão de indivíduos em situação de igualdade. Dessa maneira a *communitas* tem um caráter não estruturado e representa o instantâneo da inter-relação humana, que brota através dos interstícios da estrutura, em liminaridade. Quando a liminaridade é positiva, criativa, possibilita a emergência de uma modalidade de inter-relação humana na qual se pode brincar com os sistemas estruturais, de forma que haja uma subversão (ou mesmo aniquilação) de direitos e deveres, possibilitando uma atmosfera de *communitas*. (HARTMANN; SILVA, S. 2019, p. 31).

Penso-sinto aquele abraço protagonizado pelas crianças e compartilhado comigo como um instantâneo da inter-relação humana que criou fissuras nas estruturas hierarquizadas presentes na escola. Considero que, naquele instante, vivenciamos um acontecimento similar ao que Turner (2005) denomina *communitas* espontânea, ou seja, um contato concreto, imediato e total de seres humanos em uma interação pessoal.

Aprendi com Turner (2005) que essa experiência tem algo de mágico que possibilita nos relacionarmos com os outros da maneira como se apresentam no aqui agora, livres dos papéis e obstáculos definidos socialmente, em estado de comunhão. Ao participar de uma situação de *communitas* espontânea, somos absorvidos em um evento singular e fluido, no qual as pessoas são percebidas ou se percebem como uma só, mesmo que apenas por um instante. Nesse instante, “sentimos que é importante nos relacionarmos diretamente com o outro da forma como ele se apresenta no aqui e agora, para compreendê-lo de modo simpático” (TURNER, 2015, p. 64). O autor pontua também que, no contexto atual, é possível dizer que a *communitas*, em contraste à estrutura social, cria uma forma alternativa de ser socialmente humano em que pode acontecer “uma união amorosa de condenados estruturalmente julgando a estrutura normativa e fornecendo modelos alternativos para ela” (TURNER, 2015, p. 64).

Foi assim que senti aquele abraço: um evento singular e fluido, um instante no qual emergiu uma experiência de *communitas* espontânea como uma união amorosa.

((((amor)))

A palavra amor, na maioria das vezes, está presente em circunstâncias românticas, poéticas, familiares e/ou religiosas, adquirindo diferentes conotações. Temos o amor romântico vendido em filmes, novelas, músicas e propagandas, ligado a paixões, sofrimentos, fantasias. O amor das poesias, às vezes idealizado, platônico; ora delicado, sutil; ora potente, quente. O amor presente nos discursos religiosos que nos convida à abnegação, fraternidade, compaixão. O amor como energia que une todas as coisas do universo, como força magnética que mantém os elétrons gravitando em torno do núcleo atômico e a Terra em torno do Sol. Nesse emaranhado infinito de possibilidades acerca do amor, concordo com o poeta Carlos Drummond Andrade ao dizer que o “Amor foge a dicionários e a regulamentos vários” (2004, p. 1238).

Contudo, penso que a abordagem do biólogo chileno Humberto Maturana pode contribuir efetivamente para refletirmos acerca do amor na teia desta pesquisa performativa. Concorro com Aurora Rabelo (2002) ao afirmar, no prefácio da obra *Emoções e linguagem na educação e na política*, que a abordagem de Maturana propicia-nos ultrapassar premissas do pensamento ocidental, alicerçadas em

concepções dualistas como: corpo *versus* mente; objetivo *versus* subjetivo; razão *versus* emoção. Considero que ultrapassar tais dualismos é fundamental para romper com formas eurocêtricas e colonialistas de produção de conhecimento cuja racionalidade tem primazia, ou conforme as palavras de Rabelo (2002, p. 7), para fazer “desabar o imperialismo da razão”. Com Maturana (2002, p. 18) destaco que:

Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional. Mas o fundamento emocional do racional é uma limitação? Não! Ao contrário, é sua condição de possibilidade...

Ao considerar a emoção como condição de possibilidade para a racionalidade e fundamento de nossas ações, conforme abordei no capítulo 2 desta tese, a partir das elaborações de Maturana e de Zumthor, reitero que esta pesquisa se realiza como uma experiência poética, cujas práticas e reflexões têm como premissa o engajamento corporal, a percepção sensorial e as emoções. Enfatizo com Zumthor (2002) que a performance enquanto experiência poética relaciona-se ao corpo como uma realidade biológica (células, tecidos e órgãos suportes da vida) vivida na relação com o mundo, com o outro. Desse modo, a emergência de práticas e conhecimentos não aflora eminentemente em nível racional, mas em convergência com as emoções que pulsam no corpo.

Recordo que emoções “são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 2002, p. 15). Sendo assim, qual relação entre tudo isso com o que aconteceu no momento daquele abraço? Por que denominar (((amor))) a emoção que emergiu naquele instante? Maturana (2002) aponta que, ao falarmos sobre o amor, sem observarmos as ações que o constituem o percebemos como um sentir. Entretanto, o amor não é um sentimento e, sim, “um modo de ação na qual o outro é constituído, aceito e respeitado, como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2002, p.15). Foi a ação espontânea daquelas crianças que desencadeou toda essa reflexão: no instante do abraço, emergiram em mim a sensação de pertencimento, de ser aceita, respeitada como legítimo outro na convivência que estava sendo tecida na oficina de histórias.

Ao integrar todas essas emoções e reflexões, penso-sinto que experiências de performances de contação de histórias são experiências poéticas que podem propiciar acontecimentos de *communitas* espontâneas nos quais compartilhamos experiências de amor. Esse saber transbordou fortemente em todas as células de meu corpo dentro daquele o abraço.

Assim sendo, mergulhei fundo naquele abraço e, submersa naquele instante de *communitas* espontânea, esqueci de todos os papéis estruturados socialmente, de tudo o que tinha aprendido, pensado, organizado, preparado como possível roteiro para a nossa oficina-performance. Ao voltar, respirei fundo, senti o coração disparado e percebi que aquele momento estava pleno de possibilidades de criar, de saber, de conhecer, de dialogar e interagir a partir do corpo entrelaçado naquelas emoções e afetos. Entreguei-me a esse fluxo que suscitou em mim o desejo de compartilhar esse *momentum* de amor com as demais crianças.

A partir desse acontecimento e das emoções nele vivenciadas, pergunto: quais outras ações podem ser compartilhadas na escola no sentido de praticar o amor, ou seja, a aceitação do outro como legítimo outro na convivência? Como o amor, enquanto aceitação e respeito ao outro como legítimo outro, pode contribuir para a escuta das crianças e de suas histórias? Essa emoção, esse modo de ação pode produzir deslocamentos na relação adulto-criança no sentido de favorecer o protagonismo infantil?

4.2.2 Akoma: silêncios e silenciamentos

Enquanto estávamos envolvidas nesse abraço, as demais crianças se organizaram em roda, juntamente com Roberto, Ângela e com a professora da turma. Após o abraço, nos juntamos à roda. Percebi que algumas crianças estavam segurando seus cadernos onde haviam escrito as histórias que desejavam narrar. Propus a elas que guardassem os cadernos por um momento. Assim, as mãos ficariam livres para se

encontrarem na roda. Os cadernos foram colocados próximo ao baú de Ananse. Então, demos as mãos a quem estava ao lado, nos cumprimentamos, movimentamos o corpo, conversamos livremente por alguns instantes.

Inspirada pelo movimento do abraço que recebi das crianças, sentindo o coração ainda disparado e consciente do quanto aquele abraço me fez bem, perguntei às crianças: como vocês estão se sentindo hoje? Como está seu corpo? Qual movimento pode ser um carinho, um afago para o corpo agora? Como seria se tocar, se abraçar, fazer um gesto de carinho, gentileza e de gratidão ao seu corpo?

Ficamos um pouco nesse exercício. Cada criança criando, a seu modo, formas de contato com o próprio corpo. Algumas crianças riam, outras conversavam, outras observavam, enquanto de pé, na roda, buscávamos experimentar movimentos livres de autopercepção e aconchego.

Em seguida, sugeri levarmos a atenção para o coração: e observarmos como estava a respiração. Aos poucos, os movimentos foram cessando, nos aproximamos de uma atmosfera de silêncio. Eu comentei que o nosso planeta também tem um coração, um centro que pulsa: dizem que o nosso coração pulsa em sintonia com o coração da Terra. Então, como seria respirarmos profundamente com a intenção de ouvir o som de nossos corações que pulsa em sintonia com o coração da Terra?

Disse que, quem quisesse, poderia colocar as mãos no peito para escutar o coração. Algumas crianças bocejavam, outras fechavam os olhos... Eu também fechei os olhos. Assim, criamos juntos um instante de relaxamento, de silêncio e de autopercepção; cada criança a seu modo, em seu tempo.

O silêncio foi rompido pela fala quase sussurrada de um menino que disse: "Ai, meu coração está diminuiiiiiindo..." Outro falou: "que delícia!"

Essas palavras me trouxeram de volta, abri os olhos e disse que gosto muito de ficar no coração, me sinto mais leve. Às vezes demoro a escutar suas batidas, pois, com tantos sons, palavras, coisas para fazer, não há tempo para parar e escutar o próprio corpo.

Convidei as crianças que estavam de olhos fechados para abrirem os olhos e propus que búscassemos escutar as batidas do coração no decorrer de toda oficina.

Imagem 16 - Símbolo Adinkra Akoma, "o coração"



Fonte Carmo (2016, p. 57).

No universo da simbologia africana Adinkra, Akoma é o "símbolo do amor, boa vontade, paciência, fidelidade, carinho, resistência e consistência" (CARMO, 2016, p. 57). Dentre as palavras que integram o significado de Akoma, destaco a

presença da palavra resistência, que pertence ao mesmo campo simbólico do amor, tendo como imagem o coração. Essa conjunção coração-amor-resistência tem ressonância com as práticas que realizamos nessa oficina performativa.

Reitero que foi dentro do abraço que o meu coração disparou. Naquele instante, abriu-se uma fissura liminar na qual a divisão hierárquica na relação adulto-criança, bem como os papéis definidos socialmente como pesquisadora, professora, contadora de histórias, alunos e alunas se dissolveram em uma experiência de amor, definida como uma emoção, um modo de ação em que, na convivência, o outro é aceito e respeitado como legítimo outro (MATURANA, 2002). Ao considerar que resistência envolve criação e invenção de novas formas de ser, viver e se relacionar com o outro e com o mundo de maneira a romper engrenagens disciplinares e estruturas de poder, o amor é uma potência de resistência. Penso que mediante as engrenagens disciplinares e estruturas de poder presentes na instituição escolar, aceitar e respeitar a criança como legítimo outro requer deslocamentos em práticas autocêntricas para escutá-la e acolhê-la em suas formas de expressão, de se relacionar, de criar, de brincar, de conhecer e produzir saberes.

Concordo com Maturana (2002) ao afirmar que a criança aprende a “aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma”. Portanto, quando falo de escutar as crianças, pondero sobre as diferentes possibilidades de escuta, inclusive, ou principalmente, uma escuta de corpo inteiro, que inclui a pele, o coração e que abra o espaço também para que cada uma delas possa respeitar e escutar de si mesma.

Assim, enquanto realizávamos o momento de autopercepção em contato livre com o corpo, intuitivamente busquei em meu baú de recursos internos uma prática para expandir o fluxo de aconchego, pertencimento e silêncio deflagrado naquele abraço.

Lembrei que o educador polonês Korczak, ao ministrar cursos no Instituto Nacional de Pedagogia Especial de Varsóvia, iniciava as atividades mostrando aos participantes imagens “do coração de uma criança com batimentos desordenados, apavorada por ter ficado numa sala escura no meio de estranhos” e dizia: “antes de gritar com raiva ou de castigar uma criança, lembrem-se como é o coração dela” (KORCZAK *apud* ABRAHAM, 1986, p. 35). Parafraseando Korczak, senti que antes

de dialogar e interagir com aquelas crianças, deveria escutar o coração, lembrar como é o coração delas, sentir o pulsar da vida em seu ritmo singular.

Recordei um exercício de escutar o coração que aprendi no universo da DEP. A partir dos estudos e práticas dessa dinâmica, aprendi que o coração, além de um órgão físico, é um centro imaginativo espiritual, um órgão que pode ativar o silêncio. Uma vez que acessamos o silêncio ativado no coração, ele se espalha pelo o corpo e provoca sensações diversas como leveza, prazer, aconchego... Estar no coração nos convida a silenciar, a criar um espaço-tempo de percepção de si em integração indissociável com o mundo, pois

No Silêncio, tudo mostra a sua profundidade e descobrimos que somos parte dessa profundidade que está em tudo ao nosso redor. Não estaremos adicionando a nossa subjetividade ao mundo, mas descobrindo que o tipo de separação que adotamos entre nós mesmos e o mundo é ilusória. [...] Descobrimos que cada coisa existente no mundo vive profundamente dentro de nós. E mais, descobrimos que cada um de nós, nas profundezas da alma, vive profundamente dentro da alma do mundo e o ponto de encontro é o centro do coração. (SARDELLO, 2006 *apud* DEP, 2009, p. 8).

A citação acima integra o Caderno DEP – Silêncio, que possui trechos da obra *Silence: The Mystery of Wholeness*, de Robert Sardello, traduzidos por Sonia Café. Sinto que esse texto expressa o que experimentei junto às crianças quando, de olhos fechados, respiramos no coração em sintonia com o coração da Terra. Recordo as frases sussurradas por duas crianças: “Ai, meu coração está diminuiiiindo...”, “Que delícia!”.

O que seria essa sensação do coração estar diminuindo? Talvez um instante em contato com ‘profundezas da alma’ ou a sensação de estar ‘profundamente dentro da alma do mundo’? Não sei. O fato é que, após esse contato com o coração, senti que entramos coletivamente em um estado de silêncio. Ao recordar esse momento sinto-me imersa novamente nesse silêncio.

Aprendi com Morgana Barbosa Gomes, colega no Doutorado em Performances Culturais e no grupo de pesquisas Imagens (em) cena, uma forma de dizer silêncio que cria uma abertura para essa experiência no texto, a saber: _ _ _ ^ _ _ _ _ (BARBOSA GOMES, 2019). Com sua presença, suas performances, suas “Epístolas Profanas”, Barbosa Gomes convida-nos a um mergulho profundo na poesia delicada de ser, viver, conviver e fluir em, com, no _ _ _ ^ _ _ _ _ ,

perpassando seus sentidos plurais, suas diferentes formas e experiências. Dentre os múltiplos sentidos do silêncio sobre os quais ela nos convida a refletir/sentir/experimentar, destaco a perspectiva do ^ como uma experiência que pode nos levar “para dentro de nós mesmas, em um primeiro momento, para as vozes interiores dos nossos pensamentos”, para vozes interiores de nossas emoções e “pode, ainda nos levar para além desse lugar, desde as dimensões das paisagens aos ruídos do mundo” (BARBOSA GOMES, 2019, p. 63). O silêncio como escuta de nossas pulsações no/com o mundo.

Desse modo, considero que experiências de silêncio são imprescindíveis e inerentes ao ato de escutar/narrar histórias. Observo com a contadora de histórias Machado que o ato de narrar histórias depende de uma preparação cujo ingrediente principal é “educar a escuta”, e quem primeiro precisa aprender a escutar é o educador. Desse modo, é fundamental ao educador reencontrar o silêncio. Mas, esse (re)encontro não se dá de repente, pois estamos imersos em “um universo de balbúrdia e desconcentração promovido por quase tudo a nossa volta”. Machado (2015, p. 50) observa ainda que as crianças “se acostumaram a esquecer de que conhecem esse silêncio e essa escuta – tão comum em suas brincadeiras solitárias – e a estar na escola para produzir segundo expectativas exteriores, coisas que devem fazer a mando dos professores”.

A partir das palavras de Machado e da presença-saber de silêncio que Barbosa Gomes nos traz, penso-sinto que, ao compartilharmos com as crianças experiências de silêncio – suas lacunas, sua profundidade, as sensações que irrompem –, podemos “educar a escuta” no sentido de produzir um distanciamento da vida cotidiana, inclusive, ou sobretudo, em relação às expectativas exteriores criadas “a mando dos professores”. Um silêncio que nos convida a escutar nossas pulsações ressonantes no mundo. Penso-sinto que essa escuta, esse reencontro com o silêncio, demandam e propiciam experiências cuja emoção fundante é o amor, ou seja, experiências nas quais predomina um modo de ação em que eu me respeito e me aceito integralmente na relação com o outro, com o mundo, como também aceito e respeito o outro como legítimo outro na convivência.

Contudo, a artista e performer baiana Olga Lamas, em sua dissertação “Movimentos do silêncio: uma dança cartográfica”, ao desenvolver uma investigação acerca do silêncio, inclusive a partir de em sua própria trajetória artística, alerta que:

O silêncio, assim como a palavra, pode compreender ambiguidades, ser um espaço pleno de significado(s) em construção. Silêncio compreendido como um corpo complexo, silêncio que é ampliação dos sentidos. Tais reflexões sobre o silêncio nos propõem, já de imediato, sair de uma zona maniqueísta de raciocínio que compreende uma coisa como sendo uma e não outra. [...] Os sentidos do silêncio podem ser vários, contrários e coexistir, a depender do contexto. (LAMAS, 2018, p. 35).

Com essa ponderação, reflito sobre os ambíguos e contraditórios sentidos do silêncio no contexto escolar. Na maioria das vezes, o silêncio que pode ser potência de fluidez, abertura ao movimento dos sentidos, à autopercepção e ao aconchego se torna instrumento de opressão, de disciplina, de subjugação da criança sob o mando dos adultos, especialmente nos momentos de contação de histórias. Lembro que quando eu comecei a lecionar na educação infantil, no ano de 1989, aprendi com as amigas professoras a seguinte música que cantávamos com/para as crianças:

Para ouvir o som do mosquitinho.
E as batidas do meu coraçãozinho.
Pego o cadeado e ponho na boquinha.
Tranco bem trancado e guardo a chavinha.
Ummmm Ummmm Ummmm.³⁶

Ao recordar agora essa música que, inocentemente, pode parecer uma forma lúdica de obter o silêncio das crianças, destaco o quanto essa letra pode nos revelar sobre a relação adulto-criança na escola. Quando iniciei como professora na educação infantil, no século passado, eu cantava essa música, mas penso que não era muito boa no sentido de fazer com que as crianças guardassem a chavinha, pois isso não funcionava e, logo, elas voltavam a conversar entre si. Então, já naquele tempo, eu desisti dessa canção e de buscar silenciar crianças de cinco anos em pleno momento de expansão e desenvolvimento da linguagem.

³⁶ Autor desconhecido. Canção que integra minhas memórias de saberes e práticas compartilhadas em experiências de oralidade.

Hoje percebo que essa música era uma forma outra de dizer “cale a boca”. Lembro novamente Guimarães Rosa (1997) ao afirmar que pessoas grandes incomodam e estragam os prazeres das crianças ao modo de soldados do invasor em pátria ocupada. Soldados que tentam trancar com cadeado as palavras das crianças, jogando a chave fora. Todavia, não é possível silenciar completamente todas as crianças. Elas criam escapadas, conversam, trocam bilhetinhos em sala de aula, às vezes explodem em sonoras gargalhadas. São infinitas as possibilidades de sons e movimentos que elas criam, sobretudo quando os olhares de polícia dos adultos não as alcançam.

Essa música me leva a destacar que o silêncio na escola, muitas vezes, é evocado como forma de silenciamento. Eu como criança vivi esse silenciamento. Como professora também contribuí para reproduzir esse comportamento junto às crianças. Com Lamas (2018) enfatizo a importância de aprofundarmos a diferenciação entre silêncio e silenciamento³⁷. Ela assinala que:

Para o silenciamento acontecer uma relação de poder precisa estar posta. Porém, o poder pode ser tanto impositivo/opressivo/castrador quanto insubmisso/resistente/libertador. [...] Ou seja, a essa *retórica da opressão* que se exerce pelo silenciamento de certos sentidos, pode haver uma *retórica de resistência*, fazendo esse silêncio significar de outros modos, e vice-versa. Para que a *retórica de resistência* opere, é importante entender como a “engrenagem” opressiva e dominadora se movimenta e mantém sua sistemática de exploração e de privilégios que consolidam política, social, econômica e culturalmente o nosso ser no mundo. (LAMAS, 2018, p. 44).

A autora denuncia que diferentes práticas de poder impositivas/opressivas/castradoras promovem inumeráveis silenciamentos acumulados historicamente que afetam e oprimem principalmente mulheres, LGBTQs³⁸ negros, indígenas, pobres, crianças. Os processos de silenciamento são

³⁷ Olga Lamas (2018) escreveu suas “notas sobre silenciamento” no dia seguinte ao assassinado de Marielle Francisco da Silva, conhecida como Marielle Franco. Nascida e criada na favela da Maré/RJ, Marielle foi uma socióloga feminista e militante dos direitos humanos e da política brasileira, eleita vereadora do Rio de Janeiro em 2016 e assassinada a tiros em 14 de março de 2018. Tomada pela emoção, Olga escreve sobre uma das faces mais violentas do silenciamento – o feminicídio – e nos convida a refletir também sobre todas as formas de silenciamento presentes em diferentes contextos, no dia a dia. A autora denuncia diferentes formas de silenciamento e afirma que diante de todas essas formas, diante da violência simbólica, psicológica ou física, “diante de mais um feminicídio, nenhum minuto de silêncio é plausível; nenhum silêncio que seja de omissão da nossa potência de vida no mundo” (LAMAS, 2018, p. 43).

³⁸ Desde a sua criação, houve alterações na forma e no uso dessa sigla em busca de uma maior representatividade na luta pelos direitos e pela inclusão de pessoas com diversas orientações sexuais e identidades de gênero. Contudo, neste trabalho, a opção feita foi pela sigla LGBTQ, criada durante a

múltiplos e operam de diferentes formas. Mas sejam eles simbólico-culturais, psicológicos ou físicos, sempre são violentos.

Em relação aos silenciamentos das crianças na escola, lembro quando eu, aos 6 anos de idade, cursava o 1º ano do ensino fundamental. Havia um menino muito ‘barulhento’ em nossa turma. Ele gritava durante as aulas, fazia palhaçadas, brincava e conversava. Eu me divertia com suas travessuras e ficava encantada com sua irreverência e coragem. A professora não gostava. Certo dia, ela pegou o seu tamanco, jogou e bateu naquele menino. Eu fiquei assustada. Senti-me solidária ao meu amigo, mas, com muito medo, silencieei. Todas as outras crianças silenciaram. As aulas ficaram silenciosas e tristes. Quando me tornei professora, agredir fisicamente uma criança já era crime, como ainda continua sendo. Entretanto, os processos de silenciamento ganharam facetas mais sutis tais como: “Pego o cadeado e ponho na boquinha. Tranco bem trancado e guardo a chavinha”.

Atualmente, mesmo sendo crime toda e qualquer violência contra a criança, seja física, emocional ou simbólica, é imprescindível estarmos atentos(as) para identificar as inúmeras formas de silenciamento e de violência que continuam presentes no contexto escolar. Até mesmo ao contar histórias podemos reproduzir, de forma não reflexiva, silenciamentos históricos, por exemplo, quando valorizamos mais as histórias de origem europeia, quando desconhecemos ou desvalorizamos as histórias afro-brasileiras e dos povos indígenas do Brasil, ou quando não temos tempo ou espaço para escutar as histórias que as crianças escolhem criar e contar.

Concordo com Lamas ao afirmar que é fundamental buscarmos compreender como a “engrenagem” opressiva e silenciadora se movimenta e se consolida política, social, econômica e culturalmente no mundo (LAMAS, 2018). No âmbito desta pesquisa, o convite é para buscarmos compreender mais especificamente como essa ‘engrenagem’ se movimenta no contexto escolar, inclusive operando sobre nós adultos(as) professores(as) que também somos silenciados(as) em nossas emoções, desejos e afetos tão atravessados pela regulação dos tempos-espços

década de 1990, no bojo de grandes movimentações culturais. Por considerar sua importância histórica, essa sigla é apresentada, neste trabalho, para dizer de qualquer pessoa não-heterossexual ou não-cisgênero, ou fora das normas de gênero pela sua orientação sexual, identidade ou expressão de gênero, ou características sexuais.

escolares que impossibilitam reflexões coletivas, trocas de experiências, estudos e diálogos aprofundados.

É importante observar que, conforme dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2021), dentre os docentes que atuam no ensino fundamental nos anos iniciais, 88,1% são mulheres. Em relação às cidades em que esta pesquisa foi realizada, os dados do censo escolar³⁹, referentes ao ano de 2018, apontam que a maioria dos educadores que atuava junto às crianças nas escolas se declara mulher negra. Portanto, ao considerar as várias formas de silenciamento e de violência contra a mulher, historicamente legitimadas por nossa sociedade patriarcal e colonialista, é pertinente indagar o quanto tais silenciamentos nos atravessam, mais especificamente: quantos são os cadeados que tentam trancar nossas palavras, emoções e ações no mundo? Como tudo isso está presente na forma como nos relacionamos com as crianças ou, quantas vezes reproduzimos esses e outros processos de silenciamento e violências simbólicas, emocionais e físicas em nossa convivência com as crianças nas escolas?

Maturana (2002, p. 29) observa que “o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência.” Assim, “na inocência de um coexistir não-refletido”, sem que percebamos, o fluir de nossas emoções (de nossos medos, preferências, aversões, raivas, aspirações, intenções, desejos, escolhas...) guia nossas ações de forma que, ao conviver com as crianças na escola, acontecem reproduções de silenciamentos e violências históricas de gênero, raça, classe social e outras que nos foram/são impingidos pelas situações de colonialismo de base patriarcal europeia.

Muitas vezes os processos de silenciamento são tão sutis e internalizados que não percebemos o quanto emoções consideradas individuais como, por exemplo, baixa autoestima, timidez, vergonha de se manifestar, medo e raiva podem ser fruto de processos colonialistas. A socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui, ao escrever sobre a história colonial andina a partir da perspectiva indígena, faz uma crítica ao mundo colonialista e busca entender/elucidar a continuidade de relações coloniais e de recolonização presente na atualidade. Cusicanqui afirma que no

³⁹ Censo Escolar/INEP 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br>. Acesso em: 09 maio 2019.

presente de nossos países continua em vigor uma situação de colonialismo. Dentre diferentes aspectos relacionados a essa situação, a autora observa que existem conflitos culturais que carregamos e que não conseguimos racionalizar, nem falar sobre eles: “Temos dificuldade em dizer o que pensamos e de nos tornar cientes deste pano de fundo instintivo, de conflito e vergonha inconsciente” (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 20), produzido pelo colonialismo violento que silenciou nossos ancestrais e ainda hoje reverbera em nós. Penso que suas reflexões ressoam com nossa condição brasileira, inclusive com traços de inferioridade, de não aceitação de si, de desrespeito e desvalorização do que somos, de uma ausência de amor.

Considero que a ausência do amor, ou seja, a negação do outro como legítimo outro, bem como a negação de si, é a emoção base do colonialismo ainda enraizado em nossas formas de viver e conviver. Parafraseando Maturana (2002, p. 34), acredito que se as práticas e a forma de convivência que adultos e crianças compartilham no contexto escolar não possibilitam às crianças brasileiras se aceitarem e se respeitarem, aceitando e respeitando os demais ao serem aceitos e respeitados, a educação vai mal e não serve para elas.

Desse modo, reitero que é importante refletir e questionar o quanto estamos emaranhadas/os em teias de silenciamentos que operam tanto na macroestrutura sócio-político-cultural, quanto nos microuniversos da vida cotidiana que atravessam nossos corpos, afetos, práticas e formas de convivência. Recordo o episódio “O que a gente faz agora?”⁴⁰ e aquele menino negro⁴¹ cujo olhar e silêncio me emocionaram e provocaram inquietações. Esses acontecimentos narrados no início desse capítulo podem exemplificar como diferentes comportamentos reproduzem processos de dominação, tantas vezes, não percebidos no cotidiano escolar. Considero que esse movimento de identificar tanto o que nos oprime e silencia, quanto a maneira como reproduzimos tais opressões e silenciamentos em nossa convivência com as crianças é importante no sentido de criar deslocamentos e resistências, fazendo o silêncio significar de outros modos.

Ressalto que os sentidos do silêncio são diversos e podem se inverter a depender do contexto. No contexto desta pesquisa, tal como Lamas (2018, p. 35),

⁴⁰ Veja página 117 desta tese.

⁴¹ Veja página 136 a 141 desta tese.

buscamos práticas de silêncio capazes de criar possibilidades de “abertura, fluidez, como um território de movimento dos sentidos”. Não um silêncio para nos calar, mas um silêncio para que possamos ter mais consciência do que desejamos dizer.

Foi nesse sentido que praticamos, em diferentes momentos das oficinas de histórias, o exercício de respiração e de escuta do coração: com o prazer de estar em contato consigo, de escutar nossas pulsações ressonantes no mundo (GOMES, 2019) e perceber que cada coisa existente no mundo pode viver profundamente dentro de nós (DEP, 2009). Lembro as palavras daquela criança que respirou profundamente e disse: “Que delícia!” Essas palavras expressam também a sensação que eu experimentei ao viver com as crianças aquele momento de silêncio e autopercepção, com escuta do coração. Dito de outro modo, “há um momento em que do corpo descansado se ergue o espírito atento, e da terra a lua alta. Então ele, o silêncio, aparece. O coração bate ao reconhecê-lo” (CLARICE LISPECTOR, 1999).

Para Machado (2015, p. 50), “a redescoberta da alegria do silêncio da escuta pode ser ensinada por uma intenção clara e estratégias criadas por cada professor”. Concordo parcialmente com Machado, pois, apesar de considerar que a intenção clara do/a professor/a pode abrir possibilidades de práticas que favoreçam experiências de redescoberta do silêncio, penso que a criação dessas práticas deve ser compartilhada com as crianças no encontro, partir de uma escuta de seus corpos, de suas formas singulares de perceber, de sentir, de pensar e de agir no mundo. Um dos momentos que desencadeou uma prática de silêncio nesta pesquisa foi o movimento do abraço protagonizado pelas crianças. Foi esse ato que cadenciou e direcionou as escolhas quanto às próximas atividades da oficina de contação de histórias.

Em relação às performances contação de histórias, penso-sinto que esse silêncio é precioso para criar abertura à escuta sensível, ao espírito atento, à presença. As autoras Milene Lopes Duenha e Sandra Meyer Nunes (2017) afirmam que a presença compreende o corpo no aqui-agora, no ato de compartilhar experiências, provocar os sentidos, permitir a emergência de afetos entre os corpos envolvidos na relação, sem ignorar os efeitos desses afetos: ser o corpo que se mistura com o que emerge nos encontros, buscando estar no mundo em relações menos hierárquicas e menos disciplinadas.

Penso-sinto que foi isso que experimentamos: a partir das reverberações daquele abraço, com as práticas de autopercepção e de silêncio que vivenciamos com as crianças no início desse movimento escutar-narrar, foi possível ativar essa presença que não se faz só, com o desejo de estar no mundo, ou estar na escola, em relações menos hierárquicas e menos disciplinadas. Nessa vibração, após o momento de silêncio, iniciamos um diálogo sobre o momento de contação de histórias na oficina.

4.2.3 Negociar e criar estratégias

Ao iniciar o diálogo para negociar com as crianças como seria o momento da contação de histórias, lembrei o encontro anterior no qual elas recordaram uma história para contar: cada uma delas havia apresentado ao grupo o nome juntamente com um desenho da história. No decorrer do diálogo, eu disse:

– Nós, eu, Ângela e Roberto, ficamos felizes e nossos corações bateram mais aceleradamente quando vimos tantas histórias expressadas por meio de desenhos. Agora, ao vermos alguns de vocês com seus cadernos, percebemos que escreveram as histórias que desejam contar. Hoje o objetivo principal de nossa oficina é este: contar as histórias que escolhemos e ouvir as histórias de nossos colegas. Os desenhos que vocês fizeram no encontro anterior, relativos às histórias que desejam narrar, estão no baú de Ananse. Eu, Angela e Roberto, diante da diversidade dessas histórias, organizamos alguns grupos.

Peguei os desenhos que estavam no baú de Ananse e trouxe para roda. Ao colocá-los no centro, expliquei como categorizamos cada grupo, a saber: histórias de bichos, histórias de princesas, Rapunzel, histórias que eu invento, *minecraft*, outras histórias. Em roda, com os desenhos no centro, eu disse:

– Ao observarmos o número de histórias a serem narradas, em relação ao tempo disponível para nossa oficina, suponho que não conseguiremos ouvir e contar todas as histórias apenas nesse encontro. Então, proponho nos dividirmos em grupos menores de maneira que eu esteja presente em um grupo, Ângela em outro e Roberto em outro, para escutarmos as histórias. Desse modo, é necessário escolher três grupos para contar hoje e três para a próxima semana. Essa é a nossa proposta e queremos ouvi-los. Vamos respirar, escutar novamente o coração, para escolher. Vamos pensar e sentir juntos:

– Como faremos essa escolha? Como nos organizaremos para contar histórias?

Uma criança disse:

– A gente pode fazer Uni du ni tê.

Outra disse:

– Podemos fazer um gincana.

Outra disse:

– Podemos fazer uma votação.

Perguntei às crianças qual a melhor opção. Elas começaram a dialogar. Ao mesmo tempo argumentavam em favor de uma ou de outra proposta. Pelo que pude ouvir e perceber, algumas crianças disseram que Uni du ni tê não seria escolha, mas sorte. Outras pontuaram que gingana precisava de muito tempo. Outras argumentaram que com a votação seria uma escolha e não sorte... Nesse processo, a maioria considerou melhor realizar uma votação. Então nos organizamos para realizá-la.

Eu ponderei que no processo de votação seria necessário alguém para contar e anotar os votos. Perguntei quem queria realizar essa tarefa. Várias crianças se disponibilizaram, levantaram a mão e falaram que queriam registrar os votos. Então, perguntei se poderíamos fazer a brincadeira Uni du ni tê para escolher quem faria as anotações. As crianças concordaram e assim fizemos: "Uni du ni tê. Salamê mingûê. Um sorvete colorido, o escolhido foi você!"

Organizamos os grupos de desenhos no centro da roda e os numeramos de um a seis. Em uma folha de papel, eu escrevi os números para que fossem registrados os votos em cada categoria. Combinamos que a votação seria livre, cada criança poderia votar em todas as categorias que quisesse. O processo de votação foi conduzido da seguinte forma: Quem quer ouvir hoje as histórias do grupo 1 (histórias de minecraft) levante a mão. Quem quer ouvir hoje as histórias do grupo 2 (histórias

de Rapunzel) levante a mão. Assim, sucessivamente, até o grupo seis.

A cada momento as crianças votavam, os votos eram contados e anotados. Elas se divertiam e vibravam no decorrer da votação. Falavam simultaneamente, defendiam as histórias que queriam ouvir/narrar e também discutiram se o voto da professora seria válido ou não. Resolveram que nós, adultos(as), também poderíamos votar, que nossos votos também seriam contados. Após o resultado da votação, desfizemos a roda e nos reorganizamos em três grupos menores com a seguinte configuração:

Grupo 1 - crianças que iriam contar histórias que eu invento;

Grupo 2- crianças que iriam contar histórias de princesas;

Grupo 3- crianças que iriam contar histórias de bichos.

As crianças que contariam histórias na próxima semana, ou seja, que neste encontro iriam apenas ouvir as histórias dos colegas, puderam escolher em qual grupo iriam ficar. Eu, Ângela e Roberto nos dividimos entre os grupos para escutar e gravar a contação de histórias.

Nos grupos, em rodas menores, as crianças se sentaram, pegaram seus desenhos e cadernos para narrar suas histórias. Os três grupos narraram simultaneamente. Cada grupo seguiu uma dinâmica própria em relação à sequência de histórias e

formas de narrar. Essa dinâmica se delineou em um processo de diálogo e negociações entre as crianças e nós, adultos(as).

Angela, Roberto e eu solicitamos gravar as histórias que seriam narradas. Nosso objetivo com a gravação era fazer a transcrição, digitar cada história para criação de uma coletânea, um livro digital. Assim, mediante autorização de cada criança, as histórias foram gravadas.

Algumas crianças narraram espontaneamente, recriando a história no momento da contação. Outras escolheram ler as histórias que haviam escrito no caderno. Outras ficaram envergonhadas ao narrar e eram incentivadas pelos colegas e por nós, adultos(as). Outras contavam criando um clima de suspense com alteração na entonação da voz e sussuros. Outras circularam entre os grupos, brincando e conversando.

Nesse movimento, a formação dos grupos se tornou totalmente diferente da configuração inicial. Na dinâmica fluida criada pelas crianças, todas tiveram tempo e oportunidade de narrar e não houve necessidade de deixar ninguém para o encontro seguinte.

Ao recordar e descrever esse momento que denominei “negociar e criar estratégias” percebo outros aspectos referentes à relação adulto-criança na escola, bem como ao protagonismo infantil. Para começar, convido você a observar a imagem seguinte.

Imagem 17 - Juntos



Escola 1. Dia 11 de maio de 2018. Fonte: Acervo da pesquisa. Fotografia de Dani Dornelas.

Essa imagem retrata o momento em que era realizada a votação para escolha das histórias a serem narradas no primeiro dia do movimento escutar-narrar. O que você vê? Ao ver essa imagem, eu observo que estávamos em roda, sentados em um mesmo nível. Na roda não há um adulto no centro coordenando os trabalhos, mas uma horizontalidade em que todos puderam se manifestar, dialogar sobre suas escolhas, votar nas histórias que desejavam ouvir. Percebo o olhar atento de algumas crianças, outras manifestando seus votos, algumas sérias, outras deitadas. Vejo o movimento do menino que estava coordenando o processo e contava os votos para seu colega fazer as anotações. Observo Roberto, tal como outras crianças, com o braço levantado, momento em que votava a favor da categoria que estava em foco. Chama minha atenção o olhar e o sorriso do menino de blusa azul-marinho que, com o braço levantado, manifestava seu voto e olhava para a professora (de blusa vermelha, posicionada atrás dele) que também votava em favor das mesmas histórias que ele queria escutar/narrar.

O olhar desse menino em direção à professora me remeteu aos ensinamentos apresentados por bell hooks na obra *Ensinando a transgredir* – a

educação como prática da liberdade. A autora afirma que é importante aos alunos assumirem a responsabilidade por suas escolhas. Todavia, esses não são os únicos chamados a escolher. Em uma pedagogia engajada (HOOKS, 2013, 2020), é fundamental a participação mútua para criar uma comunidade compartilhada de crescimento para professores(as) e alunos(as). Segundo bell hooks, professores(as) que abraçam o desafio da autorrealização e buscam o bem-estar são mais capazes de promover práticas educativas que envolvam as/os alunas/os e favoreçam “maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (HOOKS, 2013, p. 36). Inspirada por essa abordagem, ao contemplar essa foto, sinto alegria e esperança de que podemos/devemos criar juntos(as) estratégias por meio das quais as crianças participem das decisões pedagógicas da escola em horizontalidade com os adultos professores.

Tenho consciência de que essa experiência que compartilhamos não altera toda a estrutura disciplinar presente na escola, nem inverte definitivamente a assimetria de poder do adulto sobre a criança, mas acredito que esses momentos produzem deslocamentos, funcionam como experiências liminares, espaços-tempos em que o instantâneo da inter-relação humana pode nos aproximar de uma atmosfera de *communitas*. Instantes em que se rompem hierarquias e, em contraste à estrutura escolar, podemos criar juntos modelos alternativos nos quais as crianças possam ser protagonistas ao escolher e cocriar as estratégias pedagógicas no processo educacional.

Em relação ao protagonismo infantil, observo que esse conceito está fortemente presente em estudos sobre a participação das crianças nos movimentos sociais. Destaco três artigos que abordam essa temática.

Maria Cristina Soares Gouvêa, Levindo Diniz Carvalho, Fábio Accardo de Freitas e Luciana Maciel Bizzotto (2019), no artigo “O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no Brasil”, discutem essa temática a partir da análise da participação das crianças no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e no movimento de luta por moradia. Ao fazerem uma revisão acerca desse conceito, os autores pontuam que o termo protagonismo é caracterizado por ser híbrido e geralmente está associado à participação, autonomia, cidadania. Observam que, no contexto brasileiro, a questão do protagonismo emergiu nos anos 1980 com o movimento de redemocratização. Os

autores destacam a importância do termo protagonismo no Movimento de Meninos e Meninas de Rua nesse período, quando se buscava centralidade nas formas de participação e representação das crianças de rua, de maneira que essas fossem os principais atores ou protagonistas do movimento.

Ao estudarem diversas produções acadêmicas relativas ao protagonismo, os autores citados pontuam que, em publicações internacionais, o conceito de protagonismo infantil aparece associado a experiências e projetos sociopolíticos voltados às crianças ou por elas desenvolvidos na Americana Latina e na Africana. Na produção contemporânea brasileira, está presente em documentos oficiais, em trabalhos sobre os direitos da infância, sobre a atuação das crianças em espaços escolares e não escolares para “destacar a importância de conferir centralidade à criança na análise de sua participação na vida social, bem como promovê-la no desenvolvimento de políticas públicas dirigidas à infância”. (SOARES GOUVÊA; CARVALHO; DE FREITAS; BIZZOTTO, 2019, p. 22).

Hartmann, Sousa e Castro (2020) também pensam o protagonismo como uma possibilidade de ver as crianças enquanto sujeitos que, na maioria das vezes, são excluídos dos processos político-sociais. Sob a ótica de abordagens pós, des ou decolonial, os autores denunciam que diversas coletividades como, por exemplo, negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, lutam por reconhecimento e buscam “contar a história de seu ponto de vista”. Todavia as crianças ainda estão excluídas, pois “são os adultos que estão contando suas histórias, falando em seu nome e reivindicando seus direitos” (HARTMANN; SOUSA; CASTRO, 2020, p. 259). A partir de uma proposta de etnografia performativa, os autores buscam escutá-las, refletir sobre as relações adulto-criança e identificar práticas que provocam um descentramento nessas relações, favorecendo a atuação e a intervenção sociopolítica protagonizada pelas crianças como “atores sociais sobre o meio em que vivem” (HARTMANN; SOUSA; CASTRO, 2020, p. 260).

Outro artigo que aborda o protagonismo infantil como atuação e intervenção sociopolítica das crianças no contexto dos movimentos sociais é o texto “*Continually Redefining Protagonismo The Peruvian Movement of Working Children and Political Change, 1976–2015*” de Jessica Taft (2019). Ela ressalta que o protagonismo é um conceito multifacetado que se transforma ao longo do tempo em diálogo com diferentes movimentos sociais e com as mudanças políticas. Ao estudar o

protagonismo infantil no contexto dos movimentos sociais do Peru, no decorrer de aproximadamente 40 anos (1976-2015), a autora percebe que, inicialmente, a ideia de protagonismos das crianças estava muito ligada à teologia da libertação e à luta dos trabalhadores na perspectiva marxista. Por volta do ano 2000, os participantes dos movimentos de crianças trabalhadoras começaram a dialogar com teorias indígenas e a desafiar o individualismo invasor do capitalismo neoliberal, inclusive expresso no âmbito dos direitos das crianças que não consideravam a realidade das crianças trabalhadoras do Peru. Atualmente, conforme teorizado e praticado pelo movimento de crianças trabalhadoras, a ideia de protagonismo infantil envolve um engajamento político-crítico, não pautado pelo empoderamento individual neoliberal, mas enraizado em conceitos de coletividade, comunidade e relações de solidariedade (TAFT, 2019).

Nesse texto me chamou a atenção o nível de autonomia das crianças no movimento em que os adultos atuam como colaboradores e o poder de tomada de decisão organizacional está com as crianças. O movimento das crianças trabalhadoras no Peru é integrado por múltiplas organizações e instituições, sendo a maioria delas eminentemente liderada por crianças. Outro aspecto relevante é referente ao poder de fala das crianças para definir o que é protagonismo. Dentre essas, destaco um menino de 14 anos que, em entrevista à autora, no dia 7 de agosto de 2012, disse: “protagonismo significa que nós fazemos as decisões. Somos nós que nos defendemos, social e politicamente. Nós criamos nossas próprias atividades, nossos próprios projetos” (TAFT, 2019, p.104, tradução nossa).

Ao comentar esse depoimento, Taft (2019) afirma que o protagonismo deve ir além de uma capacidade de expressar ou de ter voz individual consoante os limites de oportunidades participativas estruturadas, mas requer uma análise do quanto um grupo social influencia o universo político e mundo social.

Pondero que o conceito de protagonismo infantil é múltiplo e complexo. Ressalto que “Na Teia de Ananse”, as reflexões sobre o protagonismo infantil se dão no âmbito das relações adulto-criança na instituição escolar. Contexto no qual as práticas e discussões sobre essa temática ainda carecem de diálogos mais aprofundados e de oportunidades no que tange à participação e intervenção das crianças em uma perspectiva política e social. Entretanto, penso que as abordagens

dos autores citados e seus estudos trazem grandes contribuições para problematizar essa questão e ampliar o olhar no sentido de compreender que:

- 1) existem experiências nas quais as crianças integram ativamente os movimentos sociais e políticos, expressam sua visão de mundo e contribuem com as lutas sociais.
- 2) o conceito de protagonismo infantil é híbrido, presente em diferentes contextos e estudos. Entretanto, há alguns elementos comuns como, por exemplo, a busca da centralidade da criança e de sua participação na vida social em diferentes contextos; a ideia de protagonismo compartilhado; a aproximação com a perspectiva decolonial, ao reconhecermos que às crianças também foi/negado o direito de dizer e ser sujeito de sua própria história.
- 3) a ideia de protagonismo na América Latina envolve conceitos de coletividade, comunidade e relações de solidariedade, cujas fontes estão ligadas às cosmovisões indígenas (TAFT, 2019).

Considero que as abordagens apresentadas são relevantes, já que nos convidam a questionar as diversas concepções acerca da infância: o que é ser criança? As nossas concepções acerca dessa questão se formam ao longo de nossa trajetória, desde a nossa própria infância. A criança que foi silenciada em suas experiências familiares e escolares pode ter aprendido que ser criança é obedecer aos adultos. Agora como adulta/o, pode acreditar que não cabe às crianças participarem das decisões sociais ou escolares.

Muitas vezes escutei (e escuto) adultos dizendo que “as crianças são o futuro”, “as crianças fazem parte da nova geração que irá transformar o mundo, mas quando crescerem...”. Se tivermos a concepção da criança como um ser do futuro, no presente o que ela é? Um não ser? Se a criança é um ser do futuro, qual o papel da escola? Preparar esse não ser para ser o quê no futuro? Para os(as) filhos(as) da classe média, preparar para passar no vestibular e prosseguir os estudos? Para os pobres preparar as crianças para o trabalho, para ser mão de obra dócil no mercado neoliberal capitalista?

Os estudos sobre protagonismo infantil, apresentados pelos autores citados, nos convidam a inverter essa concepção e perceber as crianças como seres do presente. Sujeitos sociais, atores sociais que têm compreensões singulares sobre o mundo, sendo capazes de intervir no mundo, de criar conhecimentos, de estabelecer

novas formas de conviver, de ser e de relacionar com o outro e com o mundo agora, isto é, no presente.

Dessa maneira, a partir da concepção de que as crianças atuam sobre o meio em que vivem, produzem culturas, são capazes de tomar decisões e, ao considerar que a escola é um contexto significativo da vida social da criança, nas oficinas de histórias, buscamos estratégias para que elas pudessem ser cocriadoras. Penso que os episódios descritos nesse capítulo, proporcionaram algumas possibilidades nessa direção.

É importante salientar que uso a expressão cocriadoras, pois, conforme pontuei anteriormente, nesta pesquisa performativa não estamos observando experiências de protagonismo exclusivo das crianças, mas propondo práticas de protagonismo compartilhado em interação com adultos no contexto escolar.

Dessa forma, nós, adultos, também podemos trazer propostas de atividades que são apresentadas às crianças, dizer acerca do nosso propósito com tais atividades. A diferença dessa proposta em relação às práticas de uma educação bancária (FREIRE, 1987) refere-se ao fato de reconhecer que os adultos não são os donos do saber, nem devem manter posições fixas e invariáveis. Ao contrário, devem ter consciência do não saber e propor atividades abertas a alterações para integrar práticas criadas e propostas pelas crianças. Pondero mais uma vez que, na escola, a relação adulto-criança é pautada pela engrenagem disciplinar, com grande assimetria de poder do adulto sobre a criança. Todavia, como seria criar alternâncias nessa assimetria de forma que a criança possa ter o poder de decisão, de escolher a direção em práticas pedagógicas, de ser protagonista?

Soares Gouvêa, Carvalho, De Freitas e Bizzotto (2019) observam que, na etimologia, a palavra protagonista é de origem grega *prōtagōnistēs* e significa aquele que desempenha o papel principal em uma peça teatral. Aproveitando a analogia com o teatro, vale destacar que, neste estudo, por meio de performances de contação de histórias buscamos vivenciar experiências de protagonismo compartilhado, em que as crianças pudessem desempenhar diferentes papéis principais, tal como na brincadeira do Cacuriá ou no processo de escolher como seria o momento de contação de histórias. Nessas e em outras práticas presentes nas oficinas de histórias, observo que houve circunstâncias em que as crianças assumiram o comando. Por exemplo, no episódio “negociar e criar estratégias”, elas

não apenas optaram pela forma de selecionar as histórias que seriam narradas (por meio de votação), como também decidiram sobre como seria a participação dos adultos no processo.

Entretanto, em relação às categorias das histórias, os grupos já estavam previamente determinados pelos adultos e já estava, de antemão, previsto que não seria possível contar todas as histórias no mesmo dia. Esse fato demonstra o ponto de tensão que envolve a participação das crianças, que é a dificuldade que nós, adultos, tivemos em permitir que elas assumissem a direção plena do processo. Essa é uma percepção importante, pois, ao falar de protagonismo compartilhado na escola, penso que essa construção se dá na relação entre crianças e adultos.

Torna-se necessário, assim, que o adulto esteja atento às suas ações, disponível para analisá-las criticamente no sentido de se abrir para acolher e aprender com as emoções, percepções e escolhas das crianças. Isso demanda deslocamentos quanto ao lugar de poder, promovendo rupturas de ditames disciplinares, inclusive aqueles que priorizam sempre objetivos e planejamentos determinados pelo adulto na dinâmica escolar.

Penso-sinto que, na oficina de histórias, quando as crianças dialogaram com seus pares para escolher quais histórias seriam contadas e observaram que *"Uni du ni tê não seria escolha, mas sorte"*, elas exerceram um protagonismo que demandou tomada de decisões em um processo coletivo de negociação, inclusive decidindo também sobre a participação ou não dos adultos. Nesse movimento, o poder de decisão se deslocou para as crianças.

Com esse relato, percebo que, nesta pesquisa performativa, o enfoque do protagonismo das crianças na escola refere-se a um processo no qual elas possam se expressar e serem respeitadas em sua forma de conhecer, interagir e intervir na realidade, inclusive, ou principalmente, na escolha das práticas e processos pedagógicos. Pondero também que, em contrapondo às engrenagens disciplinares das instituições escolares, as crianças já são protagonistas dentro e fora da escola.

Em diálogo com Adriana Friedman (2017), reitero que o protagonismo infantil ocorre também cotidianamente em grupos nos quais as crianças, em interação com seus pares, em diferentes contextos sociais, expressam seus sentimentos, opiniões,

saberes; produzem culturas por meio de brincadeiras, jogos, imagens, danças, histórias.

Ao dialogar com as abordagens desses diferentes autores, busquei enfatizar que as crianças devem ser respeitadas como protagonistas nos mais diversos contextos sociais, inclusive, ou principalmente, nas escolas. Todavia, muitas vezes, nós, professoras(es), temos dificuldade em reconhecer e dialogar com elas. Sônia Kramer observa que

Poucas são as oportunidades de troca, de interação oferecidas pelos professores às crianças. Este já é um aspecto bastante conhecido: a escola lida (com) e fala (das) “coisas da escola”. Desconsiderando o contexto sociocultural, os fatos concretos e as situações reais de vida, ela estabelece uma fenda entre os conhecimentos culturais/vivenciais das crianças e os conhecimentos escolares. (KRAMER, 1998, p. 82, grifos da autora).

Penso que essa fenda entre as culturas das crianças e os conhecimentos escolares não é uma questão que se refere somente a aspectos micro das relações adulto-criança de um contexto específico, mas integra um processo que Manuel Sarmiento (2004, 2005) denominou “administração simbólica da infância”, ou seja, “um certo número de normas, atitudes, procedimentos e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade” (SARMENTO, 2004, p. 5).

Assim sendo, a partir dos estudos e das práticas desta pesquisa performativa destaco que é necessário questionar continuamente: como nós, adultas(os) que atuamos com as crianças, refletimos ou dialogamos com as culturas infantis? Quais práticas na escola propiciam ou impedem que as crianças manifestem seus saberes, suas culturas e exerçam seu protagonismo? Que tipo de protagonismo há na escola? As crianças têm possibilidade de expressar, ter voz? Sua voz é escutada pelos adultos? As vozes das crianças influenciam os planejamentos educacionais, as estratégias educativas presentes nas escolas? Como as crianças participam das decisões educacionais da escola?

Considero que as práticas “Na Teia de Ananse” e as inquietações e reflexões que elas provocaram nos convidam a questionar nossas concepções acerca da infância a fim de produzirmos deslocamentos em relação às práticas escolares no sentido de abrir novas possibilidades de interação que contribuam para o protagonismo das crianças.

Além disso, enfatizo a importância do diálogo entre as abordagens dos estudos da performance e o campo da educação. Ao usar as lentes das performances, é possível perceber como diferentes aspectos da realidade estão em interação dinâmica nas relações adulto-criança na escola. Conforme aprendi com Hartmann (2018), as performances provocam reposicionamentos de relações e radicalização de contatos por meio de experiências não usuais no ambiente escolar. Produzem experiências de liminaridade em que se pode brincar, jogar com diferentes modalidades de inter-relação humana, rompendo sistemas estruturais e criando novas possibilidades para o protagonismo das crianças na escola (HARTMANN; SILVA, 2019). Assim sendo, acredito que o diálogo entre performances e educação possibilita aguçar uma perspectiva crítica, problematizar a vida cotidiana, as práticas escolares e produzir resistências em processos de criação do novo, uma vez que as performances são eminentemente experiências de interação que produzem transformações nos performers, no público e na própria performance (SCHECHNER, 2011).

Em relação ao momento negociar e criar estratégias, vivenciado com as crianças na oficina de histórias, penso-sinto que experimentamos um movimento liminar em que brincamos e jogamos com relações estratégicas de poder (FOUCAULT, 1986), em que o poder não se fixou em uma estrutura rígida, cristalizada, mas foi exercido de forma alternada entre diferentes sujeitos. Por exemplo: no episódio narrado, nós, adultos/os, apresentamos uma proposta para a realização da oficina; em seguida, as crianças escolheram realizar uma votação para priorizar quais histórias seriam narradas naquele dia; após a votação, nos grupos, as crianças escolheram a forma de narrar e a sequência da apresentações das histórias de maneira que os grupos seguiram dinâmicas próprias. Nesse movimento, a formação dos grupos se tornou totalmente diferente da configuração inicial. Destaco que, com a dinâmica fluida criada pelas crianças, todas as histórias foram narradas e não houve necessidade de ninguém contar sua história no encontro seguinte.

Provavelmente se tivéssemos ouvido mais as crianças, se tivéssemos perguntado a elas como poderíamos nos organizar para narrar e escutar todas as histórias naquele encontro, não seria necessário realizar votação. Elas teriam outra

solução, tal como se apresentou no movimento dos grupos, em que as decisões sobre a contação foram tomadas por elas.

Se estivéssimos mais abertos ao protagonismo das crianças, aos seus saberes e capacidades de tomar decisões poderíamos simplesmente ter perguntado: o que vocês propõem para que tenhamos tempo de escutar todas as histórias hoje? Todavia, mesmo sem fazermos tal pergunta, no momento da contação, as crianças assumiram o comando, circularam entre os grupos, protagonizaram a cena de forma que foi possível a escuta de todas as histórias.

Outro aspecto em que o protagonismo das crianças poderia ter sido mais evidenciado é relativo à gravação das histórias. Essa foi realizada a maior parte do tempo por nós, adultos, com nossos celulares, o que interferiu no fluxo das performances de contação. Muitas vezes ao contar suas histórias as crianças focavam sua atenção mais na câmera do celular do que nos colegas que ouviam. Os ouvintes, por sua vez, vibravam ao ver a imagem do colega no celular, isto é, tinham mais interesse em ver e ouvir a história através da tela. O celular se tornou um instrumento de poder e estava nas mãos dos adultos, porém, em um determinado momento, Roberto Yokel entregou o aparelho às crianças que gravaram as histórias de seus colegas. Penso-sinto que esse foi um dos momentos em que elas assumiram mais fortemente o protagonismo da oficina, o comando das práticas “Na Teia de Ananse”, realizando suas performances de contação de histórias e gravando as dos colegas. Recordo que elas observaram o foco, escolheram a melhor distância para captar a voz, dentre outros aspectos. Ao rememorar esse momento, questiono o quanto teria sido mais pertinente ao protagonismo das crianças se, desde o início, tivéssemos disponibilizado os celulares para que elas decidissem a forma como se organizariam para contar suas histórias.

Entretanto, simultaneamente a isso, pondero que o desafio não é somente abrir espaço para o protagonismo livre das crianças no contexto escolar, mas cocriar práticas de protagonismo compartilhado nas relações adulto-crianças. Isso implica a presença do adulto com abertura para lidar com suas limitações, para aprender com as crianças, para cocriar experiências interativas em que ambos são presença (DUENHA; NUNES, 2017), potências no ato de compor entre corpos, de compartilhar e provocar afetos, sem ignorar os efeitos desses afetos, buscando compartilhar histórias e escutar as histórias das crianças.



NO BAÚ DE ANANSE: AS HISTÓRIAS DAS CRIANÇAS

5 NO BAÚ DE ANANSE: AS HISTÓRIAS DAS CRIANÇAS

*Para as crianças, não só o ouvir,
mas também o contar histórias
pode ser uma espécie de fome.*
Girardello (2018, p. 73).

Nesse capítulo apresentarei algumas histórias narradas pelas crianças. A escolha dessas histórias foi realizada a partir do afeto, do entusiasmo ao recordar e ao reler cada uma delas. Para fins de análise e diálogos, irei ponderar também as inquietações e reflexões que essas histórias suscitaram em mim. A forma como serão apresentadas envolve três fios para sustentar a teia:

- a) a história da história: quando pontuo alguns acontecimentos ocorridos no momento das performances de contação que provocaram deslocamentos em mim;
- b) a história: quando trago a história narrada pela criança;
- c) aonde a história pode nos levar: envolve inquietações e reflexões que as histórias provocaram em meus pensamentos e afetos, principalmente no que tange às relações adulto-criança nas escolas.

Recordo que após o movimento escutar-narrar, as histórias narradas pelas crianças foram transcritas por mim e, posteriormente, apresentadas às crianças autoras em um processo de reflexão acerca da narrativa escrita no movimento revisão das histórias. Esse movimento teve início de forma coletiva a partir de um diálogo com toda a turma na sala de aula. Em seguida, aconteciam encontros individuais com cada criança. Nesses encontros, realizávamos a leitura da história, refletíamos sobre as diferenças entre o texto narrado e texto escrito e eram feitas alterações quando necessário. No decorrer desse processo, a criança autora da história observava, analisava, argumentava e escolhia as alterações a serem feitas.

O movimento revisão das histórias foi muito desafiador para mim, penso-sinto que foi o momento mais delicado na relação com as crianças. Foi muito complexo estar diante delas, em interação com o texto, para realizar alterações: como conduzir um diálogo sincero e criar formas de escapar dos processos de poder na relação professor-aluno tão presentes nos contextos escolares e em cada um de nós? Ao direcionarmos o olhar sobre o texto, senti o quanto somos marcados pelas práticas educativas classificatórias e por diversas tensões como certo/errado, linguagem

padrão/diversidade linguística, narrativa oral/texto escrito, saber/não-saber. Korczak nos ensina que:

A nossa maneira de pensar é feita de imagens deslustradas e de sentimentos empoeirados. A criança pensa com seus sentimentos [...] e não há, provavelmente, arte mais difícil que a de falar com as crianças. (KORCZAK *apud* ABRAHAM, 1986, p. 51).

Inspirada por Korczak, acredito que escutar a criança, respeitar seus pensamentos, seus sentimentos, sua forma singular de interagir com o mundo, de sentir e de produzir conhecimentos, é mesmo uma arte difícil diante da assimetria de poder na relação adulto-criança.

Contudo, esse momento oportunizou um contato de maior proximidade com cada uma delas. Durante as atividades de revisão dos textos, algumas crianças que não haviam contado histórias, ao presenciarem os diálogos com os colegas, solicitaram narrar para incluir sua história na coletânea. Outras narraram nova história, diferente daquela que estava transcrita. Isso foi para mim uma grata surpresa. Lembrei Girardello (2018, p. 78) ao dizer que as crianças “podem ganhar confiança para criar narrativas se tiverem a seu lado a escuta atenta de alguém”. Penso que esse momento de diálogo individual, no processo de revisão das histórias, ampliou a possibilidade de uma escuta mais atenta e um diálogo mais aprofundado junto às crianças.

Ao final desse processo, na Escola 1, as crianças narraram 22 (vinte e duas) histórias; na Escola 2, 16 (dezesesseis) foram narradas. Dessas, 36 (trinta e seis) histórias integraram duas coletâneas digitais⁴², conforme descrito no capítulo 2 desta tese.

Neste capítulo, apresentarei quatro dessas histórias que foram narradas pelas crianças “Na Teia de Ananse”.

⁴² Veja informações sobre as coletâneas no capítulo 2 desta tese, no subitem 2.3.2.3 Movimento revisão das histórias.

5.1 Saber dos bichos: o jogo de contar e a importância do diálogo

Imagem 18 - Saber dos bichos



Painel criado e pintado pelas crianças na Escola 1, criação coletiva. Técnica: Pintura Livre/Dimensões: 66 x 96 cm. Acervo da pesquisa. Fotografia de Dani Dornelas.

Essa imagem foi criada por José Francisco para ilustrar a história “O rato do campo e o rato da cidade”, narrada por ele na oficina de histórias. Seu desenho foi escolhido pelas crianças para ilustrar o capítulo “Saber dos bichos”, presente na obra *“No baú de Ananse: conta que eu Reconto”* (SILVA, S. 2018b), que é a coletânea de histórias narrada pelas crianças na Escola 1. Dessa maneira, José Francisco (10 anos), Pedro (10 anos) e Ana Letícia (10 anos) realizaram coletivamente a pintura desse painel⁴³. Entretanto, ao finalizar o movimento de revisão das histórias, quando eu apresentava à turma a versão quase final do livro, com todas as ilustrações e histórias que haviam sido revisadas e que iriam compor a coletânea, Ana Letícia (10 anos) levantou a mão e disse:

– Tia, a minha história não está no livro.

⁴³ A pesquisa performativa “Na Teia de Ananse” foi realizada no âmbito do Projeto Cultural Faz de Contos, que envolveu diferentes ações inter-relacionadas. Dentre essas ocorreu uma oficina de pintura, na qual foi criado esse e outros painéis. Para mais informações sobre o projeto Faz de Contos, veja, no capítulo 2 desta tese, o item 2.3 Como tudo começou? O que aconteceu?

Ao escutar sua afirmação, eu tentei recordar, não me lembrei de sua presença nos encontros anteriores de revisão individual e nem na oficina de contação. Então perguntei:

– Você contou a sua história?

Ela respondeu:

– Conte sim... Mas, ela não está no livro.

Eu não lembrei da história que ela havia narrado, muito menos o motivo pelo qual sua história não estava na coletânea. Fiquei envergonhada. Senti que a questão não era se ela havia ou não narrado, mas como acolher o que ela trazia naquele momento. Então disse:

– Me desculpe. Eu não sei o que aconteceu. Você pode contar novamente para mim sua história?

E ela disse que sim.

Sáímos da sala de aula, fomos ao pátio e nos sentamos para eu ouvir a sua história. Ela iniciou sua narrativa com frases soltas, que a mim pareciam sem conexão. Eu senti dificuldade para perceber o enredo, para compreender o que ela narrava. Acredito que foi por esse motivo que a história dela não estava na coletânea: eu não havia conseguido fazer a transcrição. Nos dias em que realizei, junto as demais crianças a revisão das histórias, ela não estava presente na escola. Assim, somente na fase de finalização da coletânea, pudemos identificar que faltava a sua história.

Mediante a tudo isso, comecei a matutar: quais fatores, elementos, afetos estariam dificultando, para Ana Letícia (10 anos), a ação de ordenar os fatos, de criar um enredo, de expressar seus pensamentos e afetos ao narrar sua história? Como eu poderia contribuir para que a narrativa fluísse de forma mais clara?

Com essa intenção, iniciei um movimento de diálogo com Ana Letícia a partir de perguntas sobre os fatos da história, tais como: o que aconteceu primeiro? O que esse personagem falou após essa pergunta? Aconteceu mais alguma coisa? A cada resposta, eu ficava curiosa e trazia novas perguntas. Penso que esse movimento pode ser cotejado a um jogo do contar, conforme apresentado por Girardello (2018) no texto “Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil”. A partir da abordagem de Perroni (1992 *apud* GIRARDELLO, 2018), Girardello (2018) observa que esse jogo envolve um movimento de criação

narrativa com crianças em atos de diálogo. Tal como em uma brincadeira de pingue-pongue, em interações lúdicas e curiosas, a criança diz algumas frases, palavras, e recebe o retorno (uma pergunta, um comentário) do adulto no intuito de incentivá-la a prosseguir com história.

Dessa maneira, eu e Ana Letícia puxamos os fios para a tessitura da história. Eu a escutava, dialogava, fazia o registro escrito de suas palavras. Realizávamos a leitura de palavras e frases que haviam sido escritas e ela seguia com a narrativa. Contudo, em certo momento, ela narrou tantas informações de forma tão complexa que não foi possível entender. Eu disse: “Não estou compreendendo... Você pode escrever o que você disse?” Ela, então, começou a escrever e a narrar simultaneamente. A escrita apresentava lacunas, omissões de letras e palavras.

A partir de uma perspectiva psicopedagógica é plausível indagar: aquele processo de apresentar a narrativa aparentemente sem conexão, com omissões de palavras, frases inacabadas que dificultavam a compreensão, poderia refletir uma dificuldade de aprendizagem?

Pondero com Alicia Fernández (2001), psicopedagoga argentina, cujos estudos e obras são referência nessa área, que situações enquadradas como dificuldades de aprendizagem, apesar de serem percebidas nas escolas, estão ligadas à natureza sistêmica e complexa da teia de relações e situações que a criança vive nos contextos sociocultural, familiar e escolar. Ou seja, há diversos atravessamentos nos processos de aprendizagem das crianças que, ao não serem escutados, percebidos ou compreendidos, desencadeiam o que é denominado dificuldade de aprendizagem.

Ao ponderar sobre a confusão que percebi na narrativa de Ana Letícia, penso que a abordagem de Fernández (2001) pode dialogar com o que Vygotsky pontua na obra *Pensamento e Linguagem*, quando diz que a palavra nem sempre acompanha a velocidade do pensamento, a linguagem interior, muitas vezes, é intraduzível para o discurso (VYGOTSKY, 2000). Pareceu-me que era isso que acontecia naquele momento. Talvez as dificuldades enfrentadas por Ana Letícia para organizar a narrativa poderiam estar relacionadas a dificuldades para compreender ou lidar com experiências complexas do cotidiano da vida, cujos afetos são difíceis de traduzir. Com essa questão vibrando internamente, eu a escutava e, em silêncio, pensava o quanto essa história relatava o cotidiano real dessa criança.

Ao observar esse episódio sob a ótica dos estudos em performances, a partir das elaborações de Icle e Bonatto (2017), reflito que, em performance, no caso desta pesquisa de contação de histórias partilhada entre adultos e crianças, o que chega ao outro é parte de um longo processo que não começa ou termina com o ato da performance de narrar uma história, mas envolve muitas camadas de afetos, sensações, formas de perceber e ressignificar a realidade. Além disso, concordo com os autores ao afirmarem que a noção de performance, ao ser compreendida como um elemento essencial da experiência humana, constitui um instrumento que nos ajuda a refletir sobre as múltiplas relações da vida cotidiana.

Sendo assim, penso-sinto que ao criar e/ou recontar uma narrativa em performance de contação as crianças estão também criando possibilidades de lidar com suas próprias histórias e com experiências da vida cotidiana. Essas e outras questões pulularam nesse jogo do contar. Dessa forma, Ana Letícia concluiu a narrativa que, após transcrita por mim e revisada por ela, ficou assim:

O Rato e o Macaco

O macaco foi pegar uma banana.

A mãe dele chamou para dormir.

Ele viu um rato.

O rato é irmão do macaco e o pai dele é casado com a mãe do rato.

O macaco achou o pai.

A mãe dele não gostava de ver o pai. E ela perguntou para o macaco:

– Por que você está demorando?

– Eu vi meu pai na árvore e ele estava namorando com a rata.

A mãe do macaco falou:

– Eu não gosto que você veja o seu pai.

A amiga da macaca estava muito feliz e viu o pai do macaco na árvore.

Ele foi encontrar com a rata. Ela estava beijando o macaco.

O pai do rato e do macaco ficou sabendo, que a macaca ficou sabendo, que ele estava encontrando com a mãe do rato.

Aí, todo dia, o macaco ia um pouco na casa da rata e na casa da macaca.

Um dia a rata ligou e falou:

– Você está demorando...

O pai do macaco falou assim:

- Não quero casar com você mais. Não vou namorar com você. Eu vou casar com outra pessoa que é a macaca.

Ai os dois se casaram: o macaco e a macaca se casaram.

Eles ficaram juntos para sempre. Fim.

(Ana Letícia - 10 anos)

Ao reler essa história, recordei Hampaté Bâ (1980) quando afirma que as histórias expressam a vida, integram experiências concretas, culturas, simbologias, sentimentos, ou seja, há muitas coisas reverberando no momento em que criamos e narramos nossas histórias. Ou, conforme diz a contadora de histórias e pesquisadora Machado (2010), há diversas experiências misteriosas além do que conseguimos dizer, o que pode desencadear infinitas ressonâncias subjetivas e significações singulares para cada pessoa que narra e que ouve histórias. Foi assim que senti esse encontro de partilha com Ana Letícia: um mergulho em afetos com

ressonâncias subjetivas que me levaram a sentir o quanto as crianças e suas histórias são complexas, profundas e singulares.

Assim sendo, pondero que a versão publicada não contempla todos os aspectos e a complexidade presente na versão narrada oralmente. Alguns pontos do enredo não foram transcritos, pois a experiência oral de partilha de histórias tem nuances emocionais, afetivas e corporais inapreensíveis ao universo da palavra escrita. Além disso, senti que alguns fatos apresentados na história pareciam expressar muito realisticamente situações e conflitos presentes no contexto sociocultural daquela criança. Considerei que publicá-los na coletânea de histórias, fora do instante de intimidade daquele encontro de contação, poderia suscitar diferentes significações nos contextos escolar e comunitário, com ressonâncias nas relações cotidianas da criança.

Isso me leva a ressaltar que o olhar do adulto sobre a narrativa da criança é uma questão complexa e deve sempre ser apurada com atenção. Acredito que é importante desenvolver uma curiosidade sensível para buscar perceber: quem é essa criança com quem dialogo? Onde ela vive, em quais condições? O que ela está reinventando com a história que conta? Como posso estar sensível aos afetos, emoções e sensações que ressoam a partir da história que ela narra?

Essas e outras questões não são para serem apresentadas às crianças ou para serem necessariamente todas respondidas. Mas para propiciar um movimento de abertura no intuito de expandir o olhar do adulto e favorecer uma escuta mais sensível, pois, conforme observa Girardello (2018), com suas narrativas, as crianças podem inventar e recriar o mundo e a si mesmas.

Penso que essa perspectiva pode ser aproximada à abordagem de Paulo Freire (1987, 1996) cujos saberes me conduzem a perceber o jogo de contar como uma prática dialógica, uma experiência de encontro entre seres humanos para pronunciar o mundo, sendo a palavra reflexão e ação. Ao ser pronunciado, o mundo é modificado, se transforma e volta problematizado aos sujeitos, exigindo deles novo pronunciar em processos de criação e libertação. Além disso, com Paulo Freire compreendo que dialogar envolve amor e humildade (FREIRE, 1987, 1996).

A experiência do jogo de contar, compartilhada com Ana Letícia, corroborou em mim a concordância plena com Paulo Freire (1996) ao dizer que não existe diálogo sem amor. A escuta sensível e a presença com o outro são atos de amor,

de aceitação do outro como legítimo outro, de respeito às diferentes formas de ser, sentir e de expressar. Para Paulo Freire (1987), somente no respeito às diferenças entre mim e o outro pode haver diálogo. Essa abordagem propicia uma aproximação com Maturana (2002), ao afirmar que o amor não é um sentimento, mas um modo de ação na qual o outro é constituído, aceito e respeitado como legítimo outro na convivência. Sinto que foi isso que vivenciamos no jogo de contar: uma escuta em que estávamos disponíveis para acolher, respeitar e integrar o que o outro ofertava com suas palavras, perguntas e emoções.

Nesse sentido, não há diálogo sem humildade. Como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros? Se me sinto superior ao outro? Como posso respeitar o outro como legítimo outro se acredito que sou o dono da verdade? Autossuficiência e/ou supremacia na relação adulto-criança é inconciliável com diálogo. Para dialogar é imprescindível sentir e saber que somos igualmente humanos, nem ignorantes absolutos nem sábios absolutos. Sinto que a humildade esteve presente no encontro com Ana Letícia, já que ao dizer que sua história não estava na coletânea ela se abriu para conversar. Ao escutá-la, eu tive a consciência de minha ignorância relativa em não saber o motivo pelo qual a sua história não havia sido transcrita. Ela aceitou o meu não saber e se disponibilizou a narrá-la novamente. Sou grata a ela por me propiciar esse exercício de humildade, isto é, de olhar e acolher a ignorância presente em mim naquele momento.

Desse modo, penso que nós, adultos, ao reconhecermos a inconclusão e a ignorância, podemos dar abertura às crianças como legítimo outro. Inspirada por Paulo Freire, acredito que, ao nos disponibilizarmos para o diálogo e seus desafios, podemos criar juntos novos caminhos para conhecer e transformar o mundo. No caso desta pesquisa, para conhecer, transformar e horizontalizar a relação adulto-criança, no contexto escolar, mesmo que por alguns instantes.

Por fim, considero que o diálogo tal como na abordagem de Freire é imprescindível no jogo do contar, o qual requer da gente abertura e disponibilidade à vida. Por isso, trago as palavras do mestre Paulo Freire para dizer que dialogar e compartilhar histórias em performances de contação é:

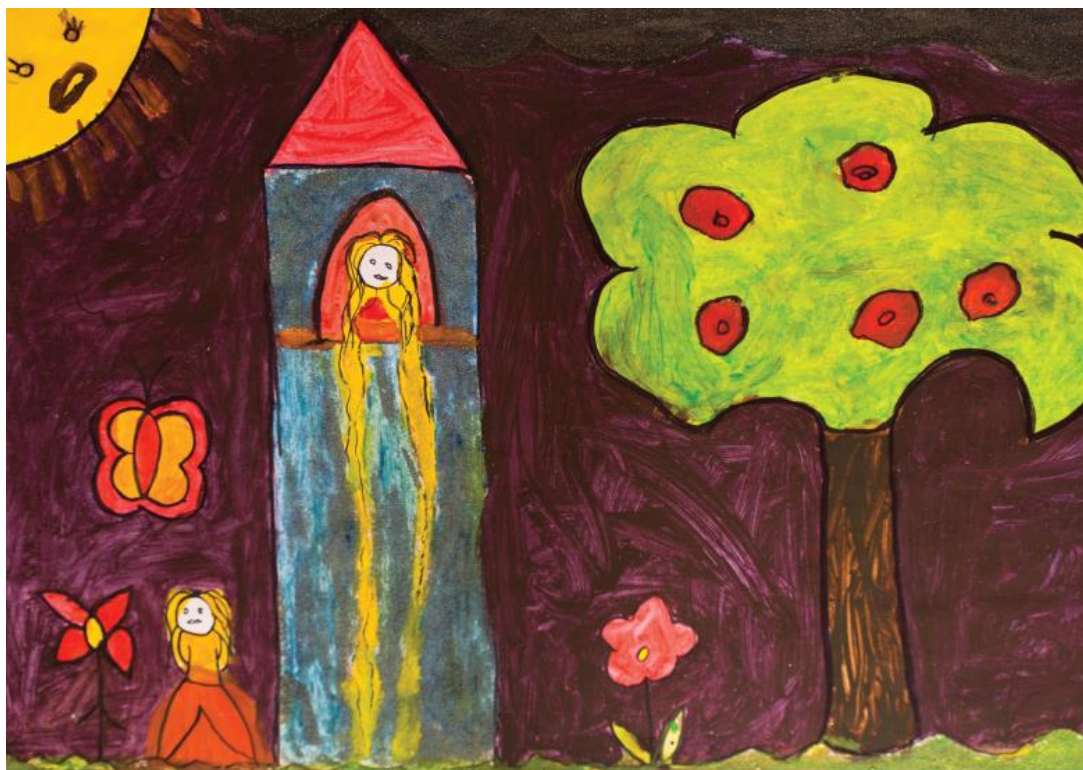
Estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apeiam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se

fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço. (FREIRE, 1996, p. 151-152).

Sinto que aprendi um pouco mais a respeito dessa disponibilidade para a vida junto às crianças nessa Teia de Ananse nos diferentes momentos da oficina de histórias. Ao trazer as narrativas das crianças, não tenho o objetivo de interpretá-las, contudo busco observar suas ressonâncias e reflito sobre os inumeráveis chamamentos que nos chegam ao escutar as crianças: onde suas histórias podem nos levar? Que afetos, sensações e emoções suscitam? Quantas reflexões, aprendizagens e saberes podem provocar? Vejamos mais uma dessas narrativas.

5.2 Rapunzel: colonialismo, racismo e diversidade de histórias

Imagem 19 - Rapunzel 1



Pintura coletiva criada por sete meninas na Escola 1. Técnica: Pintura Livre/Dimensões: 66 x 96 cm. Acervo da pesquisa. Fotografia de Dani Dornelas.

A história de Rapunzel é uma história de princesa que foi narrada por várias meninas na escola 1. Ao observar que muitas delas desejavam narrar essa história,

fiquei curiosa quanto à motivação dessa escolha. Então comecei a perguntar a elas: onde você conheceu essa história? Cada menina respondeu de maneira diferente: a mãe havia narrado, havia assistido na televisão, havia assistido a um filme que a mãe lhe dera de presente. Senti que essas e outras respostas pareceram escapadas para ocultar algo. Continuei intrigada: o que motivou essa escolha? Seria uma cumplicidade entre pares, inclusive como forma de resistência mediante as regras e disciplinas escolares?

Conforme pontuei anteriormente, a distribuição dos corpos no espaço-tempo é uma das manifestações da engrenagem disciplinar na escola. Essa distribuição acontece por meio da formação das turmas, com as crianças separadas por idade e progressão em anos escolares. Mas está presente também no cotidiano da sala de aula de diversas formas: por meio da distribuição das carteiras em filas, com a criação de um mapa da turma em que cada criança deve estar no seu lugar, como também na maneira como se dá a organização de grupos para atividades pedagógicas. E em minha experiência como educadora (professora e coordenadora pedagógica) observei que, na maioria das vezes, durante as aulas, a distribuição das crianças em grupos é definida pelas(os) professoras(es). Em algumas circunstâncias, as crianças que têm mais afinidades e vínculos de amizade são separadas, colocadas em grupos diferentes sob o argumento de que se estiverem juntas irão conversar demais, fazer bagunça, o que prejudica o trabalho escolar.

As crianças, ao conhecerem as engrenagens disciplinares na escola, criam escapadas. Portanto, imagino que, no decorrer da oficina, quando as convidamos a escolher histórias que desejavam narrar, as meninas que queriam estar juntas, ao perceberem que algumas escolheram a história da Rapunzel, fizeram a mesma escolha, talvez com objetivo de estarem no mesmo grupo. Mas isso não foi dito ao adulto, integrava um movimento entre pares. Penso-sinto essa escolha como uma forma de resistência, uma maneira de escapar da disciplina escolar.

Essas são apenas hipóteses que eu trago para pontuar que, na relação entre as crianças, acontecem coisas que não são explícitas ou compartilhadas com os adultos. Concordo com Sarmento (2005, p. 374) quando afirma que as crianças “têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia”, inclusive para criar resistências,

escapadas mediante as formas de poder dos adultos sobre elas. Penso que perceber e respeitar isso é fundamental para possibilitar relações menos hierárquicas e mais horizontais com as crianças. O adulto não vai saber tudo que se passa nas relações entre elas: por mais que busque estabelecer diálogo, desenvolver uma escuta atenta, há formas de lidar com questões do cotidiano, de perceber e significar o mundo, de produzir resistências, que pertencem às crianças.

Assim sendo, no momento em que as crianças se organizaram em grupo para narrar as histórias de Rapunzel, senti que havia ali uma cumplicidade, uma escolha por estarem juntas que era da ordem do não dito ao adulto. A partir desse ponto de vista, percebo que a pergunta “Como você conheceu essa história?” não estava sendo feita visando promover o diálogo no jogo de contar, não envolvia confiança e humildade. Ela funcionava mais como uma inspeção “ao modo de soldados e policiais do invasor, em pátria ocupada” (ROSA, 1997, p. 39). Ressalto, assim, o quanto é delicada a relação adulto-criança, principalmente quando buscamos romper assimetria de poder. Para isso, é fundamental estarmos atentos(as) às formas de controle que podemos criar, mesmo quando buscamos interação.

Ao perceber isso, respeitei a escolha das meninas e voltei ao que realmente interessava naquele momento: escutar as histórias. No grupo, havia sete meninas. Dessas, três apresentaram seus desenhos relativos à história de Rapunzel, mas escolheram não narrá-la; uma narrou fragmentos do filme *Enrolados*⁴⁴ e depois escolheu contar outra história; três mantiveram a escolha de narrar a história da Rapunzel. Dentre essas, trago a história contada por Dandara:

Agora eu vou contar uma história.

Era uma vez a Rapunzel.

A Rapunzel era uma bebê pequena.

⁴⁴ *Enrolados* é uma animação produzida pela *Walt Disney Animation Studios*. Baseado no conto de fadas alemão *Rapunzel* dos Irmãos Grimm, o filme estreou no Brasil em 7 de janeiro de 2011. Em seu enredo, a base da história de uma jovem com cabelos quilométricos que vive presa em uma torre é mantida, mas Rapunzel agora possui dons mágicos que se manifestam em seus cabelos loiros e longos, que têm papel fundamental na condução da trama e um perfil que lembra as adolescentes de hoje. Disponível em: <https://disney.fandom.com/pt-br/wiki/Enrolados> e <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-135523/criticas-adorocinema/>

Ela estava no quarto dormindo. Aí veio uma bruxa má e levou ela. Trancou ela num castelo.

Depois, ela foi crescendo, foi crescendo e o cabelo dela também cresceu. Aí ela virou adulto.

Veio um homem e subiu na torre. Ele salvou ela.

E tirou da torre. E fim.

(História Narrada por Dandara - 10 anos)

Em relação à essa história, destaco um aspecto que também estava presente na narrativa de outras meninas do grupo: o cabelo da Rapunzel. Em todas as versões de Rapunzel que eu já ouvi, recordo da frase: “jogue suas tranças, Rapunzel”. Eu sempre imaginei a força e o poder da Rapunzel em seus cabelos trançados, em suas tranças. Na história narrada por Dandara, o cabelo aparece na frase: “Depois, ela foi crescendo, foi crescendo e o cabelo dela também cresceu”. Mas não há referência às tranças. Nas narrativas apresentadas pelas outras crianças, as tranças também não apareceram, nem a força dos cabelos de Rapunzel.

Isso me incomodou, pois, a maioria das meninas que estava nesse grupo (cinco delas) era negra, com cabelos trançados. Quando percebi que elas estavam no grupo que escolheu narrar histórias de Rapunzel, fiquei curiosa e empolgada ao imaginar que elas iriam brincar com suas tranças, com a força de seus cabelos em interação com a história da Rapunzel. Todavia, isso não aconteceu.

Duas irmãs, ao mostrarem seus desenhos que representavam a história da Rapunzel, disseram que conheceram essa história ao assistir ao filme *Enrolados* em um Disco Digital Versátil (DVD) que ganharam de presente de sua mãe. Nesse filme, a protagonista tem longos cabelos loiros que possuíam poderes mágicos. As meninas que apresentavam seus desenhos eram negras, com belas e longas tranças nos cabelos. Quando perguntei a elas se queriam contar a história, elas sorriram timidamente e movimentaram a cabeça dizendo que não. Ao dialogar com elas, perguntei: vocês lembram qual era o maior poder de Rapunzel? Onde estava

seu poder mágico? Elas não responderam. Tentei forçar uma aproximação delas com a personagem principal da história ao comentar: “a força da Rapunzel estava em seus cabelos, quem aqui tem cabelos com tranças longas como a Rapunzel?” Silêncio. Ausência de resposta. O diálogo não fluiu. Senti ressonância desse silêncio com aquele menino negro que participou da oficina de histórias na Escola 2 e também não quis narrar sua história⁴⁵. Seria silêncio ou silenciamento?⁴⁶

Ao ver aquelas meninas negras lindas, com seus cabelos trançados, apresentarem a história da Rapunzel sem verbalizarem ou manifestarem nenhuma identificação com a personagem principal, senti a presença de um racismo estrutural que reproduzimos por meio das histórias compartilhadas com as crianças.

Nesse sentido, é fundamental questionar e problematizar continuamente a respeito das histórias narradas na escola, bem como aquelas que estão disponíveis para as crianças em outros contextos socioculturais, inclusive, ou principalmente, por meio da televisão, do cinema e da internet.

No artigo “Os contos de fadas e o processo de construção identitária da criança negra”, as autoras Rosemary Lapa de Oliveira e Priscila de Oliveira Pinheiro Gomes apresentam uma abordagem que contribui com essa problematização. Elas afirmam que os contos de fadas de origem europeia, principalmente quando chegam às crianças negras por meio de filmes e animações, podem provocar efeitos negativos nos processos de subjetivação⁴⁷, pois expressam “uma mediação colonizada e eurocentrada, como apresentação única da tradição oral e de modelo

⁴⁵ Esse episódio está descrito no capítulo 4 desta tese, no item 4.1.3 Escutar-narrar: quarta parte da história.

⁴⁶ Essa questão foi aprofundada no capítulo 4 desta tese, no item 4.2.2 Akoma: silêncios e silenciamentos.

⁴⁷ A partir dos estudos que desenvolvi no mestrado em psicologia, em consonância com as abordagens de Foucault, Deleuze e Guattari, pontuo que a expressão “processos de subjetivação” refere-se às diversas formas de se relacionar e significar a realidade, de criar e interagir consigo, com os outros e com o mundo, aspectos que constituem continuamente as nossas formas de ser e viver. Esse processo é atravessado por diversos fatores sociais, afetivos, cognitivos, culturais e econômicos em teias complexas nas quais se entrelaçam fios de saber, poder e resistências. Nesse sentido, entendo que uma das formas de resistência, quicá a mais potente, emerge como invenção de subjetividades singulares, não submetidas aos sistemas saber/poder próprios do contexto capitalístico atual, inclusive com a presença de traços de colonialismo. Assim, não falo em subjetividade como algo dado, definitivo, cristalizado, mas em “processos de subjetivação” por meio dos quais podemos continuamente, a cada experiência, criar fissuras, deslocamentos, escapadas às modelações de subjetividade capitalísticas coloniais para “inventar subjetividades singulares, não-submetidas a esses sistemas saber/poder” (SILVA, S. 2007, p. 77). Com isso, podemos nos reinventar como sujeitos e protagonistas de nossa própria história.

estético, desconsiderando outras possibilidades e enaltecendo traços físicos específicos, fomentando racismos” (OLIVEIRA; GOMES, 2020, p. 22).

Na oficina de histórias da Teia de Ananse, em ambas as escolas onde a pesquisa foi realizada, muitas das histórias narradas pelas meninas negras eram inspiradas em filmes e animações da *Walt Disney Animation Studios*, cujas protagonistas são brancas, por exemplo: Cinderela, Princesinha Sofia, Frozen. Apoio a abordagem de Oliveira e Gomes (2020) quando denunciam que essa questão não recebe a devida atenção em nossas escolas, nas famílias e nas comunidades. Provavelmente por falta de diálogo e reflexão sobre essa temática, não percebemos que muitas crianças podem sofrer problemas de autoestima, dificuldade de aceitação de sua autoimagem, inibição social.

Nesse sentido, pergunto: como criar fissuras na ordem hegemônica colonialista produtora de padrões estéticos, simbólicos e sociais que negam a diversidade? Como nossas práticas podem ser plurais, pautadas na aceitação do outro como legítimo outro? Como recusar a homogeneização sutil em que caímos, às vezes, de forma não consciente e não nos subordinarmos a um modelo único ou a uma dimensão predominante, racista e colonizadora? Quais histórias nós podemos compartilhar com crianças no intuito de contrapor esse racismo e contribuir para o respeito, a autoaceitação e autovalorização de seus corpos e culturas, favorecendo processos de subjetivação singulares?

Ressalto que a escolha das histórias, o diálogo sobre elas na relação adulto-criança não é algo neutro. Concordo com Girardello (2018, p. 85) ao afirmar que a mediação do adulto no processo de autoria de narrativas pelas crianças é algo importante, inclusive pela responsabilidade do adulto em possibilitar “o contato com universos narrativos capazes de enriquecer a imaginação infantil”. Em diálogo com Girardello, lembro a escritora africana Adichie (2009) ao denunciar que o perigo de uma história única está em criar estereótipos e restringir a visão do outro e de si mesmo. Ao contrário, a diversidade de histórias propicia o contato com a multiplicidade cultural em suas diferentes formas de ser, viver e conviver.

Nesse sentido, defendo que práticas de performances de contação de histórias, compartilhadas entre adultos e crianças na escola, podem contribuir para diversificar e ampliar possibilidades de criação e múltiplas identificações, pois, ao ouvir/narrar/imaginar histórias de diferentes culturas, as princesas podem ser

negras, vermelhas, azuis, alaranjadas, com cabelos cacheados, crespos, brancos, rosa ou de qualquer cor que a criança desejar. Do mesmo modo, a criança pode ser, a cada momento, uma personagem diferente: a princesa, o príncipe, a bruxa, as fadas e/ou o rei, pode ter seu próprio rosto, o seu cabelo, a sua cor, sua voz.

Não estou dizendo com isso que não haja possibilidade de exercício da imaginação e interação diante de filmes, desenhos ou outra programação acessados por meio da televisão, cinema ou internet. Destaco que a criança não é um ser passivo diante do mundo. Seja o mundo real, o mundo da televisão ou da internet, ela não recebe o que vê ou assiste passivamente, mas interage, cria, interfere, atribui novos e diferentes significados a tudo que a ela chega. Entretanto, é necessário que estejamos atentas/os para identificar criticamente como as histórias circulam nas diferentes mídias; quais dessas histórias escolhemos compartilhar com as crianças e, principalmente, que tipo de intervenção as histórias, os desenhos animados, os filmes que compartilhamos, proporcionam, auxiliam ou impedem (SANTOS, 2007).

Em um texto publicado na segunda edição do livro *Mídia e Psicologia: produção de subjetividade e coletividade*, o cineasta brasileiro Joel Zito Araújo (2009, p. 168) alerta:

Se formos parar para pensar, não é só a criança negra que sofre num contexto social em que predomina a ideologia do branqueamento, porque o espelho que é colocado diante dela diz: “Você é feio, você pertence a uma raça inferior, você é a imagem da pobreza, você está destinado à subalternidade”, e também existe a situação da criança indígena. Mas colocam um espelho para a criança branca, que nasce com características arianas, e dizem: “Você é lindo, você é superior, você é predestinado”. Essa criança vai crescer diante de uma ideia destorcida de hiper-representação de si mesmo diante dos outros seres humanos.

Em concordância com Araújo, enfatizo que a questão do racismo presente nos padrões estéticos veiculados nas mídias deve ser questionada, criticada, combatida por todos, pois essa ‘ideia destorcida’ afeta os processos de subjetivação, produz hostilidade, negação de si e do outro como legítimo outro, e faz com que parte de nosso imaginário esteja “na verdade, profundamente doente” (ARAÚJO, 2009, p. 169).

Ao integrar as abordagens de Girardello (2018), Oliveira e Gomes (2020), Adichie (2009) e Araújo (2009), considero que é imprescindível uma análise contínua, crítica e consciente acerca da complexidade que envolve o uso e a

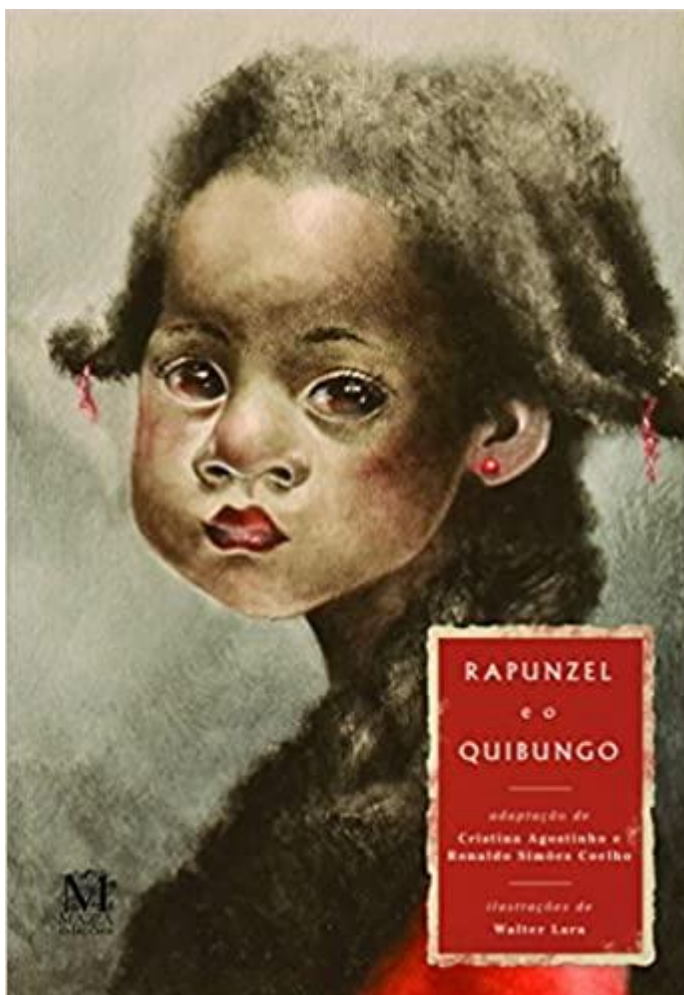
interação das crianças com a TV e a internet, sobretudo com as produções cinematográficas que veiculam, para identificar e contrapor conteúdos que corroboram visões e práticas colonialistas, eurocêtricas e racistas.

Dessa maneira, o diálogo e a mediação do adulto junto à criança são ferramentas importantes no sentido de favorecer o contato, o reconhecimento e o respeito à diversidade de culturas, etnias, cor, gênero, afetos.

Acredito que ao compartilharmos com as crianças performances de contação de histórias africanas, indígenas e afro-brasileiras, com músicas e brincadeiras desse universo de diversidade, podemos contribuir de, forma poética e lúdica, para fissurar reproduções colonialistas presentes em conteúdos de filmes, animações e histórias, em um movimento de contra-colonização.

Conheci o termo contra-colonização por meio da professora e pesquisadora Joana Abreu Pereira de Oliveira (2020) que, por sua vez, utilizou esse conceito a partir da abordagem de Antônio Bispo. Em sua tese “Rodas e cortejos de aprender e criar: saberes e fazeres tradicionais na formação docente de artistas-docentes da cena”, Oliveira apresenta um estudo acerca dos conceitos de decolonialidade ou descolonialidade. No âmbito dos estudos pós-coloniais, ambas as palavras são utilizadas para se contrapor à colonialidade e suas consequências. Contudo, ela enfatiza que Antônio Bispo, “escritor, pensador, agricultor e líder quilombola brasileiro”, ao considerar que “nominar é dominar”, criou a expressão contra-colonização “para definir os processos de resistência protagonizados pelos povos cujos territórios foram invadidos”. Dentre esses, os povos brasileiros, incluindo tanto os africanos que vieram para o Brasil, quanto os povos ameríndios que aqui estavam e seus descendentes. Desse modo, a contra-colonização é uma forma de resistência que “se dá na defesa do território, mas também dos símbolos, significações e modos de vida desses povos contra seus colonizadores, seja no passado ou em nossa contemporaneidade” (OLIVEIRA, 2020, p.139).

Ao perceber uma perspectiva colonizada e eurocentrada em muitos filmes de princesas que são assistidos por crianças negras brasileiras, considero que a ideia de contra-colonização é apropriada para nominar um movimento de resistência, qual seja: ressignificação de símbolos, imagens e histórias que ainda hoje reproduzem padrões colonizadores. Mas como recriar, inventar, produzir deslocamentos para escapar desses padrões eurocêtricos?

Imagem 20 – Rapunzel e o Quibungo⁴⁸Capa da obra *Rapunzel e o Quibungo*. Ilustração de Walter Lara.

Diferentemente daquela Rapunzel representada na imagem 19, que era loira de cabelos lisos, provavelmente inspirada nas princesas dos filmes da *Disney*, a imagem acima se parece mais com as meninas que contaram essa história “Na Teia de Ananse”. Fiquei encantada com essa imagem e com o livro *Rapunzel e o Quibungo* (AGOSTINHO; COELHO, 2012). Essa obra integra a coleção “De Lá Pra Cá”, lançada pela Mazza Edições. O texto publicado em sua contracapa diz:

Era uma vez uma linda princesa... Era uma vez um príncipe encantado que vivia num lindo castelo... Assim começa a maioria dos contos de fadas clássicos, que alimentam a fantasia infantil geração após geração. Porém,

⁴⁸ Disponível em: <http://www.mazzaedicoes.com.br/loja/loja-da-mazza>. Acesso em: 10 mar. 2021.

pelo fato de seus criadores serem europeus, desde as primeiras publicações no Brasil, estabeleceu-se o pressuposto dos personagens brancos. Já nas capas e ilustrações, que constituem o primeiro elemento de aproximação entre a criança e o livro, entrevemos a entrada num universo que privilegia esse segmento étnico e, a partir daí, as próprias escolas que adoram esses livros integram e perpetuam essa preponderância, que afeta diretamente a autoestima das crianças não-brancas. Mas... e se Perrault, Andersen e Grimm tivessem nascido no Brasil? Como seriam os seus contos? É sob essa perspectiva que Ronaldo Simões Coelho e Cristina Agostinho, com sua larga vivência na literatura infantil, recontam essas histórias, ambientando-as nas diversas regiões do nosso país, transformando personagens que nada têm de brasileiros em seres com nosso rosto e nossa pele, enfrentando monstros e bruxas do nosso imaginário cultural. (AGOSTINHO; COELHO, 2012).

Considero que esse é um, dentre tantos outros movimentos, que pode ser compreendido como prática de contra-colonização. Parafraseando os autores: e se oportunizarmos às crianças brasileiras conhecerem também histórias tradicionais de princesas africanas? E se escolhermos compartilhar com as crianças contos tradicionais de povos indígenas do Brasil? E se incentivarmos as crianças a narrarem histórias que escutaram em suas famílias e comunidades? E se partilharmos múltiplas histórias de diferentes culturas?

Penso-sinto que são inúmeras as possibilidades de contra-colonização em performances de contação de histórias ao narrar e escutar histórias com as crianças. Todavia, ressalto que essa não deve ser apenas uma ação de adultos em relação às crianças, mas principalmente um movimento interno de ruptura com os padrões colonizados que estão arraigados em todos nós.

Dessa maneira, é imprescindível buscar novas referências, ampliar a diversidade de nosso repertório de histórias e brincadeiras; encarar as marcas da colonização que afetam a nossa própria forma de ser, de perceber e de relacionar com o outro e com o mundo. Como disse anteriormente, o protagonismo das crianças na escola não acontece isoladamente, mas em interação com o protagonismo docente. Faz parte desse protagonismo romper com os padrões colonizadores que desqualificam nossas práticas, saberes, cor, gênero, cultura; que desrespeitam nossos ancestrais africanos e indígenas, inclusive pela predominância de padrões estéticos eurocêntricos em filmes e desenhos animados que 'ingenuamente' são apresentados às crianças.

Não estou negando o direito das crianças a esses e outros filmes, pois, conforme observa Girardello (2018), a inspiração à autoria narrativa na infância pode

emergir a partir do mergulho nas histórias que as crianças veem nos filmes em cinemas ou nas telas das TVs. No entanto, reivindico e corroboro o direito à diversidade e, com as palavras de Girardello (2005, p. 3), defendo:

O contato intenso com a arte e com a multiplicidade das imagens e histórias locais e universais, até um cotidiano em que houvesse tempo e espaço para brincar, conversar, e assim recriar com reverência ou paródia os enredos e representações apresentados, testando identidades e trajetórias.

Acredito que, ao reconhecer e brincar com a diversidade que somos, podemos aprender a respeitar o outro como legítimo outro, como também desenvolver o autorrespeito à expressão singular que 'eu sou'. Penso-sinto que essa é uma aprendizagem imprescindível às crianças e aos adultos, com a qual a escola tem uma responsabilidade significativa. Então, devemos indagar continuamente: como nós, adultos e adultas, mediadores/as, nos processos de autoria das crianças, podemos lidar com a TV, o cinema e a internet de maneira crítica e criativa a fim de contribuir para a emergência de processos de subjetivação singulares em movimentos de protagonismo, contra-colonização e antirracismo?

Conforme Girardello (2001, 2005), a televisão ou a internet enquanto meios não são prejudiciais à imaginação da criança. Os efeitos (bons ou ruins) dependem dos conteúdos, do contexto da recepção, da qualidade da vida da criança em suas dimensões corporal, afetiva, cognitiva, poética, sociocultural. Nesse processo de interação das crianças com as mídias, a mediação do adulto é muito importante. Em diálogo com as próximas histórias, aprofundo uma pouco mais essa temática.

5.3 O menino que gostava de *minecraft*: novas histórias em interação com a internet

Imagem 21 - *Minecraft*



Painel produzido em criação coletiva na Escola 1. Técnica: Pintura Livre/Dimensões: 66 x 96 cm. Acervo da pesquisa. Fotografia de Dani Dornelas.

Você sabe o que é *minecraft*? Essa imagem, criada coletivamente por seis meninos, apresenta alguns elementos desse jogo que inspirou duas histórias sobre as quais dialogaremos no decorrer deste texto. Entretanto, agora, começo com a história dessas histórias.

No primeiro encontro da oficina de contação de histórias na Escola 1, no movimento brincante, quando as crianças recordaram histórias que gostavam, criaram desenhos e apresentaram o título da história que desejavam narrar, alguns meninos disseram que iriam criar histórias de *minecraft*. Eu pensei que não tivesse escutado corretamente a palavra e perguntei:

– O que vocês disseram?

Eles responderam:

– *Minecraft*.

Eu continuei sem entender nada. Nem consegui entender a palavra pronunciada, porém não perguntei novamente. Senti na resposta um tom de voz que sinalizava ser algo óbvio. Escutei aquele tom (acompanhado dos olhares) da seguinte forma: “como assim, você não sabe o que é *minecraft*?” Pois bem, eu não tinha ideia do que seria isso.

Como havia encerrado o tempo da oficina e o transporte escolar já aguardava a saída das crianças, eu resolvi não perguntar mais. Em seguida, reunimos a equipe do projeto para dialogar sobre os acontecimentos da oficina. Então perguntei se alguém sabia o que era *minecraft*⁴⁹. Dani Dornelas, a fotógrafa da equipe, me salvou. Disse que era um jogo disponível na internet. Ela havia aprendido isso com seu filho de seis anos que também adorava esse jogo. Explicou que, ao jogar, as crianças criam um mundo próprio, com diversos recursos. Ao chegar em casa, eu pesquisei na internet para conhecer um pouco sobre esse *game* que integrava o universo cultural daqueles meninos.

No próximo encontro da oficina de narrativa, antes de iniciarem suas performances de contação das histórias, os meninos Rafael e Miguel me deram uma aula sobre o jogo. Eu fiz perguntas, eles responderam e explicaram, mas tudo me pareceu muito complexo e ainda hoje não o compreendo. Parafraseando Girardello (2005), senti-me como uma alienígena diante das crianças cujas práticas e saberes motivados e construídos em interação com os jogos de internet criam um universo cultural totalmente novo e desconhecido para mim, que provavelmente pode ser desconhecido também para outros adultos.

Contudo, as histórias que eles narraram me ajudaram a me aproximar um pouco mais desse universo de *minecraft* e a refletir acerca de questões relativas às crianças e suas interações com a internet. Seguem as histórias narradas, conforme foram transcritas por mim e revisadas pelos autores:

⁴⁹ De acordo com Pacífico, Peroza e Galvão (2019), *minecraft*, um jogo digital criado por Markus Persson e lançado no ano de 2001, possibilita ao jogador criar seu mundo imaginário e viver nele aventuras e desafios para garantir sobrevivência. Os autores afirmam que o *minecraft* é um dos jogos mais requeridos por crianças e jovens, sendo que, em 2019, contava com mais de 74 milhões de jogadores ativos.

Era uma vez um menino que queria ter um joguinho de *minecraft*. Ele pediu e o pai dele comprou no dia do aniversário dele. O menino falou:

– Vou jogar!

E ele começou a jogar até 1h da manhã.

Ele viu um portal na casa dele e no portal estava escrito em uma placa: entre no portal!

Ele entrou, e foi pro mundo do *minecraft*.

O pai dele estava jogando. Estava controlando o seu filho. Quando o pai descobriu que era o filho dele, ficou observando o jogo. Foi para fora do jogo.

O filho construiu uma placa falando: jogue até 1h da manhã.

Ele jogou e o pai dele conseguiu ver o portal. Os dois (pai e filho) entraram e ficaram juntos de novo.

O pai viu uma placa: vocês estão no mundo do *minecraft*, sejam bem-vindos!

O pai falou:

– Vamos construir primeiro uma casa.

O filho dele falou:

– Preciso de um machado para cortar a madeira.

Ele quebrou a pedra e fez um machado. Eles cortaram a madeira e fizeram a casa. De noite eles falaram:

– Não temos armas para matar os bichos.

O pai falou:

– Vamos por baixo da terra para coletar água.

Eles foram, coletaram água e quando voltaram a casa deles não estava mais lá. E fim.

(História narrada por Rafael - 9 anos)

Era uma vez um menino que queria ter um jogo de *minecraft*. Ele foi na casa do amigo e perguntou se podia jogar. Ele jogou e achou muito legal. Depois ele gravou um vídeo e ficou um pouco assustado: tinha aparecido uma entidade que era assustadora. Ele saiu do mundo do *minecraft*.

Depois, o pai dele foi jogar e o menino estava vendo. O menino voltou a jogar. Era 3h da manhã. Ele não podia jogar nessa hora, porque essa hora era amaldiçoada. Quando o menino entrou o *Herobrine* apareceu. Ele ficou assustado. *Herobrine* falou:

– Você não pode jogar às 3h da manhã porque é assombrado... Vai acontecer coisas na sua casa na floresta... Vai aparecer a Cruz do *Lick*.

Depois o menino construiu uma casa para ficar seguro. Ele minerou muito, se equipou para ficar mais forte e poderoso.

Apareceram muitos *Mobs*. Ele matou os *Mobs*.

Ele precisava de comida para se alimentar. Ele matou bichinhos, esquentou e comeu. E fim.

(História Narrada por Miguel - 9 anos)

Escolhi trazer as duas histórias, pois, para mim, elas são complementares, talvez por terem sido narradas no encontro em que Rafael e Miguel me explicaram o que era esse jogo. Os dois explicaram e narraram suas histórias. Eu fazia perguntas, eles explicavam um pouco mais, continuavam a história. As suas performances de contação aconteceram interativamente de forma que os fios do enredo de uma história se entrelaçavam e se comunicavam com a outra. Eram duas narrativas individuais e ao, mesmo tempo, construídas no encontro entre os dois no jogo de contar.

Ao ler as histórias vejo elementos que me permitem supor alguns aspectos relativos ao jogo no cotidiano deles, por exemplo, em ambas as histórias os meninos não possuíam esse jogo que era objeto de desejo; havia a prática de jogar à noite, até de madrugada; havia a presença do pai que também se aventurava ao “mundo do *minecraft*”. Poderia tecer algumas reflexões acerca desses elementos. Entretanto, o que me instigou foram as novidades, o que provocou estranhamento e incompreensão, foram os termos e palavras totalmente desconhecidos para mim como, por exemplo, “o *Herobrine* apareceu”, “Vai aparecer a Cruz do *Lick*”, “Apareceram muitos *Mobs*”. Além disso, em diálogo com os meninos, percebi que algumas frases que eu acreditava entender não eram exatamente o que eu imaginava. No jogo, ações como “construir primeiro uma casa”, “o pai dele conseguiu ver o portal”, “vamos por baixo da terra para coletar água” eram muito diferentes do que eu compreendia. Lembro que ao escutar as histórias eu perguntei sobre essas expressões e eles me explicaram, mas eu não tinha os elementos imagéticos ou sensoriais para compreendê-las, uma vez que eu não nunca havia entrado no mundo do *minecraft*.

Em diálogo com o estudo desenvolvido pelo pesquisador Hudson Willian da Silva (2017), aprendi que o processo de criação/construção em *minecraft* acontece em biomas de um mundo virtual. Tais biomas são definidos por diferentes características geográficas como de solo, clima, tipos específicos para composição da fauna etc. Assim, os jogadores podem explorar e criar realidades, mundos em diferentes ambientes como deserto, selva, geleiras, planícies. A forma de criação no jogo se dá por meio do uso de blocos. Saliento que essa perspectiva já havia sido apresentada pelas crianças, conforme é possível observar no painel pintado pelos meninos, apresentado na imagem 21. Nele, é possível observar que todas as formas

foram criadas com quadrados. Blocos de diferentes tamanhos compõem as imagens, inclusive as pequeninas asas do passarinho. Na imagem, também temos elementos que estão presentes nas histórias narradas, tais como a casa (marrom à direita) e a arma na mão de um dos personagens do jogo.

Hudson Silva (2017) pontua ainda que o jogo possui quatro modos, dentre esses “sobrevivência” e “*hardcore*”. Neles, o jogador tem que coletar recursos para criar tudo – ferramentas, um local seguro para ficar e armas –, já que precisa se defender de monstros que aparecem durante a noite. Ao ler as histórias narradas e observar a imagem criada pelas crianças, suponho que o enredo foi construído a partir desses modos, uma vez que os meninos citam: “Ele quebrou a pedra e fez um machado. Eles cortaram a madeira e fizeram a casa. De noite eles falaram: ‘Não temos armas para matar os bichos’” (Rafael); “Vai acontecer coisas na sua casa na floresta... Vai aparecer a Cruz do *Lick*”, “Ele minerou muito, se equipou para ficar mais forte e poderoso” (Miguel). Enfim, com inumeráveis recursos por meio de blocos, é possível criar montanhas, árvores, terreno, animais, rios, personagens, casas, alimentos, ferramentas, armas, ou seja, tudo que a imaginação possibilitar e que for necessário para se proteger dos monstros do jogo que aparecem à noite e de madrugada.

Nas histórias narradas, os meninos entraram no jogo, criaram diferentes recursos, interagiram com diferentes personagens, construíram e viveram aventuras nesse mundo de *minecraft*. Além disso, pondero que ao ler as histórias percebo elementos que podem ser cotejados a conflitos e experiências do contexto social da criança, por exemplo, “O pai dele estava jogando. Estava controlando o seu filho”, “O filho construiu uma placa falando: jogue até 1h da manhã” (Rafael); “Era uma vez um menino que queria ter um jogo de *Minecraft*. Ele foi na casa do amigo e perguntou se podia jogar”, “Você não pode jogar às 3h da manhã” (Miguel). Penso que essas frases podem sinalizar aspectos do cotidiano das crianças como dificuldades de acesso aos jogos disponibilizados na internet, afetos relativos às relações com os pais, tensões relativas a regras e horários para jogar.

Ao aguçar o olhar, em uma análise mais profunda dessas histórias, certamente seria possível perceber muitos outros aspectos do universo sociocultural das crianças. Entretanto, ao trazê-las o meu objetivo não é fazer uma análise sociocultural, mas enfatizar que a criança, ao jogar, ao interagir com jogos na

internet, ao se relacionar com os diversos sujeitos e experiências de seu cotidiano, ao criar narrativas, simboliza fatos da realidade, expressa experiências, emoções, desejos.

Essas narrativas me levam a ressaltar a perspectiva de que as crianças produzem culturas. Em sintonia com o que apresentei no capítulo 3, enfatizo, com Pinto e Sarmiento (1997), que as crianças são atores sociais cuja capacidade de produção simbólica e de constituição de culturas deve ser respeitada, sem negligenciarmos ou subestimarmos a capacidade delas em atribuir sentido às suas ações e aos seus contextos. Na relação com os seus pares, com os adultos, com a comunidade, com o mundo – inclusive o mundo do *minecraft*, demais jogos e práticas no universo da internet – as crianças criam cultura, exercem autonomia e protagonismo.

Esse universo de cultura produzido pelas crianças, muitas vezes, é ignorado pelos adultos. Considero que diante das culturas emergentes provenientes das histórias de vida das crianças, inclusive de forma mediada pela internet, “a nossa maneira de pensar é feita de imagens deslustradas e de sentimentos empoeirados” (KORCZAK *apud* ABRAHAM, 1986, p. 51). Penso-sinto que quanto maior ou mais cristalizada a assimetria de poder adulto-criança, quanto mais o adulto acredita que é aquele que sabe e deve ensinar à criança, menor é a possibilidade de diálogo, de escuta, de conhecimento do universo múltiplo das culturas infantis. Dentre essas, os mundos criados com *minecraft* ou outros jogos, *animes*, *sites*, filmes presentes nas diferentes mídias.

“Na Teia de Ananse”, por exemplo, dentre as histórias narradas pelas crianças, várias foram criadas a partir de experiências com TV ou internet como: “A história do Ronaldo” (um *youtuber* que vários meninos presentes na oficina conheciam e eu não), “A Princesinha Sofia”, “Princesinha Sofia - a árvore”; “A História da Sofia”, “A Frozen”, “Carro Três” (histórias inspiradas em filmes e animações da *Disney*, disponíveis na internet e em programas de TV).

No artigo “A internet na vivência lúdica da criança”, Alessandra Alcântara e Antônio José Osório (2012) observam que a internet está presente no cotidiano das crianças, o que torna necessário tecer diálogos com o intuito de compreender os diversos processos de significação que a criança estabelece com ela. Entretanto, essa compreensão sempre será indefinida, mutante, múltipla, singular, se

[...] lembrarmos de que a criança é sujeito ativo na sua relação com o meio, e isso inclui a forma como ela se apropria das tecnologias, como ela as está usando, o que está criando com elas, e que espaço a criança permite que as tecnologias ocupem na realidade de suas vivências sociais. (ALCÂNTARA; OSÓRIO, 2012, p. 4).

Girardello (2005) apresenta diferentes aspectos sobre essa temática, dentre os quais destaco três para dialogar com as nossas experiências “Na Teia de Ananse”, a saber: os direitos das crianças de acesso às mídias; a importância das novas tecnologias no cotidiano e na cultura das crianças; o papel da mediação adulta.

A autora pontua que, em 1995, em uma carta publicada pela Unesco, já havia um reconhecimento quanto aos direitos das crianças em relação às mídias e à necessidade de materiais midiáticos especificamente criados para elas. Essa não é, portanto, uma temática recente. Na obra *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*, organizada por Ulla Carlsson e Cecilia Von Feilitzen (2002), diferentes autores debatem essa temática. Essa obra traz muitas contribuições referentes ao direito e ao protagonismo das crianças em relação às mídias e em relação ao lugar do adulto como mediador nesse processo.

As autoras apresentam reflexões e experiências com crianças de diferentes partes do mundo como Austrália, Estados Unidos, Brasil e países da África. Dentre os artigos publicados nessa obra destaco dois deles. O primeiro é “Carta das crianças austríacas sobre a televisão” no qual Ingrid Geretschlaeger (2002) relata um projeto de educação para a mídia realizado junto a crianças austríacas. A partir da “Carta das Crianças sobre a Mídia Eletrônica”, elaborada no Segundo Encontro Mundial sobre Televisão para Crianças em Londres no ano de 1998, as crianças austríacas refletiram e analisaram sobre o consumo de programas de mídia de forma crítica, em diálogo com seus professoras/es. O texto ressalta a importância de uma educação para a mídia cujo objetivo “é dar poder às crianças”. Estou de acordo com a autora quando afirma que deveríamos contribuir com as crianças para a criação de “um bloco de poder que as fortalecesse. À primeira vista, pode não ser fácil lidar com crianças fortalecidas, mas [...] esse é o objetivo que os educadores devem ter em mente” (GERETSCHLAEGGER, 2002, p. 350).

Em consonância com essa perspectiva, considero imprescindível que, além de reconhecer o direito da criança às mídias e à sua capacidade de refletir sobre seu conteúdo, nós, adultos/os, devemos atuar como mediadores para desenvolvermos com elas um posicionamento crítico em relação ao uso da internet.

Dentre os tópicos da carta elaborada pelas crianças austríacas sobre a televisão, apresento três que, no meu entendimento, coadunam o uso da internet, a saber: a) as crianças devem atuar e serem escutadas como “consultoras” nas mídias; b) devemos primar pela “coexistência valiosa e pertinente entre crianças e adultos”, inclusive para a criação conjunta de “um guia de programas”, *sites*, jogos e outros; c) podemos contribuir para que as crianças façam “escolhas sensíveis e conscientes através de informações suficientes” (GERETSCHLAEGGER, 2002, p. 350). Acredito que a construção de um posicionamento crítico e consciente diante da internet se torna ainda mais relevante em função das infinitas possibilidades presentes nesse universo.

O segundo artigo que destaco é “As crianças online: a participação das crianças na internet”, no qual a autora Ebba Sundin apresenta a seguinte pergunta: o que as crianças podem fazer quando estão *online*? Ao refletir sobre isso, ela observa que a resposta a essa questão é praticamente incapaz de ser apreendida em sua inteireza, visto que é “impossível conseguir um quadro completo da Internet por causa da sua enorme quantidade de conteúdo e de seu poder para mudar rapidamente” (SUNDIN, 2002, p. 402). Essa pergunta é sempre pertinente e provavelmente haverá sobre ela infinitas respostas, pois é impossível apreender todas as formas de interação, produção de significados, histórias e experiências que as crianças criam em contato com a internet.

Além disso, o amplo e complexo universo de *sites*, jogos, filmes, programas e redes sociais disponíveis na internet está cada vez mais acessível às crianças. De acordo com Sundin (2002), mesmo que em muitos países do mundo, como no Brasil, a internet não chegue a todas as crianças da mesma forma (seja devido a questões socioeconômicas ou por não haver infraestrutura de telecomunicações adequada às novas tecnologias), essa forma de mídia é acessível a elas, “não apenas como usuário, mas também como produtor. A Rede dá aos indivíduos a oportunidade de criar e comunicar” (SUNDIN, 2002, p. 413). Desse modo, não é

mais possível desconsiderarmos a importância das novas tecnologias no cotidiano e na cultura das crianças.

Entretanto, a autora alerta que os conteúdos da *web*, inclusive os destinados às crianças, não são neutros. Podem estar ligados a interesses econômicos, políticos, religiosos, de consumo e outros. Assim, “é importante que as crianças aprendam habilidades para reconhecer mensagens ocultas que podem ser encontradas em alguns *sites*” e/ou jogos (SUNDIN, 2002, 414). Penso que as crianças, ao narrarem suas histórias de *minecraft*, também nos apresentaram algumas pistas sobre isso ao dizerem, por exemplo, “Ele jogou e achou muito legal. Depois ele gravou um vídeo e ficou um pouco assustado: tinha aparecido uma entidade que era assustadora. Ele saiu do mundo do *minecraft*” (Miguel).

Nessa perspectiva, voltamos ao ponto de que as crianças produzem culturas diversas em interações ‘concretas’ com seus pares, com familiares, na comunidade escolar e também ao navegar na internet. Isso amplia as formas como elas produzem saberes, afetos, relações, bem como me leva a salientar que nós, adultos(as), devemos aprender com elas e nos tornarmos mediadores diante desse universo complexo e vasto.

Quando nos abrimos para escutar as histórias das crianças e aprender com elas, podemos entrar no mundo de *minecraft*, de outros *sites* e jogos da internet que elas gostam e utilizam. Podemos, então, dialogar, instigar questionamentos que contribuam para identificar perigos, criar escapadas que favoreçam o protagonismo das crianças, para que sejamos menos suscetíveis e manipuláveis em relação à internet e às mídias (GERETSCHLAEGER, 2020).

Nessa direção, Girardello (2005) afirma que a mediação adulta é um grande diferencial na qualidade imaginativa da experiência da criança com as mídias. Esse diferencial acontece quando o adulto ajuda criança a contextualizar, a compreender criticamente a linguagem do meio como *sites*, jogos e programas em suas riquezas e limitações. A orientação em relação ao tempo destinado às mídias também é um fator importante nessa mediação. É necessário alargar tempos e espaços para contato com outras pessoas, para conversas, partilhas presenciais de histórias e brincadeiras e outros aspectos concretos da vida que podem enriquecer o repertório cultural e a qualidade geral de cotidiano da criança, nutrindo a sua riqueza imaginativa e simbólica.

Contudo, seja no universo virtual ou concreto, penso-sinto que a mediação do adulto só é efetiva e verdadeira se respeita os pensamentos, os sentimentos, a forma singular com que cada uma delas interage com o mundo, com os outros e consigo mesma, a partir de processos subjetivação que criam diferentes formas de ser, de criar e transformar realidades como autoras de suas histórias. Afinal, toda essa reflexão emergiu ao escutar as histórias das crianças, ao me deparar com o não saber diante das narrativas apresentadas por dois meninos em interação com o universo virtual do jogo *minecraft*.

Nessa elaboração, não foi meu objetivo discutir acerca dos benéficos ou malefícios dos jogos digitais ou do uso da internet por parte das crianças, mas salientar três aspectos: a) conectar-se à internet, ver televisão, jogar *online*, são práticas que fazem parte do cotidiano das crianças, sendo o acesso às mídias um direito delas; b) em interação com o universo *online*, as crianças estão produzindo novos saberes e culturas que demandam, ainda mais, por parte dos adultos, a consciência do não saber e a abertura para aprender com elas; c) além de aprender com as crianças, é imprescindível ao adulto atuar como mediador no sentido de contribuir para uma visão crítica das mídias a fim de favorecer práticas de protagonismo e liberdade.

Em relação à interação entre adultos e crianças, Paulo Freire alerta que “as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pelas autoridades com que se relacionam” (FREIRE, 2000, p. 28). Essa é uma das temáticas que a próxima história me leva a refletir: as tensões e os riscos presentes no exercício de autoridade do adulto junto às crianças.

5.4 História de terror: inquietações, medos e violência na relação adulto-criança

No decorrer dos itens anteriores, refleti sobre a importância da mediação do adulto junto à criança de forma dialógica como uma prática que contribui para que ela exerça seu protagonismo, inclusive na autoria de suas histórias. No decorrer desta tese, também pontuei diversas vezes o quanto a relação adulto-criança é

marcada pelo adultocentrismo, ou seja, pela supremacia do poder do adulto sobre a criança. Desse modo, observo que construir essa mediação dialógica é um processo complexo, permeado por desafios que demandam do adulto um posicionamento crítico em relação às suas práticas, um movimento para ampliar e diversificar seu repertório de histórias e, principalmente, uma abertura para escutar as crianças e aprender com elas.

A história que trago a seguir representa para mim um dos maiores desafios no processo de mediação junto às crianças nas práticas desta Teia de Anance. Então começo diretamente com a história: um conto de arrepiar, narrado por Uriel Noá:

Eu vou contar a História do Defi Dequile

Defi Dequile era um menino que só ficava estudando e todo mundo ficava zoando ele, por causa que ele era pobre.

Cada dia, quando todo mundo zoava, ele ficava mais bravo. Ai ele resolveu e chegou na frente de todo mundo e falou assim:

– Eu sou bravo. Eu vou matar todos vocês.

Defi Dequile foi lá na casa dele e vestiu uma roupa toda preta e branca. Pegou uma máscara, colocou na cara e pegou uma faca.

Depois, quando ele foi lá na escola, pegou uma mochila e colocou a faca dentro.

Quando ele chegou na aula, quando os meninos começaram a zoar, ele tirou a faca assim e cortou o pescoço de todo mundo: tirou os braços deles, tirou também até as tripas deles.

E depois ele matou todo mundo da escola.

Quando ele foi embora, ele saiu correndo todo cheio de sangue.

Aí ele mudou o seu nome. O nome dele era Jorginho. Mas, ele mudou o nome para Defi Dequile.

Toda noite ele matava cada pessoa que dormia. Ele puxava o pé e matava todo mundo.

E ele continua a matar todo mundo.

Um dia, tinha um cara no banheiro escovando os dentes... Defi Dequile matou ele assim: enfiou a faca nele atrás, nas costas dele. Ai ele cortou o pescoço, tirou o olho, tirou os dentes dele e cortou o coração dele.

Ele continua a matar todo mundo. E, tchau.

(História Narrada por Uriel Noá - 10 anos)

A primeira vez que escutei essa história, eu a achei muito interessante e até divertida. A performance de Uriel Noá ao contá-la envolveu variações no tom de voz, no ritmo das palavras e olhares de suspense para assustar os ouvintes. Recordei sensações de medo que experimentei quando criança ao escutar histórias de terror em volta da fogueira ou à luz da lamparina em casa de parentes ou em festas no interior de Minas Gerais. São histórias como “João Jiló”, “A mulher de branco do banheiro” e “Gaspar: eu caio” que fazem parte do meu baú de recursos internos, acervo de causos de tradição oral narrados em Minas Gerais. Hoje, histórias como essas já foram transcritas e podem ser encontradas em diferentes versões na internet. Quando transcrevi a história de Uriel, lembrei, principalmente, da história “Gaspar: eu caio”.

No artigo “O fascínio pelas histórias de medo”, a contadora de histórias, escritora e produtora cultural, Benita Prieto (2002) traz elementos que me ajudam a refletir sobre como a “História do Defi Dequile” reverberou em mim. Conforme a abordagem da autora, nós somos seres que nos maravilhamos ao ouvir histórias de

façanhas, feitos fantásticos e assombrações. Quando criança, eu não gostava tanto dessas histórias, mas, ao ouvir a “História do Defi Dequile”, algo me fascinou. Talvez a coragem da criança ao narrar a sua performance com suspense e uma certa alegria em aterrorizar os ouvintes tenham me encantado. Concordo com Prieto ao pontuar que, em um baú com diversos gêneros de histórias, podemos escolher o medo. O medo é uma emoção que integra nosso universo de afetos. Ouvir e narrar histórias de medo pode “possibilitar que vivenciemos todas aquelas sensações fortes, trazidas pela história que se resolverão num plano imaginário, preservando nossa integridade física” e emocional (PRIETO, 2002, p. 316), ou seja, intensas e contraditórias emoções do dia a dia podem se converter em imagens; a escuridão e os medos podem se transformar em tudo que representa o desconhecido, em um mundo emocional que pode começar a se ordenar no universo da imaginação.

Desse modo, após transcrever e fazer a revisão junto com a criança autora, a “História do Defi Dequile” estava presente na coletânea *No Báu de Ananse: conta que eu reconto*, juntamente com outras histórias de assombrar que haviam sido narradas por elas. Entretanto, quando o texto da obra foi revisado por uma professora de português, para acertos e ajuste finais (inclusive em relação aos textos de introdução, organização dos capítulos e outros), ela apresentou a seguinte observação: “Curiosidade apenas: essa história será uma referência a *Jeff the killer*? Não incitaria a violência?”

Eu não conhecia “*Jeff the killer*”, nem imaginava o que era isso. Após as questões da professora, pesquisei na internet e vi que se tratava de um personagem criado em 2008, pelo *youtuber* Sesseur, que postou um vídeo chamado “*Jeff the killer [Original Story]*”. Esse personagem de *creepypasta* se tornou muito conhecido. Alguns *sites* especulam que pode ter sido inspirado em Jeffrey Lionel Dahmer, um *serial killer* norte-americano que assassinou 17 homens e garotos em crimes hediondos que envolviam estupro, necrofilia e canibalismo. Nessa busca *online*, eu aprendi ainda que *creepypasta* é um termo criado para definir *sites* e conteúdos de internet que divulgam histórias de terror ou lendas urbanas. Essas se espalham rapidamente de modo viral. São narrações relacionadas a filmes, *videogames*, músicas e personagens de desenhos animados, com fotos, áudios e/ou vídeos.

A possibilidade da história narrada pela criança ter sido inspirada em uma narrativa de *creepypasta* me conduz novamente à reflexão acerca da presença da

internet no cotidiano das crianças, principalmente no que se refere à mediação do adulto.

Com Alcântara e Osório (2012), reitero que o uso da internet integra a rotina contemporânea das crianças e que a forma como elas a utilizam parece estar ligada a aspectos de seu contexto cotidiano: seu modo de brincar e de simbolizar vivências concretas de maneira lúdica e prazerosa. No que tange às histórias de terror, lembro que façanhas, feitos fantásticos, assombrações, dentre outros fatos sinistros, podem ser fascinantes e até prazerosos, uma vez que funcionam como “forma inconsciente de exorcizar medos reais através de medos fictícios” (PRIETO, 2002, p. 316).

Girardello (2001, 2005) também considera que tanto os conteúdos da televisão quanto os da internet são incorporados às brincadeiras das crianças e se tornam matéria-prima do seu universo de fantasia. Todavia, a autora alerta que a mediação do adulto é importante, pois “enquanto temas pesados ou dramáticos na forma de fantasia são facilmente incorporados ao faz-de-conta, a violência realista deixa as crianças ansiosas, dificultando a elaboração lúdica interior” (GIRARDELLO, 2001, p. 4).

Em diálogo com as abordagens de Girardello (2001) e Pietro (2002), reli a história e cotejei a “História do Defi Dequile” ao conto de assombração “Gaspar, eu caio” (AZEVEDO, 2011). Percebi entre eles algumas semelhanças. Em “Gaspar, eu caio”, partes do corpo de uma assombração caem aos poucos do telhado: primeiro caem os pés, depois desabam as pernas, o tronco, os braços, as mãos e a cabeça de um esqueleto que vai se formando no chão. Na “História do Defi Dequile”, esquartejamentos também acontecem: “ele tirou a faca assim e cortou o pescoço de todo mundo: tirou os braços deles, tirou também até as tripas deles [...] Enfiou a faca nele atrás, nas costas dele. Ai ele cortou o pescoço, tirou o olho, tirou os dentes dele e cortou o coração dele.” Portanto, em ambas as histórias há cenas de violência, com corpos esquartejados. No entanto, nelas há uma diferença: em “Gaspar, eu caio”, o personagem que é esquartejado e, ao mesmo tempo, aterroriza é uma assombração, um ser do universo fantástico, misterioso, irreal. Na “História do Defi Dequile”, alguns fatos parecem apresentar uma perspectiva mais próxima ao realismo, por exemplo, “Defi Dequile era um menino que só ficava estudando e todo mundo ficava zoando ele, por causa que ele era pobre. Cada dia, quando todo mundo zoava, ele ficava mais bravo”. Desse modo, questioneei o quanto elementos e

fatos presentes na história narrada por Uriel Noá expressam um tipo de ‘violência realista’ próxima a episódios presentes no cotidiano dele.

Contudo, quando eu ouvi a criança narrar essa história eu não havia refletido sobre nada disso, apenas me diverti com esse conto de terror. Todavia, na primeira vez que essa história foi lida por alguém que não havia acompanhado as performances de narrativas na oficina de histórias, surgiram questionamentos para os quais eu não tinha resposta. Por exemplo, o questionamento da professora que estabeleceu uma associação da “História do Defi Dequile” com a de um *serial killer* norte-americano. Então pensei: o quanto o olhar do outro acerca dessa história poderia suscitar julgamentos sobre a criança em seu contexto escolar ou comunitário? Recordei a observação do contador de histórias, professor, escritor e ilustrador Celso Sisto (2002) que diz:

[...] o exercício de tornar-se um contador de histórias precisa necessariamente do olhar do outro. É esse olhar que vai modular o nosso fazer. O olhar do outro regula os nossos mecanismos de emoção, leva-nos por caminhos imprevistos, equaliza nossa performance. (SISTO, 2002, p. 331).

Nessa abordagem discordo do autor quanto às expressões “regula nossos mecanismos de emoções” e “equaliza nossa performance”, uma vez que equalizar pode se referir a tornar uniforme, homogeneizar, uniformizar o que não coaduna a experiência de performance tal como abordo nesta pesquisa. Também não concordo com a ideia de regular mecanismos de emoções, já que entendo emoções como fluxo de afetos, “disposições corporais dinâmicas que definem diferentes domínios de ação” e interação (MATURANA, 2002, p. 15). Todavia, concordo com Sisto (2002) quando afirma que, ao narrar histórias, precisamos “do olhar do outro”, ou seja, da presença, da escuta do outro. Concordo também que o outro “leva-nos por caminhos imprevistos”.

Dessa maneira, pondero novamente sobre a diferença entre as significações das histórias compartilhadas em performances orais e as reverberações que podem emergir no contato com elas após serem transcritas. Além disso, o olhar da professora ao indagar se a história “não incitaria a violência” instigou em mim outros questionamentos, a saber: quantos fantasmas ligados a medos de violência poderiam ser projetados sobre a criança autora da história? E se o assombro diante

da história levasse alguns adultos a imaginarem que aquela criança poderia realmente concretizar atos de violência na escola? Qual o meu papel diante daquela situação? Qual decisão tomar: publicar a história com um pseudônimo? Ao escolher a publicação com pseudônimo, isso deveria se estender as demais histórias da coletânea? Mas como ficaria a valorização da autoria das crianças?

Era necessário tomar uma decisão: publicar ou censurar/cortar a história narrada por Uriel Noá na coletânea de histórias? Essa inquietação foi compartilhada com os parceiros de realização das oficinas, com amigos psicólogos e com a minha orientadora Luciana Hartmann em busca da melhor escolha. O olhar do outro, nesse caso, a observação curiosa da revisora me levou por caminhos imprevistos. Do mesmo modo, eu precisei do olhar de vários outros em busca de criar alternativas no sentido de escolher “na assunção ética de necessários limites” o que não é possível sem correr riscos (FREIRE, 2000, p. 28).

Após muitos diálogos, ponderações e reflexões, eu compreendi que não seria adequado publicar a história na coletânea. Contudo, faltava ouvir a criança. Eu não sabia como iria começar o diálogo com Uriel e me questionava: como uma pesquisadora, contadora de histórias, que se propõe a investigar como performances de contação de histórias contribuem para o protagonismo das crianças, pode censurar a história de uma dessas crianças? E o mais importante: como dizer para a criança que sua história poderia ser ‘cortada’ e não estaria no livro? Como pedir a ela para contar outra história?

Mas, como diz Guimarães Rosa (2019, p. 230), “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. Com origem no latim, o prefixo *cor* da palavra coragem significa “coração”, o sufixo *aticum* indica uma ação referente ao prefixo, ou seja, coragem é uma ação do coração, ou ação exercida com o coração, ou ação a partir do coração. Respirar, sentir o pulsar do coração e agir.

Em sintonia com Paulo Freire (2000), acredito que é preciso coragem para assumir os riscos de uma ética que envolve limites. Assumir a responsabilidade de adulto diante da criança, buscando ser “amoroso da liberdade, mas não licenciado, zeloso de minha autoridade, mas não autoritário” (FREIRE, 2000, p. 28). Encorajada por Freire (1987, 1996, 2000) confio que isso é possível de ocorrer em um movimento dialógico no qual o amor, a humildade e a confiança são fundamentais.

Dessa maneira, para decidir quanto à manutenção ou não da “História do Defi Dequile” na coletânea das crianças retornei à escola para um diálogo com a criança autora. Era horário de aula. Pedi licença à professora e convidei Uriel Noá para conversarmos. Fomos para o pátio da escola. Sentamo-nos em um banco. Eu disse que precisava de ajuda para tomar uma decisão. Informei que ao reler as histórias da coletânea, ao dialogar com outras pessoas sobre o livro, percebi que as histórias transcritas são recebidas de maneira diferente em relação ao momento em que são contadas oralmente. Desse modo, senti o quanto a “História do Defi Dequile” pode causar medo nos(as) leitores(as). Ponderei que a coletânea seria lida por diversas pessoas, até mesmo compartilhada com crianças pequenas, por exemplo, que cursam a educação infantil na escola. Imediatamente Uriel disse:

– Nossa tia, é mesmo. Eu já sou grande, mas um dia eu comecei a contar essa história para minha priminha de 4 anos e ela ficou com muito medo. Ela até chorou.

Eu disse:

– Pois é... Penso que precisamos fazer uma troca. O que você acha? Você pode contar outra história para substituir essa?

Uriel disse que sim. Nesse momento, alguns colegas chegaram. Com curiosidade queriam saber o que estava acontecendo. Uriel narrou o fato de maneira empolgada, contou o dia que sua prima se assustou muito com a história que havia narrado. Explicou a necessidade de trocar a história para não amedrontar as crianças pequenas. Os colegas ficaram sensibilizados e também concordaram com a necessidade de substituição da “História do Defi Dequile”. Uma nova história foi narrada e publicada na coletânea.

A solução foi mais simples do que eu imaginei. Conforme diz Girardello, senti que, quando compartilhamos nossas histórias com as crianças, em um jogo lúdico, criamos parceria já que “crianças e narradores estão do mesmo lado”, ou melhor, crianças são narradoras, “elas e nós estamos no mesmo time, e o prêmio de ganhar o jogo é a felicidade de brincarmos juntos – o que não é pouca coisa” (GIRARDELLO, 2014, p. 43-44). Foi essa felicidade que senti ao dialogar com a criança autora da “História do Defi Dequile”, bem como ao escutar a nova história narrada para a coletânea. Dessa maneira, minhas inquietações se abrandaram um pouco, mas não totalmente.

Uma questão que continuou a me inquietar foi relativa à violência e às formas como lidamos (ou não) com a violência presente no cotidiano das crianças. Recordo que, no início da oficina de histórias, no momento em que as crianças apresentavam os desenhos e os títulos das histórias que desejavam narrar, aconteceu algo estranho. As professoras que participavam da oficina se dispersaram, saíram da roda, olharam pela janela e teceram um diálogo paralelo. Eu estranhei, mas pensei que era algo referente ao final do turno, à necessidade de concluirmos a atividade, pois o transporte escolar e os pais já aguardavam. Entretanto, havia algo denso no ar, uma inquietude, uma tensão e uma apreensão que pareciam exageradas em relação à possibilidade de uns minutos de atraso.

Simultaneamente a esse movimento tenso e estranho, já no final das atividades da oficina, Uriel Noá apresentava seu desenho, juntamente com o título de sua história. Ele disse: “Eu vou contar a História do Defi Dequile” e fez um breve resumo da história. Poucos instantes depois, desfizemos a roda, finalizamos a oficina daquele dia. Quando as crianças ainda se organizavam e saíam da sala, fui informada sobre o motivo que inquietava as professoras: havia acabado de acontecer um assassinado nas proximidades da escola e o corpo ainda estava lá fora. Isso ocorreu bem no momento em que as crianças deixavam a escola em retorno às suas casas.

Ao lembrar tudo isso, penso-sinto que não publicar a história narrada por Uriel talvez tenha contribuído para diminuir o teor, ou o terror, da violência presente na coletânea. Todavia, isso não altera as violências sofridas na vida delas. São diversas as formas de violência presentes no cotidiano sobre as quais também silenciemos: violências psicológicas e simbólicas assentadas nos discursos e ações que reproduzem traços de um colonialismo que desqualifica o outro, anula o outro, nega o outro como legítimo por meio do racismo, do autoritarismo do adulto sobre a criança, das discriminações e desigualdade de gêneros, da supremacia de saberes e conhecimentos eurocêntricos sobre os saberes locais, das violências físicas que aniquilam a vida. Será que todas as formas de violência destroçam e aniquilam a vida?

Achille Mbembe, filósofo, teórico político, historiador e professor universitário nascido em Camarões, que é um dos maiores pensadores africanos da atualidade,

ao construir uma forte genealogia do racismo da modernidade, criou o conceito de necropolítica. Segundo suas palavras:

As formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. [...] Além disso, propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos”. (MBEMBE, 2016, p. 146, grifos do autor).

Sim, ainda vivemos em um mundo colonizado, pois, conforme aponta Mbembe, na gênese do mercantilismo ocidental está o colonialismo e o comércio negreiro. Traços desse colonialismo estão presentes em nosso tempo com a “fusão do capitalismo com o animismo”, sustentada por uma política de inimizade na qual o racismo é a base de uma necropolítica, “cujo funcionamento requer que, por um lado se reduza o valor da vida e, por outro, se crie o hábito da perda” (MBEMBE, 2017, p. 65, 67). Nessa direção, a violência social, econômica e simbólica é captada, institucionalizada e dirigida contra um inimigo: o outro como negros, indígenas, pobres, mulheres, homossexuais, crianças, enfim, grupos que são socialmente desqualificados e subjugados. Dessa maneira, o terror já não está apenas nas histórias que narramos ou nos *sites* que podem incitar a violência, mas “o terror é uma característica que define tanto os Estados escravistas quanto os regimes coloniais tardo-modernos” em que vivemos (MBEMBE, 2016, p. 146).

Não pretendo nesta teia de Ananse aprofundar a abordagem sobre necropolítica, mas destacar que a história de terror narrada por Uriel Noá e o episódio do assassinato que ocorreu em frente à escola geraram inquietações e integram uma modalidade de necropoder que constitui formas de “ocupação colonial contemporânea”, no qual “às execuções a céu aberto somam-se matanças invisíveis” (MBEMBE, 2016, p.138).

São muitos os modos de matança invisível com os quais convivemos em nosso cotidiano. Penso que o silenciamento ante a violência, a censura, a ausência de escuta às histórias das crianças, faz parte desse conjunto de matança invisível. É por essas e outras reflexões que, apesar de compreender a necessidade de não publicar a “História do Defi Dequile”, devido às implicações e julgamentos que

poderiam ser projetados sobre a criança autora, eu ainda me sinto desconfortável com esse corte.

Contudo, ao aprofundar um pouco mais acerca desse desconforto, recordei outra perspectiva apresentada por Mbembe (2013), ao dizer que é importante identificar as novas narrativas que surgem, os saberes emergentes que se destinam a declarar e transmitir o essencial de um conjunto de coisas que aconteceu aos colonizados, passível de ser narrado pelos sujeitos que o testemunharam e que dele foram atores e vítimas. Essa abordagem do autor me levou a perceber o valor da história narrada pela criança, como também a olhar mais profundamente para o que eu estava negando ali: percebi que o meu inconformismo, a minha inquietação com o corte daquela história estava enraizado na armadilha do perigo de uma única história (ADICHIE, 2009).

Ressalto que, no diálogo com a criança sobre a necessidade de cortar a história da coletânea, ela refletiu e aceitou isso com tranquilidade. Imediatamente criou e narrou para os colegas a sua versão sobre episódio da eliminação da “História do Defi Dequile”, bem como se disponibilizou a narrar outra história para coletânea. Por quê? O que as palavras e o comportamento dessa criança me ensinaram? Talvez, para Uriel Noá não era tão imprescindível que a “História do Defi Dequile” estivesse na coletânea pelo fato de que essa não é a sua única história: era apenas uma das muitas e diversas histórias que ele poderia narrar. Penso-sinto que a principal aprendizagem disso tudo foi que, apesar da violência, do racismo, das diversas formas de matança invisível que podem estar presentes no cotidiano das crianças, isso não as define, essa não é a única história que elas têm a contar.

A criança não é “vítima passiva” deste mundo violento e complexo no qual vivemos. Quando rotulamos crianças negras que vivem em comunidades periféricas como vítimas, negamos seu poder, seu lugar de sujeito que testemunha a história, sendo capaz de produzir saberes, de declarar e transmitir o essencial de um conjunto de coisas que acontece aos colonizados, até mesmo, e sobretudo, através das múltiplas histórias que inventam ou recontam.

Concordo com Hartmann (2015) ao afirmar que as histórias das crianças nos apresentam muito de seu universo. Em diálogo com Marina Marcondes, Hartmann enfatiza que a criança é performer. E como tal, em suas ações narrativas, expressa e atualiza algo de si, de sua família, da sociedade, da cultura ao redor. Contudo,

muito além de ser mera reprodutora dessa cultura, a criança age “sobre o mundo, não apenas o narrando, mas também o transformando” (HARTMANN, 2015, p. 59)

Nesse episódio, o diálogo com a criança, a sua disponibilidade para criar e compartilhar novas histórias, aliada a essa abordagem de Hartmann (2015), me remeteu a Paulo Freire quando diz:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é determinada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. (FREIRE, 1996, p. 58).

Entrego-me profundamente às palavras de Paulo Freire. Com elas, reconheço-me gente com contradições, vulnerabilidades, saberes e não saberes, dores, alegrias, medos e terrores que envolvem essa aventura de ser/estar com as crianças. Reconheço que performances de contação de histórias são partilhas de narrativas no encontro entre gente, neste caso gente adulta e gente criança, que experimentam sentimentos, afetos, emoções, formas de expressão, significações de mundo múltiplas e diversas. Um mundo que não é determinado, mas pleno de possibilidades, de novas, muitas e diversas histórias.

Dessa maneira, é fundamental criar abertura para as histórias narradas pelas crianças. Nas coletâneas produzidas nessa Teia de Ananse, por exemplo, há outras histórias de terror e violência, mas há também histórias de princesas, de animais, de carros, de jogos, de amizade. Penso-sinto que tudo isso integra as formas como aquelas crianças expressaram suas múltiplas maneiras de se relacionar com o mundo, com o outro e consigo mesmas. Desse modo, acredito que escutar as crianças e suas histórias pode nos ajudar a escapar da armadilha da história única, das concepções autocêntricas acerca das infâncias, bem como provocar deslocamentos e aberturas para criação conjunta de novas práticas, saberes e performances no universo da educação.



No baú de Ananse

- * A história do Defi Dequile
- * A Bela Fada e o Príncipe Encantado
- * A Sereia Apaixonada pelo Príncipe
- * A Princesa e o Príncipe * João e Maria
- * A floresta abandonada * A Frozen
- * A Princesinha Sofia * Lá no alto daquela serra
- * Se as coisas fossem mãe
- * A história do jabuti
- * A Flor Mágica * A Casa é Bonita
- * Carro Três * A Escola Nova
- * Os Sete Anões * João e o Pé de Feijão
- * Chapeuzinho Vermelho * Cinderela
- * O castelo mágico * Uma menina muito bonita
- * João e Maria
- * Rapunzel * Princesinha Sofia - A árvore
- * A História da Sofia * A princesa e o sapo
- * O rato do campo e o rato da cidade
- * O rato e o macaco
- * A descoberta do Brasil
- * O barco amaldiçoado e o monstro marinho
- * O homem do barco negro
- * O menino que gostava de Minecraft
- * A história do Ronaldo
- * Como obedecer a Deus
- * A história do vizinho e da vizinha *

E Fim.



6 E FIM

*Existem rituais para o desaquecimento:
chuviscos de água santa,
inalação de incenso, massagem [...]
O que o desaquecimento faz é trazer o performer
de volta para a esfera habitual de existência:
o faz retornar ao ponto de partida.
Schechner (2011, p. 162).*

Uma coisa que me chamou atenção nas performances de contação das crianças é que, ao narrar suas histórias, de repente, elas diziam: “e fim”. No momento em que eu estava imersa no mundo da performance, ele chegava ao final.

Penso-sinto que é assim, entramos na história pouco a pouco, vamos nos envolvendo com os fatos, compartilhando as emoções, nos surpreendendo com o enredo e, de súbito, quando estamos totalmente aquecidos, transportados para o universo da performance, ela chega ao fim. Então, as reverberações daquele momento, as emoções, os pensamentos que fluíram a partir dos afetos compartilhados, da história narrada, vão aos poucos se diluindo, desaquecendo para retornar ao ponto de partida. Porém, não da mesma maneira, visto que nada se repete, mas gira sobre si mesmo num movimento espiral que nos possibilita retornar diferente.

Isso também aconteceu com esta pesquisa performativa. Nessa escrita final, desaquecer não é nada fácil, sinto que chuviscos de água santa e incenso são bem-vindos para contribuir com essa tessitura em que busco arrematar as tramas, puxar e conectar alguns fios de saberes e afetos a partir das práticas e encontros vivenciados “Na Teia de Ananse”.

A trama deste trabalho teve início com um projeto prático de contação de histórias que se transformou em uma pesquisa performativa. Como procurei apresentar ao longo desta tese, no âmbito do Projeto Cultural Faz de Contos, havia diversas atividades e duas delas foram selecionadas para fins de pesquisa, a saber: performance Ananse e oficinas de contação de histórias com crianças. Ressalto que, esta pesquisa foi eminentemente guiada-pela-prática e teve como aspectos metodológicos fundamentais: a) a poética, a potência do corpo como primazia; b) os processos de criação, interação e transformação presentes nas performances e na

pesquisa como performance; c) o entusiasmo com a escuta das histórias das crianças e com os acontecimentos que emergem a partir das performances de contação de histórias; d) a interação com as crianças, não apenas como interlocutoras, mas como coprodutoras de saberes e histórias. Nesse movimento, que envolveu entrelaçamentos de diferentes linguagens, afetos, contos, expressões de cultura afro-brasileira, narrativas das crianças, busquei responder à seguinte questão: como essas experiências de performances podem contribuir para a emergência de resistências e protagonismo das crianças no contexto escolar?

Agora, nesse momento de fechar um ciclo, de desaquecer, sinto que a questão inicial pode ter a seguinte reformulação: o que nós, adultos/as, podemos aprender com as crianças ao compartilharmos performances de contação de histórias? Como a perspectiva das performances pode contribuir para criar fissuras, aberturas nas práticas escolares com vistas a ampliar as possibilidades de escuta da criança, de reconhecimento de seu protagonismo? Por que consideramos importante aprender com as crianças?

Penso-sinto que a principal compressão que acessei nesta pesquisa foi a necessidade de nós, adultos/as, termos mais abertura para escutar as crianças, reconhecer seus saberes e aprender com elas, para a construção de um protagonismo compartilhado no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a partir dos acontecimentos vivenciados no encontro com as crianças e com suas histórias, puxo alguns fios dessa Teia de Ananse com objetivo de alinhar algumas compreensões.

Começo com a pergunta feita por João Gustavo (9 anos): "Essa história não é verdade não, né?" Essa questão suscitou diferentes reflexões sobre a verdade no transcorrer da pesquisa. Parafraseando João, cabe indagar: é verdade que a contação de histórias contribui para o protagonismo das crianças no ambiente escolar? Ao considerar que a contação de histórias não é uma prática nova na escola e que há muitos anos são os adultos que são os protagonistas (narradores que contam histórias para as crianças), podemos supor que sua contribuição para o protagonismo infantil na escola não seria tão relevante.

Entretanto, a abordagem da contação de histórias no campo dos Estudos da Performance oportuniza ferramentas para compreendermos como essa experiência

pode produzir deslocamentos nas práticas ordinárias do cotidiano escolar, bem como desestabilizar aquilo que nós, adultos/as, pensamos que sabemos sobre a escola, sobre a educação e sobre as crianças.

Nesta pesquisa, ferramentas conceituais do universo das performances, tais como comportamento restaurado, concepção de criança-performer e de professor/a-performer, liminaridade e *communitas*, contribuíram para ampliar o espectro de visão e as possibilidades de reflexões referentes às práticas escolares e às experiências de contação de histórias.

Além disso, ao olhar a contação de histórias com as lentes da performance, focalizo-a como experiência poética liminar que pode produzir transformações em quem a executa, em quem a recebe, como também nos espaços e contextos nos quais ela acontece. No caso desta pesquisa performativa guiada-pela-prática, o foco foi a interação adulto-criança no contexto escolar.

Na prática, no encontro com as crianças, diante das tensões presentes no cotidiano disciplinar da escola, esta pesquisa, bem como a minha atuação como pesquisadora, se transformaram, se abriram para que os saberes, os afetos e as ações das crianças pudessem ser escutados. Recordo um momento emblemático no qual indaguei às crianças: “o que a gente faz agora?”

Perguntar às crianças e permitir que as práticas fossem guiadas por suas respostas foi uma estratégia importante nesta pesquisa, uma vez que oportunizou abertura para que as crianças exercessem o protagonismo. Diante da pergunta citada acima, as crianças responderam: “Agora a gente chora”; “Agora a gente ri”; “Agora a gente canta a música do Jabuti”.

Retomo essas respostas como guias, sinais que apontam aspectos relevantes quanto à relação adulto-criança e o protagonismo infantil nas escolas como o vivenciamos “Na Teia de Ananse”.

“Agora a gente chora”

A partir dessa resposta, pude perceber que, quando nos tornamos mais conscientes sobre os enquadramentos disciplinares, as engrenagens de poder/saber, as reminiscências colonialistas, dentre outras formas de opressão que estão entrelaçadas no cotidiano escolar e em diferentes contextos sociais, “a gente chora”.

Recordo que, no decorrer dos estudos e práticas do doutorado, tanto durante uma disciplina sobre pós-colonialismo, epistemologias do Sul e educação, quanto mediante as inquietações que emergiram com a “História do Defi Dequile”, eu literalmente chorei ao compreender algumas facetas opressoras dos mecanismos de poder/saber colonialistas que nos atravessam no dia a dia.

Esses mecanismos nem sempre são explícitos, mas sutis e podem ser reproduzidos em nossos comportamentos, inclusive por meio da assimetria de poder na relação adulto-criança. “Na Teia de Ananse”, eles apareceram de diferentes maneiras como: com os planejamentos das práticas que foram feitos prioritariamente pelos adultos, com o celular na mão dos adultos para gravar as performances das crianças, com o silenciamento de crianças negras que não quiseram narrar suas histórias, com as histórias que não foram escutadas, tal como Ana Letícia (10 anos) apontou: “Tia, a minha história não está no livro.”

Com as palavras de Ana Letícia, destaco que, apesar de termos a intenção de contribuir para o protagonismo das crianças, nós, adultos(as), somos fortemente marcados(as) pela disciplina e pelo controle escolar, bem como pelas estruturas ramificadas do colonialismo interno-externo e, paradoxalmente, os reproduzimos nas relações com as crianças. Inclusive a contação de histórias também pode reproduzir dominações e opressões.

A prevalência de histórias de tradição europeia e a escassez de conteúdo relativo à cultura africana, afro-brasileira e indígena no contexto escolar é um exemplo dessa reprodução que sinaliza uma visão colonizada e eurocentrada. Essa visão valoriza padrões hegemônicos; cria estereótipos, restringe o respeito ao outro e a si mesmo; fomenta racismos. Tudo isso pode reverberar negativamente nos processos de subjetivação das crianças de modo que as emoções consideradas individuais como timidez, medo de se manifestar, vergonha de contar sua história, podem ser fruto dessa faceta colonialista.

Assim sendo, o processo de escolher histórias para compartilhar com as crianças não é algo neutro. O diálogo sobre as narrativas que circulam em diversos contextos e o compromisso de abrir espaço para que as crianças narrem suas histórias demandam escolhas éticas e críticas para escapar do perigo de uma única história. Nesse sentido, é importante atuar como mediador no intuito de ampliar o

repertório, criar diferentes possibilidades para que as crianças sejam autoras; oportunizar o contato com múltiplas histórias em suas diferentes formas de expressão.

Nessa perspectiva, contação de histórias como performances compartilhadas entre adultos e crianças na escola suscitam experiências liminares que podem possibilitar resistências e cooperar com movimentos de contra-colonização, por exemplo, quando escolhemos compartilhar histórias africanas, indígenas, afro-brasileiras e, principalmente, quando escutamos as crianças, seus saberes, suas emoções, suas histórias.

Escutar as crianças é uma aprendizagem imprescindível. No percurso desta pesquisa, desenvolver essa escuta demandou que nós, adultos(as), tivéssemos coragem para lidar com o não saber, para questionar as concepções sobre a infância subjacentes às práticas. Até mesmo para perceber que tais concepções podem estar ligadas a emoções de nossa própria criança que também pode ter sido silenciada em contextos familiares e escolares.

O não saber é um convite não apenas à escuta do outro, mas à escuta de si, dos próprios medos e inseguranças, dos silenciamentos vivenciados ao longo da vida, das histórias escolhidas como verdade, das fragilidades, das forças, dentre outros elementos que estão presentes em nossos atos, no encontro com o outro, nas interações com as crianças.

O não saber implica compreender que não percebemos ou não valorizamos o quanto as crianças já são protagonistas dentro e fora da escola; que em interação com seus pares, em diferentes contextos sociais, por meio de brincadeiras, jogos, imagens, danças, histórias, elas expressam seus sentimentos, opiniões, saberes, ou seja, elas produzem culturas.

“Na Teia de Ananse” foram narradas muitas histórias. Cada uma delas com sua singularidade: algumas com poucas palavras, outras manifestadas apenas por meio de desenhos. Histórias de princesa, de romance, de amor. Histórias de monstros, de violência, de horror. Histórias de muitos mundos, da internet, do *youtuber* Ronaldo, do mundo de *minecraft*. Ao final desse percurso de pesquisa, penso que eu deveria começar essa escrita novamente somente a partir das histórias. Mas, se eu assim o fizesse, talvez não conseguiria narrar as surpresas que aconteceram nos encontros. Eu não sei...

Penso-sinto o não saber como uma experiência de liminaridade, isto é, uma fissura que suscita o talvez, o pode ser, a hipótese, a fantasia, a conjectura, o desejo, agenciando cognição, afeto e vontade. Uma brecha por meio da qual podemos brincar com elementos estruturais cristalizados e, com combinações inusitadas, produzir novas formas de fazer, de ser e de se relacionar no cotidiano da escola.

Destarte, **"agora a gente ri"**!

Foram muitos os risos compartilhados nesta Teia de Ananse, a gente riu inclusive diante do não saber. Destaco que nos apropriamos do riso como forma de resistência, linha de fuga: um deslizamento de si mesmo, um riso catalizador que subverte o domínio do sério, que neutraliza o poder hierárquico do professor e que, simultaneamente, abre espaço para a redefinição da estrutura de poder da 'aula'.

O riso, nas práticas desta pesquisa performativa, ampliou a compreensão de que como professoras-performers e crianças-performers podemos refazer, recriar a nós mesmos/as, ou seja, é possível inventar realidades novas como seres humanos que, em diálogo com o outro e com o mundo, interveem, subvertem, incluindo o riso, o choro, os medos, as coragens, o corpo, a palavra, os pensamentos lado a lado com as emoções, a imaginação, a criatividade. Dito de outro modo, conforme nos ensina Paulo Freire, podemos reconhecer que somos gente, adultos e crianças sensíveis aos chamamentos que nos chegam, aos diversos sinais que nos afetam: seres inacabados disponíveis à vida, entregues à vida de corpo inteiro para criarmos juntos e fazermos diferente. Desse modo,

"Agora a gente canta a música do Jabuti".

Cantar e dançar a música do Jabuti simboliza e evidencia que há diferentes possibilidades de protagonismo compartilhado, que é possível flexibilizar a relação adulto-criança para que também as crianças possam ocupar o centro da roda e serem personagens principais nas diferentes performances do cotidiano escolar.

Lembro que as crianças assumiram o protagonismo em diferentes momentos nas práticas desta pesquisa, por exemplo quando entraram na roda para dançar o Cacuriá, quando escolheram a estratégia de votação para determinar a sequência dos grupos/categorias de histórias que seria narrada, quando narraram suas histórias e subverteram a sequência definida em votação, quando estiveram com o

celular em suas mãos para gravar as performances de contação de histórias dos colegas. Em todas essas circunstâncias, o protagonismo não era fixo, mas cambiante entre diferentes crianças e entre as crianças e os adultos.

A partir da experiência da roda com essa dança-brincante, destaco aspectos importantes para o exercício do protagonismo compartilhado na escola, a saber: a roda está sempre em movimento; dessa forma, cada pessoa deve ter a possibilidade de ocupar seu lugar no centro sem competitividade ou oposição; as relações são horizontais, há alternância da liderança entre os sujeitos envolvidos, entre adultos e crianças, com flexibilização das hierarquias de poder e de saber; o movimento da dança, da brincadeira, tal como do protagonismo, é coletivo, o que requer o desenvolvimento de uma percepção integrada e sensível de todos em relação a cada participante e de cada participante em relação ao todo.

Essa percepção sensível e integrada, sem a qual não é possível criarmos protagonismo compartilhado, requer uma escuta de corpo inteiro que envolve **abraço e coração** como aconteceu no abraço coletivo protagonizado pelas crianças.

Esse movimento foi/é um convite para que possamos produzir coletivamente novas formas de pensamentos, conhecimentos e práticas que sejam mais acolhedoras ao corpo, aos afetos, às emoções.

Receber o acolhimento do outro no abraço, como também abraçar a si mesmo/a ao escutar o coração, propiciaram instantes similares a *communitas* espontâneas, ou seja, um contato concreto, imediato e total de seres humanos em interação pessoal. Um evento singular e fluido no qual sentimos a importância de nos relacionarmos com o outro diretamente, da forma como ele se apresenta no aqui e agora para acolhê-lo, para escutá-lo, como uma união amorosa.

O amor, no decorrer desta pesquisa, não foi percebido como um sentimento e, sim, como uma ação na qual o outro é aceito e respeitado como legítimo outro. Respirar e escutar o coração, silenciar, foram (e podem ser) chaves para abrir a escuta e aceitação de si. O abraço, o movimento de brincar e cantar na roda, o ato de compartilhar histórias, foram (e podem ser) algumas das infinitas formas de materializar o amor. Em contato com as crianças, aprendi que não há performances de contação de histórias sem amor, pois essa prática acontece mediante a abertura

para escutar e interagir com o outro, e não pode haver escuta sem aceitação e respeito de si e do outro.

Ao final desse percurso, a partir das práticas de performances de contação de histórias compartilhadas com as crianças, após chorar, rir, cantar a música do Jabuti, ser abraçada e abraçar, escutar o coração, escutar histórias, ouso parafrasear Maturana (2002) para dizer que se a perspectiva do protagonismo no âmbito da escola não possibilita à criança a aceitação e o respeito a si mesma, bem como o acolhimento e a aceitação do outro como legítimo outro, o protagonismo não serve para as crianças nem para os adultos.

Para finalizar, pontuo que as práticas desta pesquisa foram realizadas no ano de 2018, quando não ainda não havíamos vivido a história da pandemia de Covid-19, em um tempo em que era possível reunir mais de 300 (trezentas) crianças no pátio de uma escola para interagirmos no fluxo da performance Ananse. Um tempo em que podíamos aglomerar sobre almofadas e, em grupos, escutar histórias das crianças, que podíamos estar de mãos dadas na roda, sentir o calor dos corpos, praticar um abraço coletivo.

Hoje, ao concluir essa jornada, nas cidades onde a pesquisa foi realizada, muitas escolas estão vazias, sem as crianças. Por mais de um ano, as práticas escolares foram realizadas de forma remota. As conexões com colegas da escola e com as/os professoras/es aconteceram por meio das telas de computadores e de celulares. Neste momento, junho de 2021, algumas escolas voltam a receber as crianças, outras ainda continuam apenas com atividades remotas.

Como as/os professoras/es e as crianças vivem este momento? Quais novas formas de relação estão sendo criadas? Como será o retorno aos encontros presenciais? Quais as histórias que as crianças e as(os) professoras(es) têm para contar? Não sei... Mas penso-sinto que seria bom perguntar a elas: “o que a gente faz agora?”

Quanto a mim, ao retornar ao ponto de partida, não estou mais na escola. Agora escuto as crianças em atendimentos psicopedagógicos individuais. Também inventei outras formas de fazer a roda de histórias girar com projetos *online* como o “Sankofa: festival de causos e histórias”⁵⁰. Nesse festival, aconteceram oficinas,

⁵⁰ Para conhecer o “Sankofa: festival de causos e histórias”, acesse o instagram @sankofa.festival

palestras e o giro de histórias por meio do qual crianças e adultos gravaram e compartilharam suas performances. Eu acredito que, mesmo a distância, podemos nos encontrar, nos encantar, nos surpreender, pois, como bem disse Drummond, nossas histórias são mais bonitas do que as de Robinson Crusoé.

Que possamos nos abraçar ampla e livremente e seguir aprendendo uns com os outros, adultos e crianças!

E fim.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, B. **Janusz Korczak (1878-1942):** coletânea de pensamentos. São Paulo: Associação Janusz Korczak do Brasil, 1986.

ADICHIE, C. N. **Meio Sol Amarelo.** São Paulo: Companhia das letras, 2008.

_____. Os perigos de uma história única. **Ted Global 2009:** Conferência Anual. Oxford. Entrevista concedida ao Technology, Entertainment and Design (TED). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. **Hibisco roxo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

AGOSTINHO Cristina; COELHO Ronaldo Simões. **Rapunzel e o Quibungo.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

ALCÂNTARA, A. C.; OSÓRIO, Antônio José. A internet na vivência lúdica da criança. In: I SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA: PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS E EDUCACIONAIS, 2012. Disponível em: <http://www.ciec-minho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/11%20Ciberinf%C3%A2ncia%20e%20Culturas%20Infantis/A%20Internet%20na%20Viv%C3%A2ncia%20l%C3%BAdica%20da%20Crian%C3%A7a.pdf> Acesso em: 03 mar. 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Poesia completa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004, p. 1238-1239.

ANTUNES, Arnaldo; MELLO, Branco. Eu não sou da sua rua. In: **Mais.** Intérprete: Marisa Monte. Gravadoras Phonomotor Records/EMI: Rio de Janeiro, 1991. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/marisa-monte/88315/>. Acesso em: 29 fev. 2008.

ARAÚJO, Joel Zito. Mídia e produções de subjetividade: questões do racismo. In: **Mídia e psicologia: produção de subjetividade e coletividade.** 2.ed. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

ARAUJO, Lindomar da Silva. Teatro do oprimido: uma revolução crítica para a cidadania social. **Cadernos do GIFE-CIT:** Escola de Teatro. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, ano 22, n. 40, p. 28-43, dez. 2018. Disponível em: http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/2018/12/cad_gipe_cit-40.pdf. Acesso em: 4 abr. 2019.

ARENA, Dagoberto Buim; LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 nov. 2018.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Ricardo. **Meu livro de folclore: um punhado de literatura popular**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2011.

BADDOE, Adwoa; DIAKITE, Baba Wagué. **Histórias de Ananse**. São Paulo: Edições SM, 2006.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Contos Africanos para crianças brasileiras**. 4. ed. São. Paulo: Paulinas, 2008.

BARBOSA GOMES, Morgana. **Epístolas profanas: performances dos silêncios manifestos**. 2019. Tese (Doutorado em Performances Culturais) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10184>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BASSO, Theda; PUSTILNIK, Aida. **Corporificando a Consciência: teoria e prática da Dinâmica Energética do Psiquismo**. São Paulo: Instituto Cultural Dinâmica Energética do Psiquismo, 2002.

BENNETT, William. **O livro das virtudes para crianças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

BOAL, Augusto. **200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1991.

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

_____. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Nayf, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2021.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde, departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Práticas integrativas e complementares no SUS (PNPIC-SUS)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

CAFÉ, Ângela Barcellos. **Os Contadores de histórias na contemporaneidade: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos**. 2015, 272f. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia Von (org.). **A criança e a mídia: imagem, educação, participação**. Edições UNESCO Brasil: Brasília, 2002.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra**. Salvador: Artegraf, 2016.

CIOTTI, Naira Neide. **O professor-performer**. Natal/RN: EDUFRN, 2014.

_____. Quando um professor está diante de sua classe. **Revista Digital Art&**, ano XIII, n. 18, out. 2016. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/320508018_Quando_um_professor_esta_diante_de_sua_classe Autora Naira Neide Ciotti-Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Acesso em: 27 mar. 2021.

COLOMBRES, Adolfo. Oralidad y literatura oral. **Oralidad** - lenguas, identidad y memoria de América, La Habana, n. 9, 1998.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1619.pdf> . Acesso em: 15 fev. 2008.

DE FARIA, Ana Lúcia Goulart; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil-ALB, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEP. Dinâmica Energética do Psiquismo. **Caderno de estudos DEP – Silêncio**. Robert Sardello, “Silence”. Tradução Sônia Café. Belo Horizonte, 2009.

DUENHA, Milene Lopes; NUNES, Sandra Meyer. Presença que não se Faz Só: potências de afeto no ato de com-por entre corpos. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 99-122, abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266063628>. Acesso em: 7 ag. 2019.

DUMAS, Alexandra Gouvêia. Pedagogias Pretas: mulheres e culturas afropopulares. Palestra. **70ª aPós Explorações** - Encontros para a cena: Ciclo Permanente de Discussões do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPG-CEN) da Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UzZl4p3rAts> e <https://www.youtube.com/watch?v=mfnhEPYXO0U&t=4979s> Acesso em: 10 nov. 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Ciane. Pesquisa Somático-Performativa. **Art Researt Journal/ Revista de Pesquisa em Arte**, Natal: ABRAC, ANPAP E ANPPOM em parceria com a UFRN, v.1/2, p. 76-95, jul./dez. 2014.

FERNADES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 229–250, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 21 abr. 2021.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388 set./ dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 out. 2010.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno; LOPES, Jader Janer Moreira. Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço outro. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 133-146, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3234> Acesso em: 10 ago. 2021.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Os Idiomas do Aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

_____. Gerir os ilegalismos. In: _____. **Michel Foucault**: entrevistas a Roger Pol-Droit. São Paulo: Graal, 2006. p. 41-52.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'água, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo infantil. In: LOVATO, A; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (orgs.). **Protagonismo Infantil**: a potência de ação da comunidade

escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 40-45. Disponível em <https://escolastransformadoras.com.br/materiais/protagonismo-na-educacao/> Acesso em: 19 set. 2019.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERETSCHLAEGER, Ingrid. Carta das crianças austríacas sobre a televisão. In: CARLSSON Ulla e FEILITZEN Cecilia Von (org.). **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. Edições UNESCO Brasil: Brasília, 2002. p. 347-350.

GIRARDELLO, Gilka. A Televisão e a Imaginação Infantil: Referências para o Debate. Trabalho apresentado no INTERCOM. In: XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, Campo Grande, set. 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/92254446115745002182170976832725421784.pdf> Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23980> Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. **Uma clareira no bosque**: Contar histórias na escola. Campinas: Papirus, 2014.

_____. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 71-92, jan.-abr. 2018.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África I**. São Paulo: Ed. Ática/UNESCO, 1980.

_____. **O Menino Fula**. São Paulo, Palas Athenas, 2013.

HARTMANN, Luciana. Equilibristas, viajantes, princesas e poetas: performances orais e escritas de crianças narradoras. **Boitatá**, Londrina, n. 20, jul.-dez. 2015.

_____. Performances de uma tradição: o caso do Cacuriá Filha Herdeira. **Karpa**, v. 6, 2013. Disponível em: <http://web.calstatela.edu/misc/karpa/KARPA6.1/Site%20Folder/hartmann1.html>. Acesso em: 27 mar. 2019.

_____. Arte e a Ciência de contar histórias: como a noção de performance pode provocar diálogos entre a pesquisa e a prática. **Moringa**, João Pessoa, v. 5, n. 2, jul.-dez. 2014.

_____. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, 2017.

_____. Onça, veado, Maria: literatura infantil e performance em uma pesquisa sobre diversidade cultural em sala de aula. **Educar em revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 71-86, 2018.

_____; GASPERIN, Luís Eduardo. A criança protagonista: propostas de transformação do espaço-tempo escolar em uma escola de Educação Infantil. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 150-168, dez. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/43429>. Acesso em: 10 ago. 2021.

_____; SILVA, Sonaly Torres. Pequenas Resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola. **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n. 34, p. 19-35, mar./abr. 2019.

_____; SOUSA, Jonielson Ribeiro; CASTRO, Ana Carolina de Sousa. Luta pela terra, performance e protagonismo Infantil. I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha (Brasília – 2018). **TOMO**, n. 37, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/13253/10729> Acesso em: 12 fev. 2021.

HASEMAN, Brad. Manifesto pela Pesquisa Performativa. In: SILVA, Charles R.; FELIX, Daina *et al.* (orgs.). **Resumos do 5 Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP**. São Paulo: PPGAC-ECA/USP. 2015, p. 41-53.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Martins Fontes: São Paulo, 2013.

_____. **Ensinando pensamento crítico. Sabedoria prática**. Editora Elefante: São Paulo, 2020.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. **Educação e Realidade**, n. 35, v. 2, p. 11-22, mai.-ago 2010.

_____; BONATTO, Mônica Torres; Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan.-abr. 2017.

_____; _____. PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 1-4, jan.-abr. 2017.

_____; BELLO, Marcia Pessoa Dal. “Pode o professor ser um performer?”. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. p. 246-247.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

LAMAS, Flaviany Leite Olga. **Movimentos do silêncio: uma dança cartográfica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

LANGDON, Esther Jean. Performance e sua diversidade como paradigma analítico: a contribuição da abordagem de Bauman e Briggs. **Ilha: Revista de Antropologia**, Florianópolis: Ed: UFSC, v. 8, n. 1, p. 163-183, 2008.

LIGIÉRO, Zeca. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad., 2012.

LIMA, Marinalva Vilar de; SOUZA, Antonio Clarindo Barbosa de; NASCIMENTO, Celso Gestermeier do. Relações étnico-raciais: formação de professores e responsabilidade da universidade brasileira. *In*: SOUZA, Antônio Clarindo Barbosa de; OLIVEIRA Ariosvalber de Souza; LIMA, Marinalva Vilar de (orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais: identidades, etnicidades & alteridades**. Campina Grande-PB: Editora do CCTA, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **Onde estivestes de noite**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. **Educação e Realidade**, Campinas, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2002.

MBEMBE, Achille. **África Insubmissa: Cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colonial**. Mangualde; Ramada: Edições Pedagogo; Luanda: Edições Mulemba, 2013.

_____. “Necropolítica”. **Arte & Ensaios**, PPGAV, EBA, UFRJ, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169> Acesso em: 17 jan. 2021.

_____. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; DIAS, Ana Maria Iorio; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Notas sobre o currículo e a formação interdisciplinar de professores da educação básica. **Imagens da Educação**, v. 9, p. 62-77, 2019.

MELO, Elderson Melo de. **O Riso invade a educação: uma (des)proposta para a pedagogia do cômico**. 2016. 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília: FUNAG, 2012.

MESTRE JOÃO PEQUENO. *In: Antologia de ladainhas e corridos*. Timóteo: Gravadora Sonopress, 1CD, 2003.

MESTRE MOA DO KATENDÊ. *In: Antologia de ladainhas e corridos*. Timóteo: Gravadora Sonopress, 1CD, 2003.

MIGUEL, Antônio. Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio e nem um título. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (orgs.). Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil-ALB, 2015.

MOURA, Abdalaziz de. Aprofundamento do conceito de protagonismo usado pelo Seta. *In: LOVATO, A; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (orgs.). Protagonismo Infantil – a potência de ação da comunidade escolar*. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p.22-30. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/materiais/protagonismo-na-educacao/> Acesso em: 21 set. 2019.

NASCIMENTO, Elisa Larkim (org.). **A matriz africana no mundo**. Sankofa I. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NICO JOÃO. **Minha História**. Marliéria: Edição do Autor, 2014.

OLIVEIRA, Fabiana de. Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raicais entre adultos e bebês nas creches. *In: DE FARIA, Ana Lúcia Goulart, BARREIRO, Alex; MACEDO Eliana Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (orgs.). Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil-ALB, 2015.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. **Rodas e cortejos de aprender e eriar: saberes e fazeres tradicionais na formação de artistas-docentes da cena**. 2020. Tese (Doutorado em Performances Culturais) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10982> . Acesso em: 14 fev. 2021.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de; GOMES, Priscila de Oliveira Pinheiro. Os contos de fadas e o processo de construção identitária da criança negra. **ODEERE**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, v. 5, n. 10, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/7307/5435>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PACÍFICO, Marsiel; PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; GALVÃO, Mariane Aparecida Gomes. Jogos virtuais e ludicidade: uma análise do jogo Minecraft. **Revista Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, ed. 1, v. 4, p. 01-21, 2019. Disponível em: <https://uems.academia.edu/MarsielPac%C3%ADfico> . Acesso em: 25 mar. 2021.

PALLEIRO, Maria Inés; FISCHMAN, Fernando. **Dime cómo cuentas**. narradores folklóricos y narradores urbanos profesionales. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.

PESSOA, Fernando. **Poesia 1918-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coord.) **As crianças**: contextos e identidades. Coleção infans – Centro de estudos da criança. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PRIETO, Benita. O fascínio pelas histórias de medo. *In*: **Temas em Educação I**: livro das jornadas 2002. São Paulo: Futuro Congressos e Eventos, 2002.

RABELO, Aurora. Prefácio. *In*: MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2002.

REIS, Letícia Vidor de Sousa. **O mundo de pernas para o ar**: a capoeira no Brasil. São Paulo: Publisher Brasil, 1997.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa**: una re exión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RODRIGUES, Maria do Rosário de Fátima; SILVA, Sonaly Torres. **Faz de contos**: as crianças, os contos e o contar. Ipatinga: Edição das autoras, 2016.

ROSA, João Guimarães. Entrevista. *In*: LIMA, Sônia Maria Van Dijck (org.). **Ascendino Leite entrevista Guimarães Rosa**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997.

_____. **Grande sertão**: veredas – “O diabo na rua, no meio do redemoinho...”. 22. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Seis razões para pensar. **Revista Lua Nova**, n. 54, p. 13-24, 2001.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**-CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto: As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In*: _____; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.): **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA Editores, 2004.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SCHECHNER, Richard. **Between Theater and Anthropology**. "Restoration of Behavior". Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.

_____. “O que é performance?”. *In*: **Performance studies**: na introducción, second edition. New York & London: Routledge, 2006. p. 28-51. Disponível em:

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf
Acesso em: 22 jun. 2021.

_____. Performers e Espectadores – Transportados e transformados. **Moringa**, João Pessoa, v. 2, p. 155-185, jan./jun. 2011.

_____. ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação e Realidade**, Campinas, v. 35, n. 2, p. 23-35, maio/ago. 2010.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: O que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Eleonora Félix da. Por uma educação para as relações étnico-raciais: entre desafios e possibilidades. *In*: OLIVEIRA, A. de S.; SILVA da M. A.; AIRES, J. L. de Q. (orgs.) **Nas confluências do Axé**: refletindo os desafios e possibilidades de uma educação para as relações étnico-raciais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

SILVA, Edsonéia de Souza; MARTINS, Ilton César. Literatura Infantil, História e Diálogos Interculturais: a cultura afro-brasileira. *In*: O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE 2012: produção didático-pedagógica. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação, Curitiba, 2012. Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 03 nov. 2018.

SILVA, Hudson Willian. **Estudo sobre as potencialidades do jogo digital Minecraft para o ensino de Proporcionalidade e Tópicos de Geometria**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300123&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 03 nov. 2018.

SILVA, Sonaly Torres. **Capoeira**: movimento e malícia em jogos de poder e resistência. 2007. 141f. (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

_____. (org.). **No baú de Ananse**: contos africanos e narrativas de crianças brasileiras. Belo Oriente: FGPA, 2018a.

_____. (org.). **No baú de Ananse**: conta que eu Reconto. Coronel Fabriciano: FGPA, 2018b.

SISTO, Celso. O professor e a arte de contar histórias. *In*: **Temas em Educação I** – Livro das jornadas 2002. São Paulo: Futuro Congressos e Eventos, 2002.

SOARES GOUVÊA, Maria Cristina C.; CARVALHO, Levindo Diniz; DE FREITAS, Fábio Accardo.; BIZZOTTO, Luciana Maciel. O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no Brasil. **Sociedad e Infancias**, v. 3, p. 21-63, 22 ago. 2019.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do Ator**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SUNDIN, Ebba. As crianças online: a participação das crianças na internet. *In*: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia Von (org.). **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. Edições UNESCO Brasil: Brasília, 2002. p. 401-416.

TAFT, Jessica K. *Continually Redefining Protagonismo The Peruvian Movement of Working Children and Political Change, 1976–2015*. **Perspectivas latino-americanas**, n. 46, v. 5, p. 90-110, 2019. doi: 10.1177 / 0094582X17736037

TIERNO, Giuliano. Ensaio com a praça pública ou sobre o conto nas cidades complexas *In*: _____. ERDTMANN, Leticia Liesenfeld (orgs.). **Narra-te cidade**: pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. São Paulo: A casa Tombada, 2017. p. 9-35.

TURNER, Victor W. Liminality, low status, and communitas. *In*: _____. **The Ritual process**: structure and anti-structure. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1966.

_____. Dewey, Dilthey e Drama: um ensaio em Antropologia da experiência (primeira parte) de Victor Turner. **Cadernos de Campo**, n.13, p. 177-185, 2005.

_____. **Do ritual ao teatro**: a seriedade humana de brincar. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

	UFG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: Na Teia de Ananse: performances de contação de histórias africanas e brasileiras no interior de Minas Gerais.		
Pesquisador: SONALY TORRES SILVA		
Área Temática:		
Versão: 1		
CAAE: 88587018.4.0000.5083		
Instituição Proponente: Faculdade de Ciências Sociais		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 2.675.897		
Apresentação do Projeto:		
O projeto "Na Teia de Ananse: performances de contação de histórias africanas e brasileiras no interior de Minas Gerais", da pesquisadora Sonaly Torres Silva Gabriel, doutorada do Programa Interdisciplinar em Performances Culturais da FCS, "investiga as experiências de contação de histórias para crianças, em contextos educacionais em cidades do interior de Minas Gerais, buscando contribuir para emergência de novas performances que integrem contos africanos, contos brasileiros, teatralidade e expressões da cultura afro-brasileira".		
Objetivo da Pesquisa:		
"Objetivo Primário: Investigar como acontecem experiências de contação de histórias em contextos educacionais em cidades do interior de Minas Gerais, em um processo de pesquisa performativa, buscando contribuir para emergência de novas performances que integrem contos africanos, contos brasileiros, teatralidade e expressões da cultura afro-brasileira, numa perspectiva pós-colonialista.		
Objetivos Secundários:		
Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131 Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970 UF: GO Município: GOIÂNIA Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com		



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.675.897

- Pesquisar como a experiência de contar histórias está presente em contextos educativos em cidades do interior de Minas Gerais, investigando a presença das qualidades de performance.
- Investigar se os contos africanos estão presentes dentre as histórias narradas pelos/as contadores/as em contextos educativos do interior de Minas Gerais.
- Aprofundar os estudos interdisciplinares nos campos da performance, pedagogia e psicologia, priorizando perspectivas pós-coloniais e temáticas referentes a histórias africanas e cultura afro-brasileira.
- Contribuir para promover maior conhecimento e respeito pelo patrimônio diversificado, pela cultura e pela contribuição de afrodescendentes para o desenvolvimento dos saberes e da cultura brasileira.
- Propiciar o encontro dos contos africanos com as narrativas locais, por meio de performances de contação de histórias.
- Analisar se e como, as performances de contação de histórias podem engendrar processos de subjetivação, suscitando resistências".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Entendemos que essa pesquisa é de baixo risco. Contudo, pode haver a possibilidade de algum desconforto emocional e/ou de possíveis riscos psicossociais tais como: constrangimento e/ou timidez decorrentes da participação em uma atividade de performance, oficina ou entrevista. No entanto, ressaltamos que os/as participantes são livres para escolher as atividades que desejam realizar e sempre perguntaremos se desejam continuar na atividade ou interromper.

Quanto aos benefícios a investigação contempla "o conhecimento de novas histórias africanas; a oportunidade de narrar e valorizar suas próprias histórias; a aprendizagem e criação de diferentes performances de contar histórias usando recursos teatrais e de culturas afro-brasileiras".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é coerente em relação ao seu objeto e metodologia teórica e prática. A investigação teórica abarca os estudos pós-colonialista, os estudos das performances culturais, as histórias e tradição oral em culturas africanas; as; culturas afro-brasileiras, produção de subjetividades e pedagogias descolonizadoras.

Em relação à prática, a pesquisa realizar-se-á em contextos educacionais, em três cidades da

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.675.897

Região Metropolitana do Vale do Aço, do interior de Minas Gerais: Coronel Fabriciano, Belo Oriente, Marliéria. Para tanto, a investigadora fará intervenção voluntária, participativa, por meio dos seguintes instrumentos: performances, oficinas, questionários, registros de captura/criação das imagens e histórias, bem como a inserção das mesmas no trabalho final. A análise dos dados ocorrerá qualitativamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora atendeu todas as exigências quanto à documentação exigida pelo CEP, já conferidos em sua primeira tramitação, e devolvido por pendência documental, a saber, a assinatura da participante da pesquisa, Luciana Hartmann em termo de compromisso.

O Termo de anuência da instituição "Escola Municipal Pe. Joao Borges Quintão" de Marliéria/MG, exigiu a aprovação do Conselho de Ética para posterior aprovação. No entanto, os termos de anuência das escolas "Municipal Hilda Moraes" e "Municipal Joaquim de Ávila Neto", ambas de Belo Oriente/MG, encontram-se devidamente assinados e carimbados. O que já garante a efetividade da pesquisa.

Recomendações:

Determina-se que se retire a assinatura datiloscópica do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE, destinado às crianças, substituindo por imagens como o sinal de positivo ou negativo ou emoji sorrindo ou triste.

Determina-se também, que se retire a assinatura datiloscópica do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE, destinados aos professores com a finalidade de evitar constrangimentos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Concluo que o projeto "Na Teia de Ananse: performances de contação de histórias africanas e brasileiras no interior de Minas Gerais", de Sonaly Torres Silva Gabriel, está de acordo com as exigências do CEP, portanto sem pendências ou inadequações. Aprovo o projeto salvo melhor

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.675.897

juízo do CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para agosto de 2020.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1088599.pdf	25/04/2018 16:45:43		Aceito
Outros	TermoCompromissoLH.pdf	25/04/2018 16:43:19	SONALY TORRES SILVA	Aceito
Outros	TermoCompromisso1.pdf	18/04/2018 16:31:22	SONALY TORRES SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAROSTO.pdf	26/03/2018 14:58:45	SONALY TORRES SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	20/03/2018 14:18:07	SONALY TORRES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anuencia2.pdf	20/03/2018 11:22:47	SONALY TORRES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Anuencia.pdf	20/03/2018 11:22:33	SONALY TORRES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEresponsaveis.pdf	08/03/2018 12:04:38	SONALY TORRES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEadultos.pdf	08/03/2018 12:04:28	SONALY TORRES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de	TALE.pdf	08/03/2018	SONALY TORRES	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIÂNIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.675.897

Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	12:04:19	SILVA	Aceito
--	----------	----------	-------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 25 de Maio de 2018

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com