

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

**A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS COMO
PROPOSITORA DE TEATRALIDADE E AFETO.**

JACQUELINE PATRICIA ALVES BATISTA

Uberlândia – MG

2020

JACQUELINE PATRICIA ALVES BATISTA

**A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS COMO PROPOSITORA
DE TEATRALIDADE E AFETO.**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Artes da Universidade
Federal de Uberlândia como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Artes.**

**Área de concentração: Pedagogia do
Teatro**

Orientadora: Paulina Maria Caon.

Uberlândia – MG

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

B333 2020	<p>Batista, Jacqueline Patrícia Alves, 1975-</p> <p>A arte de contar histórias como propositora de teatralidade e afeto. [recurso eletrônico] / Jacqueline Patrícia Alves Batista. - 2020.</p> <p>Orientadora: Paulina Maria Caon. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Artes. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.693 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Artes. I. Caon, Paulina Maria ,1977-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Artes. III. Título.</p>
--------------	---

CDU: 7

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1V - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902 Telefone:
(34) 3239-4522 - mprofartes@iarte.ufu.br - www.iarte.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Artes				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional em Artes				
Data:	Dezessete de setembro de dois mil e vinte	Hora de início:	9h30min	Hora de encerramento:	11h40min
Matrícula do Discente:	11822MPA008				
Nome do Discente:	Jacqueline Patrícia Alves Ba sta				
Título do Trabalho:	A Arte de Contar Histórias como Proponente de Teatralidade e Afeto				
Área de concentração:	Artes				
Linha de pesquisa:	Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes				
Projeto de Pesquisa de Corporalidades, teatralidades, performances na cena e na educação contemporânea vinculação:					

Reuniu-se na Sala Virtual da Plataforma MConf., Campus Uberlândia, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), assim composta: Professores Doutores: Rosimeire Gonçalves dos Santos (Representante e Presidente da Banca); Wellington Menegaz de Paula (PROF-ARTES/UFU); Mariene Hundertmarck Perobelli (IARTE/UFU) e Paulina Maria Caon orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dr(a). Rosimeire Gonçalves dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença virtual do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ul mada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do tulo de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação per nente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Mariene Hundertmarck Perobelli, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/09/2020, às 11:32, 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 **Wellington Menegaz de Paula, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/09/2020, às 11:32, 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 **Rosimeire Gonçalves dos Santos, Presidente**, em 17/09/2020, às 11:32, 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://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2261352** e o código CRC **8B0E891A**.

JACQUELINE PATRICIA ALVES BATISTA

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS COMO PROPOSITORA DE TEATRALIDADE E AFETO.

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre em Artes, ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Área de concentração: Pedagogia do Teatro.

Jacqueline Patrícia Alves Batista

Aprovado em Uberlândia.MG____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paulina Maria Caon.
Universidade Federal de Uberlândia

Membro Interno: Prof.^o Dr.^o Wellington Menegaz de Paula.
Universidade Federal de Uberlândia

Membro Externo: Prof.^a Dr.^a Mariene Hundertmarck Perobelli
Universidade Federal de Uberlândia

*Quantas vezes uma "lembrança pura" pode
reaquecer uma alma que se recorda?
(Gaston Bachelard)*

Aos meus pais “José” e Rosalina Marlene,
Eurípedes Batista e Maria Aparecida A.
Batista, ao meu marido, filhos, irmãs, família
e amigos. E a todas as crianças que me
inspiram a contar e recontar quem sou.

AGRADECIMENTOS

GRATIDÃO profunda a Deus pelo dom da vida e aos presentes que ele me trouxe, os quais me oportunizaram tecer minha trajetória, sempre bem acompanhada por pessoas que me inspiram e incentivam a ser quem sou.

À minha família, gratidão pela oportunidade de pertencer e por aguçar em mim a vontade prazerosa de contar histórias. Ao meu esposo, filhos e amigos pela paciência em ouvi-las e, a cada recontar, recebe-las como quem recebe uma flor colhida naquele instante.

À minha orientadora Paulina Maria Caon, pelos apontamentos indispensáveis e fundamentais, por me provocar a uma imersão em mim e em minhas memórias de tal forma que revisitei minha infância com alegria e afetividade. Essa introspecção me possibilitou fazer as pazes com minha criança interior e agora caminho de mãos dadas com ela.

Aos membros da banca de qualificação Prof. Dr. Wellington Menegaz de Paula e Prof.^a Dr.^a Mariene Hundertmarck Perobelli, que prontamente aceitaram meu convite e desde a qualificação embarcaram nessa narrativa, com observações valiosas e enriquecedoras.

Às crianças da Escola Municipal Eugênio Pimentel Arantes, que me acompanharam nessa trajetória como parceiras de oralidade, narrativas e teatralidade. À todas meu muito obrigada por me acolherem com afeto e me ensinarem tanto. Minha criança interior honra e reverencia cada momento compartilhado com todas vocês.

Aos meus pares de Mestrado que estiveram ao meu lado durante essa caminhada acadêmica, em que “ninguém soltou a mão de ninguém”. Que possamos colher os frutos dessa rica experiência.

Aos meus amigos, obrigada pelo incentivo, em especial a Marna Cristiane, pelos conselhos, paciência, carinho e Cristal Caputo Faria, pela disponibilidade e ajuda.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Artes Prof-Artes e CAPES pelo financiamento dessa pesquisa.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente colaboraram para que o processo da pesquisa fosse permeado de narrativas visíveis e invisíveis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. FAÇO E ME REFAÇO EM BUSCA DE TRAÇOS E LAÇOS	19
2. TEMPO E ESPAÇO PARA TECER NOVOS ENREDOS	31
2.1 Contribuições do curso de Pedagogia para a docência em Arte	38
3. DAS HISTÓRIAS COM CRIANÇAS EM SALA DE AULA	44
3.1 Narrativas: Possibilidades e atravessamentos	48
Aula: Era uma vez	51
Aula: Histórias emaranhadas de pertencimento e afetação.	58
3.2 Interfaces da corporalidade no processo artístico	63
Aula: Corpos no tempo/espaço do faz de conta.....	64
Aula: O corpo lúdico como condutor da ação e de resistência artística.....	70
Aula: Corpos à margem de si e do outro.....	77
Aula: A trama entre corpo, afeto e arte.....	82
Aula: Derivas internas e externas.	87
3.3 O pulsar da teatralidade nas aulas de Arte.....	91
Aula: Proposições com elementos teatrais.	94
Aula: Conexões do processo criativo.	97
Aula: Tempo e espaço para observar as diferentes demandas.....	100
3.4 Contar história é potencializar o imaginário infantil.....	104
Aula: Elementos cênicos como estímulos ao imaginário.	107
Aula: Histórias visíveis e/ou invisíveis.	110
Aula: Desdobramentos de uma contação.....	115
Aula: Narrativas orais e visuais.	118
3.5 A afetividade na construção da cena.....	122
Aula: Entrelaçar da afetividade	123
Aula: Professor/Escola - Desencantamento/Afetividade.....	134
Considerações finais	140
REFERÊNCIAS	145

Resumo

Esta dissertação apresenta a reflexão da minha trajetória de pesquisa sobre a arte de contar histórias como propositora de teatralidade e afeto entre professora e crianças do Ensino Fundamental I. O que me inspirou a trilhar esse caminho foi buscar entender, reconhecer e fundamentar minha prática em sala de aula, inserindo-a no campo teórico-metodológico da Pedagogia do Teatro. Reflexões acerca das relações que emergem entre os corpos envolvidos no processo artístico, mediados pela oralidade, narrativa e teatralidade, possibilitaram compreender algumas das conexões entre experiência artística e afeto no contexto escolar. Algumas questões atravessaram meu percurso para que eu chegasse à presente pesquisa: o que estou fazendo em sala de aula tem relevância e fundamentos que perpassam a Pedagogia do Teatro? As situações de narração de histórias possibilitam a construção de afeto? Minha prática considera afeto, memória e história como constituidores dos corpos com os quais interajo? A teatralidade a qual partilhamos em sala de aula consegue dar voz e corpo às dimensões afetivas e emocionais que constituem o aluno? Tais questionamentos permearam os meus estudos teóricos, permitindo-me compreender que as experiências de contar, ouvir e participar da criação de histórias pode ser o tempo e o espaço no qual as crianças têm a oportunidade de se colocar corporal e emocionalmente, nos vários contextos de formação nos quais transitam. Nesse sentido, as situações de narrativas se tornam tempo e espaço de experiência e liberdade para as crianças e a docente, configurando-se como espaços de ação e pontes para acessar campos de conhecimento cognitivo e afetivo entre aqueles que compartilham esse fazer artístico.

Palavras-chave: Afetividade; Infância; Imaginário; Narrativas; Teatralidade.

Abstract

This dissertation presents my research trajectory's reflection about the art of telling stories as a theatricality and affection proposer between teacher and elementary school children. What inspired me to follow this path was get to understand, recognize and base my practice in classroom, inserting it in the theoretical-methodological's field of Theater's Pedagogy. Reflections about relations that emerge among the involved bodies in the artistic process, whose are mediated for the orality, narrative and theatricality, made possible to understand some of the connections between artistic experience and affection in the school context. In order to carry out such reflections, some questions went through me: What am I doing in classroom is really relevant and based in the Theater's Pedagogy? Does the storytelling enables the affection construction? Does my practice considers affect, memory and history as a constituent of the bodies that I interact? Can the theatricality we share in classroom gives voice and body to the student's affective and emotional dimensions? Those questions were constantly presents in my theoretical studies and allowed me to understand that the experiences of telling, listening and participating of the story's ciation experiences can be the time and space whose children have the opportunity to place themselves physically and emotionally, in the many formation contexts in which they go through. In this way, narrative situations become time and space for experience and freedom for the children and the teacher, setting up as action's spaces and brigdges to access cognitive and affective knowledge's fields among those who share this artistic activity.

Keywords: Affectivity; Childhood; Imaginary; Narratives; Theatricality.

Introdução

Era uma vez uma menina tímida
que sonhava em ser atriz.
Cresceu, se tornou professora,
mas ainda não estava feliz.
Na sala de aula virou bruxa,
contando histórias encantou.
A bruxaria a transformou contadora. No
mundo da narrativa se embrenhou.

A historieta acima traz alguns vestígios de meus percursos na contação de histórias no contexto escolar. Desde a infância desejei me reconhecer e pertencer aos vários contextos em que transitei. Essa necessidade de buscar o eu em todos e entender “esses todos” em mim foi me conduzindo, do ponto de vista pessoal e profissional, ao encontro com a oralidade, narrativa e teatralidade. Entrar no Programa de Mestrado Profissional em Artes foi uma decisão, a partir de muitas procuras, para entender não só a docente que estava se construindo em sala de aula, mas compreender minha prática dentro do campo de conhecimento da Pedagogia do Teatro.

Trilhei vários caminhos até aqui, nos quais se entrelaçam passado, presente e futuro através das memórias, saudades, anseios, repletos de afetação, pertencimento ou exclusão. Carregados de múltiplas experiências, tais caminhos me constituíram e me colocam corporal e emocionalmente nesse exato tempo e espaço, pulsando as narrativas dessa jornada.

O texto que apresento a seguir é fruto de reflexões desenvolvidas na pesquisa no Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia. O trabalho trouxe maior solidez ao meu processo artístico-pedagógico, tornando possível construir algumas considerações acerca das proposições artísticas que nortearam a pesquisa, bem como de minhas práticas e identidade docentes.

O objetivo, ao ingressar no Programa de Pós-graduação, foi pesquisar a arte de contar histórias como propositora de teatralidade e afeto entre professora e alunos do Ensino Fundamental I, área em que atuo como professora. Minha aspiração por trilhar um caminho dentro da pesquisa era procurar entender, reconhecer e fundamentar minha prática em sala de aula inserindo-a no campo teórico-metodológico da Pedagogia do Teatro.

Antes do ingresso no mestrado e ao longo do desenvolvimento da investigação, algumas questões me inquietavam: o que estou fazendo em sala de aula tem relevância e fundamentos que perpassam a Pedagogia do Teatro? As situações de narração de histórias possibilitam a construção de afetos? Minha prática considera os corpos como eles se constituem, pelo afeto, memória e história? A teatralidade que partilhamos em sala de aula consegue dar voz e corpo às dimensões afetivas e emocionais que constituem o aluno? Tais inquietações direcionaram minha reflexão e os diálogos entre os estudos teóricos e minha prática docente.

É importante ressaltar que antes de ingressar na pós-graduação não tinha consciência da dimensão pedagógica, artística e teatral que hoje identifico no fazer artístico vivenciado na sala de aula por mim e pelos alunos. Por várias vezes, ao ser questionada por colegas de formação se trabalhava teatro em sala de aula, minha resposta era não. Acredito que essa negativa vinha do meu receio em relação ao olhar externo quanto à maneira como eu atuava. Penso que vinha também do pouco tempo para reflexão e sistematização dos saberes que já estavam envolvidos em meu trabalho como docente. Isso fazia com que eu tivesse menos consciência e assertividade para defender a pedagogia que me orientava profissionalmente.

O que fazia enquanto prática era contar histórias usando elementos teatrais. A partir da interação dos alunos com a narrativa, improvisávamos e criávamos jogos, proposições, exercícios artísticos, livres e autorais, nos quais cada envolvido tinha a liberdade de se colocar corporal e emocionalmente no processo. Não nos preocupávamos com resultados e sim com a vivência plena do momento.

O mestrado me possibilitou compreender que a ação teatral de contar histórias, coletivamente ou não, pode ser o tempo e espaço no qual eu, como docente, e as crianças damos visibilidade aos corpos, às emoções e criatividade, por meio do nosso fazer artístico. Nesse sentido, as situações de narrativas se tornam um tempo e espaço de experiência e de liberdade, podendo surgir, das dimensões físicas e emocionais, da palavra ou escuta, da ação ou repouso, do palpável ou do sensível; todos esses caminhos visíveis ou não que a narrativa percorre, podem ser configurados como espaços da ação ficcional e pontes para acessar campos de conhecimento cognitivo e afetivo.

No decorrer do texto irei refletir sobre as relações que emergem entre os corpos de crianças e adultos envolvidos no processo artístico, mediados pela oralidade, narrativa e teatralidade. Também busco compreender como se estabelecem as conexões entre experiência artística e afetos no contexto escolar. Nesse sentido, para embasar minhas observações, me inspirei nas metodologias de pesquisa narrativa e na fenomenologia.

Sobretudo, acreditando que essas abordagens possibilitaram uma investigação que levasse em conta as interfaces existentes entre a educação, arte e afetividade de maneira empírica.

Tais escolhas apontam para uma compreensão da pesquisa e dos processos pedagógicos em que as pessoas envolvidas nesse processo não são objetos de pesquisa, mas sujeitos dela, parte significativa da experimentação; que o caminho trilhado não é linear, pois se estrutura a partir de várias experiências, percepções, memórias e afetos, de maneira singular para cada sujeito enredado no trabalho. Todos os envolvidos transitam, de maneira individual e/ou coletiva, nas dimensões reais e imaginárias das narrativas, imbricando espaços interno e externo de si mesmos, dialogando com sua própria subjetividade e a das outras pessoas envolvidas no processo.

Daniel Augusto Moreira, a partir dos seus estudos baseados no método fenomenológico na pesquisa, pontua que tal metodologia tem como premissa investigar as experiências de vida como forma de compreender o ser humano, dando importância à experiência tal como ela se apresenta, sem qualquer conceito ou reflexão a priori para tentar justificá-la, dando ênfase ao que é experienciado. Ele dialoga com muitos estudiosos do tema, entre eles Merleau-Ponty.

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a Fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade” [...]. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.1-2, apud MOREIRA, 2002, p. 69).

Assim, acredito que a pesquisa, ancorando-se na fenomenologia, irá dialogar intimamente com o fluxo das interações concretas vividas em sala de aula, buscando compreender a essência das vivências partilhadas. Ao compreender as narrativas como uma das formas da criança se colocar corporal e emocionalmente no seu tempo e espaço, penso também ser relevante escolher a pesquisa narrativa como metodologia de pesquisa. Isso porque narrar possibilita a reelaboração (simbólica, cognitiva, emocional) de experiências vividas, bem como a manifestação de todos e de cada um/a através das suas singularidades no fazer artístico e na investigação em curso. Do mesmo modo, o presente texto também se estrutura como uma narrativa. Por meio dela vou reconstruindo uma trajetória, entrelaçando prática e teoria para fundamentar minhas análises quanto aos pressupostos teóricos e metodológicos que alicerçaram não só a realização da pesquisa, mas a dissertação em si. Isto significa que a narrativa, seja na prática pedagógica na escola, seja como metodologia de pesquisa ou de escritura, está presente como eixo estruturante de todo o trabalho.

A professora, pesquisadora e artista de teatro Marina Marcondes Machado, ancora suas reflexões em um olhar fenomenológico e contemporâneo, buscando entender as relações entre infância, arte, educação e teatro. Segundo Machado (2010), o teatro contemporâneo não se pauta em uma lógica formal, mas em diversas lógicas que se complementam, deixando livre para o espectador as interpretações e fruições que surgem a partir do ato performático, abrindo possibilidades para outros modos de fazer e experimentar teatro. “Trabalhar a linguagem do teatro na chave não-representacional é fazer uma aproximação ao *work in process* / trabalho em processo; convida professor e aluno a essa metodologia: todos os dias, todas as aulas, cada experiência teatral tem seu valor e significação.” (MACHADO, 2010, p. 129).

Assim são as aulas de arte com a contação de história: o ato performático da narrativa é o disparador para várias possibilidades de vivências artísticas, em que professora e alunos experimentam juntos as ações, afetando-se mutuamente. Quase não nos prendemos a um texto em si para estruturar nossas experiências artísticas. A narrativa textual é o que impulsiona e nos coloca no jogo de criação. Temos a liberdade, a partir do que foi posto com a narrativa, de criar, encenar, gesticular, improvisar situações ou somente dar continuidade à história contada.

Pensando nos aspectos da ludicidade e teatralidade, elenco outra importante pesquisadora com quem vou dialogar durante a dissertação. Gilka Girardello, professora e pesquisadora de temas como cultura, infância e narrativa, que atua como formadora de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na Universidade de Santa Catarina. Suas reflexões entrelaçando arte, infância e educação serão relevantes para subsidiar muitas de minhas considerações durante o texto. Um dos temas importantes sobre os quais Girardello (2007) fala importância é o da liberdade do docente em relação ao texto.

Nos espaços abertos pela ausência da fidelidade literal ao texto escrito, a professora-narradora tende a inserir sua autoria, que só se realiza pela presença das crianças que a assistem e em função do que a professora sabe ou intui do que elas são. Essa franca mediação entre o texto escrito e as crianças de carne-e-osso sopra vida à história, e ao fazê-lo infla também um espaço onde as crianças são convidadas a entrar. (GIRARDELLO, 2007, p. 04).

Deste modo, exercendo minha autonomia ao narrar, convido o aluno a também experimentar a sua, colocando-se na narrativa a partir da sua imaginação e criação. O ato de contar história se torna, nesse momento, propositivo de diversas narrativas que perpassam por espaços ficcionais ou reais.

Os estudos teóricos e metodológicos investigando a relação arte, educação, infância e afeto, levando-se em conta as interfaces existentes no campo da pedagogia teatral, psicologia e antropologia estão longe de se esgotarem. Tais assuntos são motivos de inúmeras reflexões de pensadores importantes ao longo da história. Não tenho a pretensão de esgotar as reflexões alicerçadas nas relações entre arte, corpo e afeto no contexto da Educação Infantil num trabalho de mestrado. Esse é um caminho de estudos para a vida. O texto que aqui se apresenta parte da certeza de que minha prática está inserida dentro da Pedagogia do Teatro e se entrelaça aos processos afetivos daqueles que compartilham esse fazer artístico. Esse é o primeiro passo. Assim, a narrativa que se segue na dissertação se estrutura em três capítulos.

No primeiro capítulo busco entender e reconhecer as experiências, por meio de memórias pessoais, artísticas e acadêmicas, que possibilitaram trilhar minha trajetória até aqui. Como ser inacabado, a possibilidade de me construir e reconstruir professora-contadora-artista vibra nas memórias afetivas que permeiam meu passado e presente. Sou constituída por tudo que me atravessou e todos que se entrelaçam a mim. Assim, o capítulo intitulado “Faço e me refaço em busca de traços e laços” compartilha de maneira sucinta minha trajetória de vida através de uma perspectiva pessoal e profissional.

No segundo capítulo, “Tempo e espaço para tecer novos enredos”, discorro sobre como foi meu processo interno e externo diante dos desafios no Programa de pós-graduação. Na segunda seção do mesmo capítulo falo brevemente sobre a importância da formação como pedagoga para minha atuação como docente em Arte. Analiso como esse novo olhar agregou outras percepções para o trabalho já realizado como professora-contadora-atriz, discorrendo sobre como os espaços de saberes que transitei através da segunda graduação e do mestrado colaboraram não só para a pesquisa, como para reconstruir uma docente consciente e engajada na sua práxis.

O terceiro capítulo apresenta o corpo da pesquisa, descrevendo o percurso das aulas ministradas em duas turmas de primeiros anos do Ensino Fundamental. O texto entrelaça a narrativa dos encontros em sala de aula à reflexão sobre elas a partir dos diálogos teóricos.

A pesquisa como um todo é atravessada por alguns eixos norteadores: as narrativas, as corporalidades, teatralidades, o imaginário infantil e a afetividade. Assim, todas as aulas vivenciadas manifestam emaranhamentos desses eixos, ou seja, penso que os encontros descritos têm aspectos de cada um dos eixos imbricados no fazer e na fruição artística. Desta forma, o terceiro capítulo é dividido em cinco subcapítulos onde cada um corresponde a um eixo temático.

Na abertura de cada uma das cinco subseções pertencentes ao capítulo disserto sobre cada eixo estruturante, procurando de maneira sucinta apresentar a temática. Na sequência, relato algumas aulas do processo vinculadas ao tema de cada seção, colocando-as também em diálogo com textos teóricos - na maior parte das vezes, com textos de outras docentes-artistas-pesquisadoras - objetivando conjecturar algumas percepções e/ou hipóteses sobre o trabalho.

São os textos mais densos da dissertação, pois nascem da concretude da prática, dos desafios em descrevê-la e refletir sobre ela; e, como na nossa vida, não seguem um percurso linear. O tempo todo a prática docente (e a costura das narrativas nesse texto) é influenciada por questões visíveis e externas, invisíveis e vindas das demandas internas, que envolvem a minha experiência e a de cada um dos participantes do processo. Nesse sentido, a cada seção reúno um conjunto de aulas que, a meu ver, põe em destaque um dos eixos estruturantes (narrativa, corporeidade, teatralidade, imaginário e afetividade).

Girardello acredita que contar história é inerente a condição humana, como forma de reafirmar aspectos da sua dimensão existencial, social e cultural.

Criar histórias é uma necessidade humana, tanto assim que há quem diga que nossa espécie bem poderia se chamar *homo narrans*. Tecer narrativamente e compartilhar as experiências vividas ou imaginadas, inclusive nas conversas cotidianas, nos ajuda a entender ou elaborar fatos ou emoções que nos comovem. (GIRARDELLO, 2015, p. 16).

É esse o exercício feito com a dissertação: a narrativa que traço materializa e me auxilia a compreender quem sou a partir de aspectos sociais, culturais e profissionais. Como trabalho acadêmico, entendo que a narrativa do texto que se segue é uma investigação empírica de como a arte de contar histórias no ambiente escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, pode se tornar uma prática propositora de teatralidade e afeto, potencializando o imaginário infantil e a compreensão das subjetividades materializadas nos corpos envolvidos no processo.

1. FAÇO E ME REFAÇO EM BUSCA DE TRAÇOS E LAÇOS

*Que grande é a vida quando meditamos nos seus
começos! Meditar sobre uma origem, não é isso
sonhar? E sonhar sobre uma origem não é
ultrapassá-la? (Gaston Bachelard)*

A seguir irei compartilhar parte da minha trajetória, desejando que minha narrativa conduza o leitor à compreensão de como me construí contadora de histórias a partir de vivências familiares e artísticas.

Saudades, dúvidas e ansiedade foram os sentimentos que surgiram quando comecei a pensar sobre como traçar essas primeiras linhas. Fiquei parada em silêncio buscando na memória fatos e laços que me criaram até esse momento. No silêncio da escuta, percebi minha busca incessante por palavras para me apresentar e identificar.

Após as primeiras palavras escritas, fui tomada por um grande sentimento de Gratidão, a tudo que me possibilitou ser quem sou. Compreendi que palavras e narrativas se fazem presentes o tempo todo em mim, transitando na linha tênue entre o interno e externo, entre o silêncio e a oralidade. Quando relembro minhas vivências, faço e me refaço dentro de um emaranhado de emoções e recordações.

O que me ocorre a princípio é a crença de que todas as experiências vivenciadas até aqui se entrelaçaram em uma busca constante por laços afetivos que me façam sentir pertencente a uma genealogia, uma história, um lugar. A procura por uma identidade me acompanha desde sempre. Identificar meus traços em tudo que me envolve, ser e ter vínculos de afetos é minha grande caminhada no mundo e essa deriva iniciou-se desde que fui concebida (penso eu). Desse anseio brotam meus sonhos, desejos e frustrações, imbricados no fluxo dos acontecimentos e na própria vida.

Para contar minha história, quero relatar o início de tudo, falar de duas mulheres que são responsáveis pelas linhas que bordo em minha vida.

Era uma vez uma mulher grávida com grandes problemas pessoais. Sua única certeza diante da gestação que não fora programada era de que não poderia ficar com a criança que carregava em seu ventre. O bebê era uma menina, e na sua teima por pertencer, veio ao mundo no mês de maio de 1975, em um Hospital Maternidade na cidade de Uberlândia. Chegou e lá ficou. Após alguns dias, outra mulher que trabalhava no local, comovida com a história da menina órfã, resolveu adotá-la. Às duas mulheres e mães, cujo destino se encarregou de entrelaçá-las a mim, muita gratidão pela vida e pelo amor, que foram essenciais para minha chegada até aqui. Vocês me deram o essencial e o suficiente.

Sou Jacqueline Patrícia Alves Batista, natural da cidade de Uberlândia, primogênita de três meninas. Assim que minha mãe se casou, fomos morar no interior de São Paulo e lá permanecemos por 07 anos. Minhas recordações afetivas dessa época são poucas e

singulares: meu pai me levando para a aula de balé e o cheiro da sorveteria que tínhamos, era cheiro de chocolate; eu adorava ficar por lá, adoçando minha alma.

Recordo-me que todo final de ano, no natal e ano novo, a família se reunia em uma cidade pequena no interior de Minas Gérias, na casa de meus avós maternos. Esperava ansiosa por essa viagem durante todo o ano, era o momento de rever avós, tios e primos. Nos reuníamos em volta de uma mesa grande e farta, bem tradicional e característica de uma mesa mineira. Lá cada um contava como estava sua vida. Era o momento de compartilhamentos das experiências vivenciadas ao longo do ano por todos. Buscava nas palavras, na corporeidade, nos traços físicos me reconhecer pertencente àquilo tudo, admirava todos ali presentes. Eles literalmente eram presentes para mim. Esse desejo de me reconhecer em cada um deles era latente. Nessa procura, me reconstruía a todo instante - se através dos traços não me via neles, o caminho para me inserir dentro do contexto familiar foi a partir da oralidade e da narrativa.

Adorava ouvir um tio em especial, todos nós o chamávamos de tio Nenê. A fala dele era a mais esperada por todos. As risadas eram certas durante a narrativa. Ele foi o primeiro contador de histórias com quem convivi. Relembrando de como contava as histórias, reconheço hoje que, com certeza, ele misturava realidade e ficção de maneira consciente, improvisando gestual e vocalmente para entreter e alegrar a família. Seus gestos e expressões faciais garantiam a comicidade dos relatos. Não importava se era realidade ou não a narrativa. Sempre pedíamos para ele repetir as histórias e ele nos perguntava: “mas de novo, vocês não cansam?”. Nunca nos cansávamos de ouvir porque a cada narrativa sempre tinha um fato, um detalhe e uma ação diferente.

Lembro-me das risadas, do movimento que fazíamos ao redor dele para apreciar sua performance e do sentimento de afetividade compartilhado por todos ali. Mesmo depois de adulta sempre gostava de ouvi-lo. Ele não tinha medo ou vergonha de se expor à situações que para outros seriam ridículas, se isso garantisse a comicidade dos fatos. Talvez venha desse tio meu desejo pelas narrativas, como forma de provocar afeto e alegria.

A presença de um narrador no grupo familiar não inspirou só a mim, mas outros primos, que viam na oralidade do tio Nenê uma maneira de entreter e alegrar a todos. Penso que somos constituídos por tudo que nos afeta a partir das relações interpessoais, assim como nossa identidade é carregada de múltiplas influências do espaço tempo no qual transitamos. Falo do espaço no seu sentido geográfico, físico e simbólico, e do tempo no sentido histórico e social de vivência.

Ao refletir sobre as narrativas presentes em especial no contexto familiar, recorro a Walter Benjamin, filósofo, ensaísta, tradutor e crítico da literatura alemã, cujo trabalho destaca-se por reflexões sobre arte, literatura e filosofia para compreender as estruturas sociais. Benjamim (1994) discorre sobre a importância dos encontros entre pessoas, histórias e culturas para manter viva a oralidade e a tradição de compartilhar experiências e memórias afetivas entre narrador e ouvinte. Ainda segundo ele, somos marcados pelo tempo, contexto e tradições singulares da nossa existência. Assim, fui marcada pelo contexto e a tradição familiar em atribuir importância e, de certo modo, teatralizar qualquer fato narrado.

Ainda parafraseando Benjamim, o contador de história sobrevive dos relatos que surgem a partir da troca de experiência com o outro. Quando um grupo compartilha suas vivências, cada um incorpora nas narrativas suas experiências de vida. Essa troca coletiva faz com que o narrador permaneça, por meio do convívio social, alimentando seu arcabouço de fatos e reconstruindo a memória coletiva do grupo a cada conto.

O escritor africano Hampâté Bâ, nos seus estudos sobre “A tradição viva”, ressalta a importância na cultura africana de valorizar e preservar a tradição oral como forma de se conhecer a identidade de um povo. Segundo ele é por meio das tradições orais que se mantém viva as memórias e as raízes de um povo, de uma comunidade ou de uma família. “Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana” (BÂ, 2010, p. 169).

Deste modo eram os encontros familiares: cada um narrava e, nesse contexto da experiência coletiva, todos se apropriavam de alguma maneira incorporando na sua própria oralidade o que ouviam. Ainda que a história contada por pessoas diferentes inicialmente fosse a mesma, após algumas narrativas ela nunca seria da mesma forma que a original; a cada contar um fato novo, pois cada contador se embrenhava na sua versão dos fatos, impregnava sua própria identidade e experiência de vida a narrativa. E assim corriam os anos.

Mudamos de Taquaritinga quando meu pai faleceu. Nessa época já éramos quatro: minha mãe, eu, a irmã do meio e a caçula ainda no ventre. Fomos morar com meus avós maternos em uma cidade pequena na divisa de Minas Gerais com Goiás, na mesma casa que esperava para visitar todo final de ano. Por lá ficamos dos meus 07 aos 14 anos. Confesso não ter muitas memórias escolares desse período, lembro-me apenas de ser uma aluna tímida, com poucos amigos e de não gostar das aulas de educação física. Era uma tortura emocional aquelas aulas em que tinha de demonstrar minha pouca (ou quase nula) habilidade para os

exercícios físicos.

O espaço de tempo dos 07 aos 14 anos é longo, mas não tenho recordações de fatos positivos nessa época escolar. Buscando na memória as palavras que surgem para definir esse período são: vergonha, medo, timidez, complexos de inferioridade, e etc. Novamente, a grande recordação afetiva eram os momentos de reencontro familiar. As diversas histórias diante de uma mesa farta, que minha avó materna preparava com carinho para a família, continuavam sendo os momentos mais esperados do ano.

Após o segundo casamento da minha mãe, retornamos para Uberlândia. Na mesma época, meus avós maternos também resolveram morar nessa cidade. Eu tinha 14 anos, era tímida e socializar em outros ambientes que não o familiar ainda era difícil. Em família já gostava de contar histórias, fazer rir e misturar realidade com ficção como havia aprendido com meu tio Nenê. Contar como ele era a maneira de me sentir pertencente a essa família - se não tinha semelhança genética, os afetos se ocupavam de tecer os laços. Contar histórias com comicidade e ser o centro das atrações era minha maneira de ser vista. Como se meu inconsciente gritasse: “Eu estou aqui e conto histórias como vocês!”.

Ampliei minha performance como contadora para além do núcleo familiar. Lembro-me que ainda era tímida, mas as narrativas reais e ficcionais se encarregavam da socialização e interação nos círculos de amizades. Minha identidade pessoal já estava preenchida pela corporeidade e oralidade familiar; buscava agora uma identidade profissional e artística.

Assim, fiz vestibular para o então curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia e fui aprovada. Ingressei em 1997 e permaneci por quatro anos. As experiências dentro do curso de teatro foram impactantes na minha vida em todos os aspectos: me vi outra Jacqueline, mais segura, ainda mais falante e descobrindo possibilidades artísticas que jamais ousara sonhar. Os anos que passei no bloco 3M foram intensos. Tive a oportunidade de conviver com vários professores e amigos que carrego na memória com muita afetividade e carinho.

Rememoro a intensidade de algumas aulas práticas de expressão corporal e de encenação; me descobri corporal e cenicamente diante dos novos desafios, o que me proporcionou atuar em alguns projetos cênicos através de disciplinas do curso e a convite de amigos. Hoje, muitos amigos estão atuando no meio teatral, outros, como eu, estão vivendo possibilidades artísticas através da prática pedagógica.

Naquela época, as conexões pessoais, artísticas e acadêmicas já estavam traçando os próximos laços. Mais precisamente, quando comecei a cursar uma disciplina com o professor Narciso Telles, éramos os Pediatras do Riso, e toda semana íamos para o hospital da Universidade, levando nossos respectivos palhaços para alegrar o setor da pediatria. Amava fazer aquilo, ver o sorriso e os olhinhos de cada criança vibrando de alegria. Minha palhaça, à qual dei o nome de Risolina Sorriso, contava histórias divertidas, com muita movimentação corporal e afeto no encontro com as crianças. Era um contexto que me mobilizava, talvez pelo fato de minhas primeiras vivências no mundo terem sido realmente dentro de um ambiente hospitalar.

Fui tocada pelo projeto. Percebi como a arte pode afetar e transformar, mesmo que momentaneamente, as realidades infantis: como é importante para a criança desenvolver sua própria oralidade e ter contato com narrativas orais, exercitar a escuta dos fatos e de si mesma; como se sentir acolhida pode produzir prazer, redimensionando a realidade vivida dentro do contexto de adoecimento no setor pediátrico de um hospital.

O psicólogo e filósofo Henri Wallon (2007), nos seus escritos sobre o desenvolvimento humano, especialmente sobre a afetividade, nos fala que as questões afetivas estão relacionadas com a maneira como o sujeito é afetado positiva ou negativamente por algo ou alguém. Ele entende que o ser humano nasce com suas estruturas orgânicas e biológicas, mas é o meio social que afeta e potencializa seu desenvolvimento. Nesse sentido, pensando na criança, Wallon acreditava que o modo como ela reage e reelabora os estímulos afetivos produzidos nos diversos contextos tem ação determinante ao longo do seu processo de desenvolvimento. Ou seja, as experiências afetivas que perpassam a infância irão reverberar na sua vida emocional, cognitiva e motora futura. Sendo assim, proporcionar relações afetivas positivas como modo de ressignificar ambientes frios e inóspitos como os hospitalares, e posteriormente os escolares, me tocava e motivava.

Entretanto, a perda de uma criança me sensibilizou. Era um menino que desde seu nascimento morava no hospital por necessitar dos aparelhos respiratórios para sua sobrevivência. Não me lembro ao certo, mas ele tinha em torno de 06 ou 07 anos. Risolina levava bolhas de sabão e lá se perdia por instantes, que pareciam eternos, no jogo de tocar as bolhas com as mãos. Suas mãos entrelaçadas com as do menino buscavam por bolhas e risadas. O corpo limitado e já grande para o berço que ocupava se retorcia de felicidade a cada bolha estourada, as gotinhas de água e sabão quando tocavam seu rosto levavam junto o frescor da vida... Ainda guardo na memória seu rosto sorrindo. Hugo era o nome dele, o

mesmo que anos depois dei a meu filho.

Em uma tarde, quando cheguei ao setor de Pediatria e visualizei o berço vazio, a realidade triste se sobressaiu à arte. Foi difícil cumprir todo o roteiro de atividades daquele dia. Ao final do semestre letivo, mesmo com a conclusão da disciplina, o professor Narciso daria continuidade ao projeto, mas eu ainda estava tocada com a perda e optei por não seguir com os demais palhaços. Risolina Sorriso se aposentava ali.

Na época, em paralelo à faculdade, eu era integrante de um grupo teatral chamado Cia Nureto de Teatro, composto por alunos do curso de Artes Cênicas da UFU e antigos alunos de um curso de extensão de teatro, na época ministrado pelo professor Lourival Paris. As peças encenadas eram infantis e de comédia, sendo quase todas produções autorais. Foi minha segunda experiência atuando para crianças e com comédia. Apresentávamos em escolas com as peças infantis e, simultaneamente, em determinado período, realizávamos temporada em um teatro de bolso, localizado no centro de Uberlândia naquele momento. Essa temporada nos rendeu elogios da crítica teatral uberlandense, o que nos motivou a ficar um tempo a mais trabalhando juntos, mesmo passando por dificuldades financeiras em nos manter em temporada teatral.

Aprendi muito com os colegas de grupo: a improvisação e a criação coletiva era nosso território de trabalho. Lembro-me que várias vezes ficávamos quase o dia todo experimentando possibilidades artísticas para a criação de cenas, a partir de exercícios corpóreo e vocais. A maneira como as cenas eram construídas aconteciam com liberdade de criação individual ou coletiva, nada era predefinido ou programado, o fluxo teatral seguia e delineava personagens e tramas; a cada ensaio uma proposição surgia através de improvisação. Experimentávamos transitar na cena, ora como narradores e criadores, ora como espectadores e ouvintes. Continuamente derivávamos entre a oralidade e o silêncio, pausa e ação, sempre respeitando o tempo e o espaço de si e do outro.

Foi um período muito rico de experiências enquanto artista e pessoa. Trabalhar em grupo, sobretudo a partir de um processo artístico autoral e coletivo é estimulante e provocador. Refletindo sobre essa experiência com o grupo e como é minha atuação com a contação de história hoje, dentro da sala de aula, acredito que em muitos aspectos as duas práticas dialogam. Reconheço semelhanças na liberdade de criação cênica individual ou coletiva, na fruição de elementos provocadores a partir de uma proposição inicial e na busca de uma consciência do tempo e espaço de todos os envolvidos na cena.

Considerando minhas experiências pessoais e artísticas até esse período, acredito que todas foram permeadas pela oralidade e pela narrativa. No entanto, faltava-me a última linha para finalizar o percurso que traçava para contar história.

Nesse momento é pertinente relatar como as possibilidades profissionais foram tecendo o fio que definiu o que sou hoje. Minha aspiração ao finalizar a faculdade era seguir uma carreira profissional de sucesso como atriz. Porém, logo após a conclusão da graduação, não tive grandes perspectivas artísticas. Na ocasião já não existia o grupo teatral, pois cada integrante foi trilhar seu próprio caminho. Assim, a primeira e grande oportunidade profissional e financeira que tive foi atuar como professora de Arte na rede municipal de ensino. O destino tecia o elemento que faltava para me construir e reconstruir como artista narradora.

Já formada em Educação Artística com Licenciatura plena em Artes Cênicas, iniciei minha trajetória docente em 2003 em regime de contrato anual na rede municipal de Uberlândia. Durante alguns anos trabalhei como professora contratada, atuando em várias escolas do município, dentro e fora do perímetro urbano. Transitar entre várias realidades escolares me possibilitou uma experiência interessante, pois cada contexto escolar tem suas demandas e necessidades específicas para a atuação como professora. Posteriormente irei discorrer mais profundamente sobre como foi se constituindo minha prática docente dentro do viés da narrativa e da teatralidade.

Em 2015 ingressei como funcionária efetiva na rede, momento em que já havia atuado em muitas escolas, desde a Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. Entretanto, o início da trajetória como professora não foi fácil. Apesar de ter formação em licenciatura, na época em que cursei Artes Cênicas o curso não tinha um currículo que priorizasse o diálogo com as experiências teatrais em sala de aula, era um curso novo ofertado pela Universidade e seu currículo dava ênfase às disciplinas de bacharelado. Portanto, o início da docência foi para mim, e acredito que para todos os formandos das primeiras turmas do curso, uma busca por práticas pedagógicas dentro da linguagem teatral.

Ter professores formados em teatro na rede municipal também era novo para a cidade na época. Nesse sentido tanto os profissionais quanto as escolas estavam se conhecendo dentro de uma nova linguagem artística. Porém, mesmo transitando em escolas diferentes a cada ano, sentia necessidade de construir uma identidade docente teatral e me inquietava a maneira como a arte era visualizada dentro do âmbito escolar, tanto pelos alunos, quanto pela equipe pedagógica e administrativa.

Historicamente, a disciplina de Arte foi ganhando relevância e importância dentro do contexto escolar. Desde quando foi incluída no currículo escolar em 1920, houve mudanças significativas. A antiga Educação Artística como era a nomenclatura inicial dava ênfase apenas às artes visuais. Entretanto, sua obrigatoriedade enquanto disciplina é conquistada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394 de 1996. A partir da década de noventa, os Parâmetros Curriculares Nacionais reconheceram as múltiplas linguagens dentro do processo formativo do aluno, contemplando quatro modalidades artísticas: teatro, música, artes visuais e dança.

Contudo, apesar das mudanças, não só na nomenclatura da disciplina, que hoje é chamada de Arte, e das reflexões dentro de uma perspectiva contemporânea, ainda há muito o que avançar. Destaco especialmente a necessidade de atribuir importância ao processo criativo nas escolas e não somente ao produto final. É preciso compreender que os elementos processuais nas práticas artísticas, são provocadores de aprendizagem e experiência contundentes para o desenvolvimento do aluno. O olhar de algumas escolas com relação à disciplina e aos seus profissionais ainda é carregado de preconceitos e rótulos.

Esse olhar tradicional e preconceituoso com relação à prática docente e discente artística me incomoda, sobretudo quando a linguagem é o teatro. Acredito que na escola o professor e a disciplina de Arte têm igual importância em relação a qualquer outra disciplina curricular dentro do processo de desenvolvimento do aluno.

Diante dos desafios do ensino de teatro no contexto escolar, ao longo de minha trajetória como professora, várias reflexões foram surgindo e a busca por respostas ajudou a trilhar minha prática até aqui. Algumas das inquietações que vieram à tona nesse percurso foram: é possível ensinar a linguagem teatral dentro de uma escola tradicional? Como se desenvolve a aprendizagem por meio do fazer teatral?

As respostas nem sempre vinham de maneira satisfatória. O que eu almejava era criar ações artísticas e laços afetivos, dentro de uma perspectiva artística e pedagógica que me fizessem sentir pertencente à Educação, à sala de aula e conectada às crianças. O modo como me colocava diante das crianças no início da carreira docente me incomodava, talvez por não me sentir confortável no contexto escolar engessado do ponto de vista das experiências artísticas. Pois essas escolas, representadas por seus gestores e pedagogos, davam ênfase a um produto artístico final bem elaborado e apresentável, sem considerar que o processo poderia ser mais importante para o aluno; ou não reconheciam a disciplina como campo de conhecimento necessário para o desenvolvimento do aluno diminuindo sua relevância no currículo escolar.

Nesse contexto complexo, acreditava que buscar uma identidade profissional poderia agregar importância ao meu fazer artístico. Sobre tudo queria desenvolver em mim uma docência que dialogasse com o lúdico e com a afetividade. Essa busca me conduziu novamente para as crianças.

Nas lembranças eram latentes as vivências do passado, das peças infantis no grupo teatral e da palhaça Risolina Sorriso com o projeto Pediatras do Riso. Desejava fazer uma arte que pudesse transformar o ambiente escolar durante seu acontecimento no tempo e espaço, abrindo espaços para a liberdade, alegria e ludicidade. Isso porque a escola, de acordo com minha percepção como docente, é uma instituição dentre tantas outras na sociedade que anestesias o corpo, anula os sentidos e o emocional. E eu gostaria de trabalhar no sentido contrário a essa anestesia. A maneira tradicional de manter os alunos sob regras disciplinares rígidas e, em muitos casos, não os considerando como construtores da sua própria aprendizagem, me faz refletir sobre os verdadeiros objetivos da escola no contexto atual. Sendo assim: até que ponto eu como educadora estava colaborando ou rompendo com essa ideologia? Partindo do pressuposto que há uma política intrínseca na prática docente, o modo como eu me posicionava diante das crianças era realmente parte de mim ou de um sistema que molda e idealiza uma única forma de ensinar e aprender?

Diante de tais inquietações, não estava feliz com a maneira que atuava como professora, mas nada ainda ocorrera que me afetasse e me fizesse mudar. Até que um dia, em sala de aula, estava tendo dificuldade em ter a atenção das crianças para um exercício proposto. Hoje, refletindo, acredito que era por ser uma aula desinteressante, na qual eu explicava e eles tinham que reproduzir um exercício. Devido à falta de atenção e interesse de toda a turma, me senti frustrada enquanto profissional. Recordo-me que fiquei por alguns instantes imóvel, em pé, próxima da porta, olhando para fora da sala. Meus pensamentos estavam distantes e meu corpo expressava a vontade de sair correndo e desistir.

Respirei profundamente, fechei a porta e me posicionei na parte da frente da sala, estática. Lá permaneci por alguns minutos até a primeira criança me notar. Aos poucos, uma a uma foi me observando. Nesse instante tive a ideia de improvisar uma história e comecei a contar: “Era uma vez uma professora que era bruxa e colava a boca de criança que não sabia ouvir.” Assim que iniciei a contação, todas as crianças ficaram atentas para o jeito que modulava a voz e para minha expressão corporal; todos queriam saber como era esse feitiço da bruxa professora. Naquela aula que pensei em desistir da profissão de professora, a conexão se estabeleceu; fiz-me presente através da história improvisada, me conectei ao mundo delas por meio do faz de conta e da brincadeira, que eram partes muito importantes do

meu mundo.

Enfim, o bordado foi feito: as narrativas familiares, a faculdade de teatro, as experiências artísticas e a busca por algo que encantasse as crianças em sala de aula provocaram e reconstruíram a contadora que sempre fui. Minha identidade pessoal e artística estava pulsando na minha prática docente, não apenas através do meu fazer, mas das minhas inquietações e frustrações - havia um dizer no meu silêncio. As narrativas queriam ser lançadas no ambiente escolar a partir das palavras e da corporeidade.

É impossível apagar da memória o que foi vivenciado, com verdade e afeto, dentro do contexto pessoal, social e cultural. O corpo tem memória e fala por si. O meu estava expressando por meio das inquietudes e da vontade de me libertar das amarras do tradicionalismo escolar, queria meu corpo e minha voz narrando possibilidades de liberdade, afetividade e teatralidade por meio da arte de contar história.

Só precisava me ouvir e trazer à tona aquilo que estava reverberando no meu desassossego e no incômodo. A partir da história da professora bruxa não parei mais de atuar junto às crianças como professora, contadora, atriz e espectadora. Juntas, eu e elas, transitamos nas várias possibilidades da narrativa. Somos artistas e espectadores na mesma ação, intercambiando papéis. O que marca é o sentir, o tocar e o ser tocado de alguma forma, esse olhar sensível e afetivo que permeia nosso processo artístico.

A partir daí, novas inquietações surgiram e ter uma compreensão mais ampla e profunda sobre o que eu realizava com os alunos na sala de aula ainda me despertava dúvida: sou professora, atriz, artista ou performer? No início do mestrado, quando tomei consciência de que minha prática estava inserida dentro da Pedagogia Teatral, isso despertou em mim a necessidade de me compreender dentro de um contexto, de um modo de fazer e ensinar teatro. Qual pedagogia teatral específica me inspirava? É necessário que minha prática docente pertença a uma nomenclatura, pensada anteriormente por pesquisadores do teatro? Isso não seria limitar e engessar meu fazer artístico em sala de aula? O que realizava com as crianças enquanto fruição artística era um entrelaçamento de metodologias e nomear esse processo criativo dentro de uma única pedagogia era limitar essa prática.

Mais uma vez me vi imóvel, refletindo sobre essa necessidade que teima em me inserir em algum lugar, em me enquadrar dentro de uma ordem já posta, tanto na perspectiva pedagógica como também teatral e familiar. Essa procura por traços e laços que possam me fazer sentir parte de algo externo a mim vem de longe, talvez da minha concepção, do ventre.

Pela segunda vez me ouvi. Nesse lugar de pausa, silêncio e escuta interna, compreendi e redimensionei quem sou. Hoje o importante é tornar claro todas as partes de mim, não com

o propósito de me inserir dentro de um contexto para ser aceita, mas sim de ser o próprio contexto permeado por tudo e todos. Partindo dessas novas reflexões, acredito que o Mestrado tem me ensinado que sou atravessada a todo momento pelas múltiplas experiências que tenho como pessoa e artista na sociedade e em minha época. Todas estão latentes, pulsando na ação e na espera, na oralidade e no silêncio.

Sou Jacqueline Patrícia Alves Batista, professora da rede Municipal de Educação da cidade de Uberlândia. Como docente, vivencio a arte de contar histórias a partir das várias perspectivas que a narrativa me dá. Não preciso mais buscar traços e laços para me sentir pertencente a nenhum contexto. Os traços e laços, eu os desenho, eu os enlaço, embalada nas interações por narrativas, teatralidade e afetividade. Posso ser artista, professora, atriz e performer a qualquer momento, sobretudo porque todas essas possibilidades de atuação estão emaranhadas na minha própria vida.

Nessa caminhada de pensar e escrever quem sou, ou quem penso ser, tracei minha trajetória até aqui. No silêncio para me ouvir e nas lembranças que surgiram fui reconstruindo minha história como pessoa, artista e profissional, ressignificando vivências; me descobri repleta de fragmentos que me completam, minha identidade flerta intensamente com as experiências vividas e não é possível definir quem sou.

Sou como as narrativas, a cada contar e recontar um pouco do vivido vai dando lugar a um novo fluir, sempre na linha tênue entre meu interno e externo, ou seja, minha subjetividade, memórias, emoções e afetos dialogam em um movimento contínuo e pulsante com o contexto real e concreto em que estou inserida, seguindo o fluxo constante do desenvolvimento da vida. A cada pensar e dizer de mim, faço e me refaço na intensidade e na sutileza, certa de que não quero mais buscar fora de mim fatos e laços, quero criá-los me reconhecendo como sujeito construtor da minha própria história de vida.

Perceber que posso provocar a partir de quem sou laços afetivos significativos diante das relações interpessoais que me atravessam, é de alguma forma reconhecer nas minhas memórias todo o contexto familiar, pessoal e acadêmico que me construiu. É entender que todas as convivências foram fundamentais para constituir a pessoa- professora-artista que sou, reverberando todos os outros em mim e agora gerando reverberações em outros. Sinto as conexões pulsando no corpo, no emocional e no intelectual num constante entrelaçar dos fatos. Sou tudo e todos que se embrenharam em mim, criando laços, sou obra inacabada em constante reconstruir.

2. TEMPO E ESPAÇO PARA TECER NOVOS ENREDOS

O corpo cênico, que é primordialmente údico, torna-se também corpo-cidadão: capaz de escolher, criar, participar, criticar e transformar. (Isabel Marques)

No início de Agosto de 2018, iniciei uma aventura profissional, artística e acadêmica dentro do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia (Prof-Artes). Meu anseio por trilhar esse caminho, como já foi dito aqui, é buscar reconhecer os fundamentos e a inserção teórico-metodológica da minha prática docente no campo da Pedagogia do Teatro.

Antes de ingressar no mestrado, estava fora das discussões teóricas sobre arte há anos. Quando terminei a faculdade, logo ingressei no mercado de trabalho e não pensava em voltar para o bloco 3M. No período entre a formação em Artes Cênicas e a entrada no pós-graduação busquei outra formação acadêmica: cursei por cinco anos a faculdade de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Esse período foi importante para entender os processos pedagógicos que constroem a Educação e a instituição escolar de um modo mais amplo.

Os anos nos quais estive presente no curso de Pedagogia foram importantes para retomar os estudos acadêmicos, paralisados com a conclusão do curso de Educação Artística. Essa retomada me propiciou desenvolver uma compreensão mais crítica do contexto histórico e social no campo da educação, das políticas educacionais e da psicologia, sobretudo nos anos iniciais de escolarização da criança. Tais reflexões provocaram em mim um desejo de entender com mais afinco sobre afetividade e aprendizagem a partir de uma perspectiva teórica metodológica.

É igualmente importante mencionar que foi através do curso de Pedagogia que comecei a desenvolver um pensamento mais questionador sobre as várias interfaces da prática política, e de como ela é responsável por estruturar o modo de organização social ao longo da história da humanidade. É relevante pontuar esse momento de despertar social e político, pois foi a partir dos estudos desses temas que conheci grandes pensadores da educação, cultura e da sociedade. No entanto, foi uma breve apresentação, pois seria necessário uma imersão profunda para entender a importância e o legado deixado por nomes como: Marx, Foucault, Bourdieu, Wallon e Paulo Freire. Tais pensadores aguçaram-me a vontade de trilhar novos caminhos através dos estudos com o objetivo de compreender e desenvolver indagações acerca de como o ser humano se constrói perante a sociedade, qual o papel da educação e da arte para solidificar essa construção pessoal.

Acredito que os campos de conhecimento da Arte, Educação, Antropologia e Psicologia são híbridos e se correlacionam, dialogando a todo momento com questões inerentes ao desenvolvimento pessoal e social de uma determinada época.

Quando comecei o mestrado, ainda estava cursando Pedagogia, por isso, conciliei o primeiro semestre na pós-graduação com o último ano da segunda graduação. Foi um período intenso do ponto de vista acadêmico. Mas, mesmo com a quase finalização no curso de Pedagogia, meu retorno às discussões artísticas e teatrais foi marcante e diferente para mim. Os teóricos em voga eram outros em relação há quando cursei a graduação, o que me oportunizou entender e estudar um pouco o teatro por um viés pedagógico, especialmente nas discussões acerca das pedagogias do teatro contemporâneo.

A estudiosa da infância Marina Marcondes Machado reflete um pouco sobre as múltiplas interfaces do teatro contemporâneo, fundamentando o fluir teatral dentro de uma perspectiva fenomenológica, sobretudo na sala de aula com crianças, pois como observa através dos seus estudos, elas frequentemente misturam em cena a criação cênica com a realidade em que estão inseridas. Assim, os novos interlocutores estão sendo importantes para analisar e perceber minha docência a partir desse novo viés.

Hoje a cena contemporânea não faz distinção entre teatro e dança, entre encenações teatrais e contações de histórias e leituras dramáticas, entre teatro e performance. O que é essencialmente pós-dramático é a relação da encenação com o tempo e com o espaço: esse modo de fazer teatro não necessita de um texto dramaturgico pronto, fechado, com começo, meio e fim – radicalizando, prescinde até mesmo do texto – o que nos leva a um tipo de trabalho que apresenta uma bagunça, por assim dizer, entre começo, meio e fim; e nessa bagunça presenciamos rupturas, repetições, *nonsense*; não há lógica formal, diversas lógicas convivem, e isso implica em um tipo de recepção, por parte de quem assiste: o espectador encontra-se mais livre para interpretar, a seu modo, tudo que vive durante um ato performático. Portanto essa propositiva nos oferece uma transgressão dos gêneros, abrindo portas e janelas para outros modos de fazer teatro e de usufruir teatro – são as linguagens híbridas. (MACHADO, 2010, p. 118).

A volta aos estudos teatrais desenvolveu uma nova percepção sobre minha docência. Mas o início da caminhada no mestrado foi também marcante pelo movimento que fiz internamente ao reencontrar o bloco 3M, os professores que fizeram parte da minha formação teatral e relembrar os sonhos que um dia esbocei para minha vida profissional. Meu corpo, hoje diferente, ocupava novamente o mesmo espaço que fora importante para minha vida no passado. Embora no presente haja traços e laços diferentes dos que me constituíam há quase duas décadas atrás, revivi na memória fatos, pessoas e devaneios que guardo com bastante afeto.

Voltar para esse espaço físico me proporcionou ocupar novamente um espaço interno de aspirações e ideologias profissionais e pessoais que estavam adormecidas por conta da

rotina e do trabalho maçante. Sem perceber, me deixei levar por um contexto social, econômico e educacional que anestesiou meu corpo e sonhos em minha trajetória profissional. Estar inserida em um ambiente de ensino e aprendizagem relacionado ao fazer teatral é entrelaçar novamente minhas memórias, sentimentos, subjetividade a uma realidade específica. Reencontrar os espaços que um dia foram habitados por mim tem sido um ato político e ideológico, manifestando que a arte teimou e resistiu em mim.

No primeiro semestre de 2019, no processo de pesquisa, comecei a análise sobre minha prática, iniciando os diálogos entre os estudos teóricos e o trabalho em sala de aula. Durante a investigação estive atenta às interações entre docente e crianças, visando observar as dinâmicas emocionais e afetivas que emergem entre nós a partir da prática de contar histórias. Também foquei em investigar se o processo da narrativa de histórias por meio de performances artísticas coletivas favorece os processos criativos dos alunos. Isso no sentido de entender se e/ou como o fazer artístico, disparado por narrativas orais e corporais, pode ampliar o imaginário da criança e entrelaçá-lo a sua realidade concreta, traçando um movimento dialético e complementar entre o mundo interno e subjetivo infantil e seu mundo externo, real e concreto.

Especialmente no próximo capítulo irei dissertar sobre os exercícios artísticos vivenciados com alunos de duas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Eugênio Pimentel Arantes, durante o ano letivo de 2019. Compartilho com o leitor as expectativas, realizações e frustrações que fazem parte do cotidiano da sala de aula. É o convite para uma aproximação à minha prática pedagógica. Nos relatos, quando citar alguma ideia usada no campo da Pedagogia do Teatro, irei contextualizá-la de forma breve e sucinta para que os leitores do campo mais amplo da Pedagogia possam se sentir integrados na narrativa.

Se irei alcançar os objetivos propostos no início dessa caminhada? Não sei! Mas com certeza não verei minha prática da mesma forma, pois a importância do que faço já se transformou em mim. Hoje sei: o que faço é teatro! E esse despertar veio com o mestrado - e com os pensadores que elenco para fundamentar teoricamente meu fazer pedagógico.

O primeiro *insight* veio ao ler a professora, atriz e diretora teatral Juliana Jardim. Suas pesquisas se concentram no campo da formação de atores e das reflexões sobre o que é o fazer teatral. Para Jardim (2009), o fazer teatral está no tempo presente da ação e pode acontecer em qualquer lugar onde se joga com um texto, com a improvisação, com o corpo e espaço. A cena pode ocorrer em qualquer espaço físico ou emocional no qual se realiza uma

ação e pode estar presente na fala, no silêncio, no palpável ou no sensível. Observo que os exercícios cênicos compartilhados por mim em sala de aula são impregnados de elementos teatrais, com qualidade e condição para serem representados na imaginação ou na cena propriamente dita.

Seguindo essa perspectiva, recorro também a Jorge Dubatti, crítico e teórico teatral e aos seus estudos sobre a filosofia do teatro. O autor afirma que teatro é acontecimento e está ligado ao convívio entre pessoas em determinado tempo e espaço presente e vivente. “No teatro, vive-se com os outros: estabelecem-se vínculos compartilhados e vínculos vicários que multiplicam a afetação do grupo” (DUBATTI, 2011/2012, p. 20). Assim, é uma arte que acontece nos corpos em determinada temporalidade e espacialidade, os corpos presentes na ação teatral compartilham da mesma região de experiência e da mesma região de afetação. Ou seja, a experiência teatral se localiza no campo do efêmero e do subjetivo, mas só acontece a partir do convívio entre as pessoas e o sentido que elas dão a esse acontecimento, fazendo do teatro uma arte inerente às relações humanas.

O autor compreende que teatro é algo mais amplo, que engloba circo, dança, performance, narração oral, entre outros acontecimentos que envolva convívio, afetação e experiência.

O teatro é, de acordo com essa segunda definição, a região de acontecimento resultante da experiência de estimulação, afetação e multiplicação recíproca das relações conviviais, poéticas (corporais: físicas e físico-verbais) e contemplativas em relação de companhia. Em suma, o teatro como espaço de subjetividade e experiência que surge do acontecimento de multiplicação convivial-poética-contemplativa. (DUBATTI, 2011/2012, p. 27).

Sendo assim, entendo que quando contamos história com elementos teatrais em sala de aula, estamos fazendo teatro efetivamente, pois partilhamos da mesma experiência artística através de uma ação convivial, poética e contemplativa, por meio dos corpos presentes no aqui e agora na ação.

De modo igual, creio que é importante compreender a noção de corporalidade, por se tratar de um dos eixos estruturantes da pesquisa. O corpo é elemento de expressão humana e está também presente na materialidade do acontecimento teatral, como nos disse Dubatti. Em meu texto o termo aparece sempre que a criança expressa algo com um movimento, consciente ou inconscientemente, usando ou não a fala. Esses movimentos corporais são impregnados de emoção, memórias e afetividade. Considero que o corpo é objeto de estudos para muitos autores

em diversas áreas do conhecimento, sendo necessário um estudo mais profundo e sistemático para elucidar o tema. No entanto, no contexto do mestrado, penso o corpo na pesquisa como um elemento que é constantemente influenciado e modificado por questões internas e subjetivas ou externas e concretas de cada participante e a partir de percepções derivadas das nossas proposições.

A partir do meu breve estudo sobre a temática, compreendi que o corpo se expressa de acordo com as percepções que apreende do mundo. À medida que o ser vai vivenciando o mundo, simultaneamente está criando percepções, sensações e emoções sobre si e sobre o mundo, em um movimento contínuo. Assim, o corpo é moldado continuamente através das experiências nas quais está inserido e vice-versa - remodela e recria esse mesmo mundo. O sujeito, o corpo e o mundo fazem parte de uma única engrenagem motora e afetiva.

A professora Terezinha Petrucia da Nóbrega, cujos estudos estão no âmbito do corpo, corporeidade, fenomenologia e ciências humanas, em seu artigo “Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty”, diz que a experiência da percepção é uma experiência exclusivamente corporal, reconhecendo o corpo como espaço expressivo, afetivo e simbólico. Sendo assim, segundo ela, a corporeidade atribui formas concretas às percepções e ao conhecimento sensível sobre o mundo, se tornando importante na construção de saberes e no desenvolvimento da subjetividade humana. Nas palavras dela:

A linguagem sensível configura possibilidades de outro arranjo para o conhecimento, expresso na dimensão estética. O logos estético exprime o universo da corporeidade, da sensibilidade, dos afetos, do ser humano em movimento no mundo, imerso na cultura e na história, criando e recriando, comunicando-se e expressando-se. (NOBREGA, 2008, p. 143).

O corpo em movimento não se reduz a movimentos lineares, mas age em movimentos de criação contínua. Assim, a corporeidade na criança é tão impregnada de sentidos quanto a própria fala, é com o corpo que ela tem a possibilidade de se colocar no contexto da sala de aula, ocupando além do espaço geográfico, o espaço afetivo. O que a corporeidade do aluno pode me dizer a partir de uma proposição artística? Ele de fato está expressando corporalmente todas as suas dimensões no ambiente escolar? Diante de tais questionamentos é que julgo importante esse olhar sensível para a corporeidade da criança, pois é ela que compõe sua primeira forma de narrativa.

Marina M. Machado também elucidou a minha compreensão sobre o tema. De acordo

com ela, não tem como separar corpo-mundo-outro para compreender como se constroem as dinâmicas entre a criança e sua corporeidade, pois são territórios que se imbricam na vivência do mundo infantil.

A corporalidade é uma noção fundamental da perspectiva fenomenológica: um âmbito que une e embaralha aspectos biológicos, culturais e inter-relacionais; somos nossa herança genética e nossa história factual, e, nessa chave, nunca poderemos saber ao certo o que advém disso e o que está culturalmente dado; crianças aprendem mergulhadas em uma dada cultura e em modos “quase dramáticos” de imitação; há, de início, uma maneira de ser polimorfa que inunda o corpo, o pensamento, a expressividade, as relações com o mundo e com o outro: tudo acontecendo de modo dinâmico, em situação. (MACHADO, 2010, p. 125).

A corporalidade da criança se apresenta dinâmica e pulsante nas formas que ela tem de ser e se relacionar com o outro, com o mundo e consigo mesma. Deste modo, no decorrer do texto irei refletir sobre a relação que a criança estabelece com suas narrativas corporais e orais a partir da contação de história, buscando compreender as interfaces, presentes na corporeidade de cada uma quando imersa no processo criativo. Ainda Machado, no livro *Merleau-Ponty e a Educação*, esclarece como pensar e compreender a corporalidade na infância.

A noção fenomenológica de “corpo humano” difere do corpo biológico bem como do corpo da física – corpo-massa, corpo-coisa: daí a definição e o amplo uso da palavra “corporalidade”, também traduzida como “corporeidade”. Não há nada mais precioso para compreender a noção fenomenológica do corpo do que os três aspectos simultâneos da vida humana, tal como apresentados pelos analistas existenciais: o *mundo circundante* (*Umwelt*, chamado usualmente “ambiente” ou mundo biológico), o *mundo das interrelações* (*Mitwelt*, o mundo dos nossos semelhantes) e o *mundo próprio* (*Eigenwelt*, o mundo das relações pessoais consigo próprio). A corporalidade abarca, necessariamente, as três dimensões [...]. (MACHADO, 2010, p. 33).

Entender os emaranhamentos que integram o corpo é necessário para também compreender a relação da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo a partir da fenomenologia. Visto que, segundo Machado (2010, p. 36) “[...] eu estou no mundo tanto quanto o mundo está em mim [...]”. A partir dessa perspectiva, no decorrer do texto busco relatar o que foi observado por mim, na relação entre a criança e o meio e suas possíveis ressonâncias corporais.

Os interlocutores que me acompanharam nessa trajetória mudaram minha compreensão sobre a docência, o fazer teatral e a corporeidade. Hoje reconheço na minha prática pedagógica um emaranhado de proposições que são guiadas pelo tempo presente,

pela relação que estabeleço com os corpos no tempo e no espaço. Essa relação é mediada pela narrativa e pela teatralidade, dialogando diretamente com as pedagogias teatrais.

Penso que a arte de contar história acontece nessa relação dialógica entre a professora e o aluno, o narrador e o ouvinte, a palavra e o silêncio, a vida e a ficção. E como em toda relação, a afetividade está presente de maneira positiva ou negativa. Nesse caso, o que nos afeta nos disponibiliza ou não para a ação. Buscar entender como nos afetamos no campo do visível e/ou do sensível através da arte, narrativa e teatralidade é um dos meus objetivos na pesquisa.

2.1. Contribuições do curso de Pedagogia para a docência em Arte

Nessa seção discorro brevemente sobre meu ingresso e experiência no curso de Pedagogia. Foi um tempo e espaço de novas vivências acadêmicas que consolidaram uma nova docente. Como pedagoga, novos disparadores surgiram e me conduziram para quem sou hoje, não só como pessoa, mas também como profissional da educação. Final da formação nessa segunda graduação coincide com meu ingresso no Mestrado Profissional em Artes, potencializando essas transformações. Os cinco anos vivenciados no bloco 5S da Universidade Federal de Uberlândia foram significativos para aquisição de uma consciência política pedagógica, reafirmando que é por meio das relações em sala de aula e das narrativas que me conscientizo de quem sou, ao passo que possibilito desenvolver essa mesma consciência nas crianças.

Pensadores da educação, como Paulo Freire, foram indispensáveis para essa nova consciência militante. A experiência compartilhada no coletivo, a liberdade corporal e a possibilidade de ser, sentir e se mostrar quem realmente é nas singularidades, são fatores que permeiam minha prática e aspectos norteadores da proposta educacional freiriana. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, ele aborda essa relação dialética entre o eu, o outro e o mundo, potencializando a palavra como uma das anunciantes de liberdade e mudança. Segundo Freire (1970), “[...] o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]”. Nesse sentido, penso que a palavra e o diálogo só se tornam significativos, sobretudo em sala de aula, se todos os interlocutores sentirem a liberdade de expressar e se colocar em sua totalidade, quando o respeito de falar e ouvir prevaleça na interação. De acordo com ele, diálogo é

amor; só se faz nessa condição quando há respeito e a hierarquia entre as partes é dissipada. Deste modo, do meu ponto de vista, a prática de contar história de maneira coletiva e autoral é uma ação emancipadora e libertadora.

A atividade que irei relatar no próximo capítulo, em que as crianças narram histórias familiares para seus colegas é um exemplo desse respeito à singularidade de cada um, que se fez através da palavra e dos relatos. Todos nós ouvimos atentamente cada criança. Aos ouvintes foi possível emaranhar o que ouviam nas suas próprias vivências; aos narradores foi o momento de se colocar de maneira consciente como locutor da sua própria historicidade. O afeto e o respeito foram determinantes para essa troca de experiências, desenvolvendo aspectos de democracia, coletividade e cidadania.

A Pedagogia igualmente me apresentou a Bourdieu e Foucault, filósofos contemporâneos que estudaram a sociedade e os instrumentos que a compõem. Analisavam a sociedade a partir das relações de poder que nelas estão instauradas, acreditando que não existe um poder centralizado e sim instituições, micro e macro, que exercem e detêm o poder, como por exemplo: família, escola, trabalho, igreja entre outras. Suas reflexões sobre o lugar que os corpos ocupam no ambiente escolar ancoraram algumas reflexões no decorrer do trabalho. Autores como Fabio Zoboli e Adolfo Lamar, em seu artigo sobre “O lugar do corpo na escola”, me levaram a diversos questionamentos sobre minha prática pedagógica. Segundo eles, dialogando com Foucault, a sociedade se constrói a partir das relações de poder ramificadas em diversas esferas. Disciplinar os corpos e torná-los dóceis é uma forma de exercer e garantir o poder. Nesse sentido, a escola é uma das instituições que neutralizam os corpos a partir das suas práticas escolares disciplinadoras.

Ainda, segundo Zoboli e Lamar (2013, p. 05) “Através do poder disciplinar, da vigilância e da punição, o processo de escolarização apresenta um efeito de positividade do poder que acaba controlando os corpos dóceis e úteis; o pensamento, o desejo e a ação das pessoas, sem que elas muitas vezes se apercebam disso.”. Assim, penso que garantir atividades pedagógicas em que as crianças sintam liberdade de se expressar, em especial corporalmente, a partir da sua própria singularidade é, de certa forma, subverter a ordem imposta.

Contudo, é um desafio romper com esse controle disciplinador. Existe um “modelo de conduta” a seguir, que norteia a prática docente e que historicamente foi enraizado como simbolismo de competência e profissionalismo, por exemplo: a professora que mantém seus alunos disciplinados (sentados) e em silêncio, na maior parte do tempo, é sempre vista pelo corpo docente como uma profissional exemplar. Nesse sentido, acredito que anular

completamente a hierarquia professora e alunos é impossível, visto que existe um “padrão de atuação docente”, esperado por todos no ambiente escolar.

Entretanto, em alguns momentos é possível ultrapassar as brechas existentes na “realidade idealizada de uma escola e/ou aula exemplar”. Esse é um grande e complexo desafio; é necessário estar atenta e sensível aos instantes que é possível a ruptura e suspensão dessa ordem hierárquica disciplinadora (que se espera da relação professora e alunos), e por meio de processos artísticos oferecer outras experiências dos corpos na escola. Experiências as quais a docente consiga conduzir de uma forma, que sua hierarquia seja desconstruída na formação já conhecida pelos alunos, e reconstruí-la alicerçada na liberdade, no respeito e na afetividade.

Neste sentido, a experiência de corpo é sempre modificada pela experiência da cultura. A estrutura biológica do homem possibilita-lhe sentir, pensar e agir, mas a cultura fornece os sentidos e significados de seus sentimentos, pensamentos e ações, (re)criando e (re)construindo novos universos e novos a prática corpos. (ZOBOLI e LAMAR, 2013, p. 09).

A atividade em que as crianças viraram no Jiraya aleatoriamente, obedecendo apenas ao desejo e comando corporal, gesticulando e percorrendo todo o espaço, foi um ato de liberdade e bastante simbólico, a meu ver. Através daqueles movimentos experimentaram e exerceram o poder e o domínio do próprio corpo, se relacionando consigo, com o outro e com o espaço sem qualquer tensão disciplinadora, reinventando momentaneamente, de maneira particular a cada um, a condição genuína de ser aluno e criança naquele espaço/tempo. O processo artístico possibilitou a cada participante criar novas e prazerosas práticas corporais.

Para finalizar, a formação como pedagoga me ampliou o olhar para a questão que atravessa toda a pesquisa, a afetividade. Reconheço a complexidade de refletir sobre afetividade e seus desdobramentos no âmbito escolar. Principalmente, considerando o papel da escola de disciplinadora social. É uma temática muito discutida e teorizada ao longo da história por diversos pensadores das áreas de psicologia e educação.

Lembro-me do meu primeiro contato com os temas da afetividade, emoção, paixão e sentimentos quando estudávamos pensadores como Piaget, Vygotsky, Wallon entre outros nomes respeitados que se dedicaram a compreender o desenvolvimento humano. Contudo, Wallon foi o que mais me chamou à atenção por conta de sua abordagem engajada nas múltiplas dimensões que compõem o ser humano e na sua relação com a sociedade. Para ele é impossível desvincular o eu e o mundo, pois o ser humano se desenvolve na relação dialética

dele com seu meio e nas interações que estabelece ao longo da sua jornada de vida. Ou seja, Wallon acreditava que a existência individual está entrelaçada com a existência sociocultural do seu tempo/espaço.

Para Laurinda Ramalho Almeida, professora e pesquisadora no campo da psicologia e educação, nos seus estudos sobre Wallon, o tempo e o espaço no qual a criança está inserida se emaranham a todo momento com o seu interno e externo, lhe conferindo um desenvolvimento contínuo, considerando que o eu/outro/mundo são indissociáveis para sua evolução.

Wallon considera importantes para o desenvolvimento da criança os meios concretos e imaginários pelos quais ela transita, isso faz dele, segundo Bachelard “o mais prudente dos psicólogos” (de acordo com Calmels) pois considera todas as dimensões psicológicas, desde o pensamento que experimenta até o pensamento que sonha. (ALMEIDA, 2010, p. 25).

As crianças, ao contar histórias, coletivamente ou não, são passíveis de afetação, estão criando pontes entre todas as dimensões de aprendizagem (cognitiva, afetiva e motora). Isso acontece porque essa experiência envolve todos os seus aspectos concretos e subjetivos. Wallon, ao abordar a construção da afetividade, entende que a criança através das múltiplas interações que experimenta desenvolve sua personalidade e direciona suas ações diante dessas relações, a qualidade que se estabelece entre a criança e o objeto de interação é fator determinante para consolidar seu campo afetivo.

Na atividade em que os alunos tiveram que sentar na cadeira mágica e, a partir de então, vivenciar possibilidades de ação cênica, lhes foi possibilitado construir uma ponte entre o pensamento que experimenta e o pensamento que sonha e cria. Essa ponte entrelaça aspectos internos e ficcionais, por meio da personagem que foi imaginada, a aspectos externos e concretos, por meio da corporalidade executada na ação. A atividade foi considerada por todos prazerosa, pois o imaginário e a corporeidade foram inerentes para a construção cênica, possibilitando o desenvolvimento de fatores afetivos durante o processo.

Ainda, de acordo com Almeida (2010), Wallon era engajado socialmente e acreditava que a afetividade deveria ser compreendida e considerada no ambiente escolar como propositora de mudanças não só individuais como coletivas e sociais. Para isso, a instituição escolar deveria acolher a criança na sua totalidade, considerando seus vários aspectos de formação. Wallon julgava que a escola, de maneira velada, modelava o comportamento das crianças, porém sua verdadeira função era integrá-la, considerando todas as interfaces que

a compõem, só assim aconteceria de fato sua inclusão no ambiente escolar.

Por fim, quando cursei a disciplina de Educação Infantil, estudar sua historicidade foi importante para me conscientizar e me posicionar em sala de aula como docente, considerando a criança nos seus aspectos afetivos, sociais e culturais. A modalidade adquiriu relevância no processo de ensino e aprendizagem da criança a partir dos anos oitenta, com a Constituição garantindo a Educação Infantil como direito da família e dever do Estado em oferecer creches e pré-escolas, a partir de então vários movimentos educacionais e legislativos, foram surgindo a fim de sistematizar e garantir esse espaço educacional às crianças pequenas. Na década de noventa a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente¹ assegura à criança direitos humanos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil², reforçam as prerrogativas da Constituição Federal. Desde então houveram inúmeros avanços e retrocessos, hoje é obrigatório a matriculada criança na escola, a partir de 04 anos de idade, entendendo como primeira etapa da Educação Básica.

Entretanto, após ser consolidado o direito à escola da criança pequena, muitos desafios surgiram e ainda não foram sanados. Como por exemplo: como assegurar o desenvolvimento total da criança através de um olhar pedagógico fragmentado? Como manter a ludicidade no ambiente escolar sem o devido espaço/tempo e materiais de suporte? Como acolher cada criança na sua particularidade diante de uma rotina rígida e disciplinar? Diante disso, alguns questionamentos que me causavam inquietude, foram ganhando outra dimensão e proporção através da prática artística com a contação de história. Hoje o que faço ganhou maior significância como docente da modalidade. Acredito que criar espaços onde a subjetividade das crianças são consideradas, no ambiente escolar, é um desafio diário porém necessário para acolhê-las com afeto.

Enfim, os estudos no curso de Pedagogia abriram, assim, essas outras vertentes para analisar e fundamentar minha prática pedagogia, que foram consolidadas e ampliadas com os interlocutores do mestrado. Todos esses caminhos de formação orientaram-me

¹ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei N° 8.069/90

² Lei 9.131/95. Art. 3° [...] III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em Suas Propostas Pedagógicas práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivo cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. A Educação Infantil passa a ser vista não como um artigo de luxo, mas um direito a todas as crianças brasileiras.

para que meu olhar fosse pautado por inclusão e respeito aos alunos e a tudo que experimentamos juntos.

3. DAS HISTÓRIAS COM CRIANÇAS EM SALA DE AULA

Uma vivência, algo pelo qual simplesmente eu passei, eu atravessei, ou algo que me aconteceu, ela não é nada se ela não puder ser transformada em alguma narrativa compartilhável e transmissível ao grupo ao qual eu pertença. É a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência.
(Walter Benjamin)

Início do ano letivo de 2019. Na instituição escolar em que desenvolvi a pesquisa, estou docente por quase quatorze anos, sou parte da comunidade como professora e como moradora do bairro. Minha trajetória profissional está emaranhada com a história da escola e da comunidade. Caminho pelas ruas do bairro e sou constantemente abordada por antigos alunos que, carinhosamente, mesmo já adultos, me chamam de tia. Assim, meu olhar será conduzido por uma perspectiva artística, política, mas, sobretudo, afetiva.

Como todo ano, expectativa e ansiedade por saber horários, turmas, rever e conhecer alunos, retomar o convívio com colegas docentes e me sentir de novo pisando no chão da escola. Nesse ano, tal processo se tornou mais intenso, pois tive que escolher, dentre as oito turmas nas quais leciono (esse é o quantitativo de turmas do cargo que ocupo), duas para participar na pesquisa de mestrado. O horário ficou pronto somente na segunda semana de aula e só então soube quais seriam as minhas turmas de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Quando peguei as listas com todas as turmas e seus respectivos nomes, confesso que estremei. Corri os olhos apressados em busca de nomes conhecidos por mim, a partir da leitura silenciosa que fazia. Buscava na memória todos os rostos que estiveram comigo no ano letivo anterior, tentava relembrar as experiências vivenciadas por nós e, inconscientemente ou não, dessas lembranças, queria me apegar às positivas. Minhas pernas estavam trêmulas, pois tinha certeza que o sucesso ou não da pesquisa se daria a partir daquela escolha; então teria que ser cautelosa e, porque não, afetiva.

Enfim, a escolha foi feita e era como se a sorte tivesse sido lançada. O critério usado para selecionar os primeiros anos foi o fato de estarem em transição entre a Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental I. Esse período de transição escolar sempre me chamou a atenção, pois me inquieta a forma como a criança é acolhida na escola especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: a forma como a ludicidade, a brincadeira e o faz de conta deixam de ser parte constituinte da prática pedagógica no início da vida escolar da criança, sobretudo como as ações artísticas deixam de serem vistas como campo de conhecimento e parte importante dentro do processo de aprendizagem.

Historicamente, as discussões considerando a criança como sujeito social avançaram, inclusive no campo educacional. Contudo, muitas vezes ainda, o olhar que se tem diante de tais reflexões é sempre direcionado a partir da concepção do adulto, não levando em conta os anseios e necessidades da criança dentro da sua própria perspectiva de vida, ou seja, o olhar

e a percepção da criança não são considerados enquanto provocador do seu próprio desenvolvimento.

Marina M. Machado considera que a criança ocupa seu espaço no mundo desde o ventre da mãe. Após seu nascimento, esse espaço, físico ou não, vai se ampliando de acordo com sua interação com o meio. Esse “espaço potencial”, como ela chama, não é só geográfico, mas constituído de tudo que possibilita a ela existir dentro de uma perspectiva histórica, social e cultural. Deste modo, a criança, mesmo não sabendo articular de forma racional sua percepção e visão de mundo, tem suas experiências e elaborações de maneira corporal e afetiva.

O espaço ocupado vai além do território físico. Não é só o lugar da espacialidade de posição, mas a de se considerar outras formas, como lugar compartilhado, habitado, lugar de brincar, de ludicidade. Assim, a noção de “espaço potencial” não quer revelar apenas uma geografia; é também história e mundaneidade, é lugar de existir. (MACHADO, 2012, p. 115).

Observo na escola onde atuo, que a criança em transição da Educação Infantil para o Fundamental não tem esse espaço potencial reconhecido e respeitado. A instituição atende alunos da Educação Infantil, mas sua estrutura física é voltada para o Ensino Fundamental; a ludicidade fica em segundo plano, tanto na dimensão da espacialidade quanto no campo pedagógico. Diante de tais percepções, meu objetivo tem sido pensar sobre a importância de reconhecer e assegurar esse espaço potencial durante as aulas de arte, nesse caso, nas duas salas de primeiros anos que participariam da pesquisa.

Inspirada por Merleau-Ponty, Machado sugere pensar nas experiências da criança a partir do seu próprio ponto de vista e especificidade, e não com conceitos fundamentados em estudos a priori, realizados sob o olhar de um adulto. É preciso desconstruir uma ideia de infância que não leva em conta a criança como ser social, que cria, imagina, pensa e deseja por si.

Para o filósofo, o grande erro das pesquisas com crianças, até aquele momento, seria partir do ponto de vista do adulto – o pesquisador – e não do ponto de vista da criança pesquisada. Para Merleau-Ponty, o ponto de vista da criança pequena será sempre não-representacional, onírico (nas palavras do adulto) e polímorfo – e, portanto, bem diverso do nosso. Isso nos leva ao encontro de uma criança que se mostra plástica, maleável, imaginativa; que convive conosco, mas transita por outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir. É importante ressaltar que Merleau-Ponty não pensa a partir de “faixas etárias” e sua discussão gira em torno da criança de zero a seis anos, a quem ele nomeia, ao longo da obra, “a criança pequena”. (MACHADO, 2010, p.119).

Os alunos que escolhi para serem parceiros de pesquisa estão nessa faixa etária que Merleau-Ponty nomeia como criança pequena. Nos relatos procuro discorrer sobre as situações de interação entre os envolvidos no processo, ampliando o olhar sobre elas, a fim de compreender o protagonismo infantil, garantir autoridade e autonomia por meio da voz e da escuta dos alunos em suas demandas.

Para chegar perto da noção de corporalidade, o educador ou pesquisador deve “olhar com os olhos”, “cheirar com o nariz”, “tocar com as mãos e pés”, “saborear com a boca” todas as cores da vida infantil, perscrutando as relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo: “somente a análise da situação infantil e da situação adulta pode fundamentar a pesquisa fenomenológica” (Merleau-Ponty, 1990b, apud MACHADO, 2010, p. 43).

Parte de meu desafio foi observar também minha corporalidade durante a pesquisa e tomar consciência de sua importância no processo de observação e convívio com os alunos. Pois entendo que se trata de uma pesquisa empírica, onde todos nós participantes estamos em constante movimento. Efetivamente estou em campo na ação teatral, eu e as crianças partilhamos do mesmo tempo e espaço de cena e experiência. Sendo assim, como sujeito da pesquisa, devo atentar para minha corporalidade dentro do processo artístico.

Outro desafio foi a construção/produção de materiais de pesquisa. Durante o processo, usei algumas ferramentas de registro, como fotos, vídeos e um caderno de campo (onde, ao final de cada dia, descrevia todo o encontro). O objetivo foi multiplicar os registros para que no futuro, ao me debruçar na descrição e análise da experiência por escrito, pudesse recorrer a essa memória, manter os relatos dos fatos importantes, permanecendo fiel a cada vivência.

Essas três esferas de ações e escolhas para a pesquisa (o reconhecimento de minha corporalidade, a produção de registros e o mergulho na experiência cotidiana) são fundamentais e fazem parte de meu diálogo com a abordagem fenomenológica - em sua busca por voltar às experiências mesmas, por construir narrativas e reflexão por meio delas, por buscar compreender a criança a partir de sua perspectiva. Esses recursos também foram necessários para que nos momentos da ação com as crianças eu estivesse envolvida na fruição dos acontecimentos e imersa no processo, não só como pesquisadora, mas como participante, envolvendo todos os meus sentidos no fazer artístico.

Ao narrar as aulas, procuro incluir a todos, participantes da experiência de pesquisa e leitores desse texto. Nomeio as turmas participantes de A e B, sendo a turma A composta por 26 alunos. Quase todos tinham sido meus parceiros no ano anterior somente 03 crianças não me

conheciam como professora. Já a turma B é composta por 25 crianças e somente duas meninas que tinham sido minhas alunas no ano anterior. Na turma A praticamente todos conhecem como conto histórias e na sala B tudo seria novo para todos nós. Essa diferença de experiência das crianças em relação ao meu trabalho foi pensada como elemento relevante para a pesquisa. Por conta disso, fui também provocada a pesquisar como ocorreriam os primeiros atravessamentos da arte da narrativa para as crianças e em mim como propositora dessa prática.

Como anunciei na Introdução, nas seções que compõem esse capítulo, reúno as narrativas das aulas a partir dos eixos norteadores da pesquisa - as narrativas, corporalidades, teatralidades, o imaginário infantil e a afetividade. E a cada início de seção contextualizo brevemente o tema que articula essas narrativas entre si.

3.1 Narrativas: Possibilidades e atravessamentos

O intuito da pesquisa não é mergulhar no valor histórico e cultural que a arte de contar história construiu ao longo do desenvolvimento da humanidade, visto que a oralidade e narrativa são intrínsecos a essência humana e têm sido também historicamente objeto de estudo de autores clássicos, especialmente na teoria literária. A abordagem que proponho tem um recorte específico para a minha prática em sala de aula como contadora. Acredito que constantemente me faço contadora, minha matéria prima são os fatos do cotidiano e as teatralidades dele; meu arcabouço não se limita à literatura infantil e aos contos de fadas, pois ele mora na vivência dos acontecimentos. Contudo, é relevante pontuar aspectos importantes que consolidam a dimensão social, cultural e histórica dessa arte.

Contar história é uma arte milenar, que se perpetua através de diversas narrativas e nas diferentes culturas. É a partir das narrativas orais e escritas que se constrói a identidade e a memória de um povo, de uma comunidade ou de um núcleo familiar, é uma arte cuja origem está nas relações entre as pessoas e o mundo. E para acontecer é necessário haver esse encontro entre quem narra e quem ouve, encontro dependente exclusivamente de uma relação dialógica entre as pessoas envolvidas e suas histórias.

Já nos tempos remotos da existência humana, o homem narrava fatos reais e ficcionais entre os seus, para entender a relação de si com o mundo, com a natureza e com seus pares, a

partir das suas experiências individuais. É a partir dos relatos e relações que as sociedades se estruturavam e se organizavam. Carlos A Farias, em seu artigo intitulado “Contar histórias é alimentar a humanidade da humanidade”, discorre brevemente sobre a humanização que envolve as narrativas.

Por que é importante contar e ouvir histórias? Porque quando fazemos isso alimentamos duas das mais importantes características dos seres humanos: a imaginação criativa e a oratória. Somente os humanos dizem era uma vez... Somente nós fazemos isso, contamos a nossa história, a dos outros, escrevemos histórias, acrescentamos detalhes, criamos situações que não aconteceram de fato, imaginamos outros mundos, outros seres, outras paisagens, outras formas de ver e viver neste e em outros mundos imaginados. (FARIAS, 2011, p. 20).

Deste modo, por meio de narrativas orais e escritas, de geração em geração, a cada recontar, traços subjetivos do narrador são sedimentados, impregnados nele, outras experiências, outros valores, outro tempo/espço. Assim a história se constrói.

Na contemporaneidade, em meio ao pulsar da virtualidade, reconhecer, valorizar e preservar a oralidade e a narrativa se torna um grande desafio. Benjamim (1994) já nos alertava quanto à escassez de novos narradores na sociedade. A partir da segunda guerra mundial a sociedade foi se tornando cada vez mais industrial, capitalista e padronizada. Os pequenos e grandes núcleos de interação social foram se empobrecendo de experiências, pois nos vemos, ouvimos e nos sentimos cada vez menos. O ser humano se constitui na interação com tudo que o cerca. Se relacionar, enlaçando sensações, emoções e experiência de maneira efetiva e constante é garantir nossa pluralidade diante do todo e considerar que de fato somos seres híbridos.

Como Benjamin, Adriana Hoffmann Fernandes, estudiosa da educação, infância, comunicação e narrativa, também tece, em seu livro *Narrativa de crianças na sociedade de imagem*, uma reflexão sobre a carência de novos narradores, perante o avanço da tecnologia, pois novas formas de se relacionar com o outro e com o mundo estão surgindo em ambientes virtuais, reduzindo o contato corporal e a experiência das relações interpessoais. Segundo ela, é a família e a escola que podem assegurar às novas gerações essa tradição da oralidade e da escuta.

A família, que também cita Hampâté Bâ³, é o primeiro contato da criança com a cultura, com a tradição e com a sua história. É desde pequenino, embalado por cantigas e histórias orais, posteriormente também por narrativas literárias, que a criança começa se a familiarizar com a oralidade e com as narrativas.

Diante desse cenário, acredito que o espaço educacional é campo fértil para contar e recontar histórias. Não penso em um período mais propício para desenvolver novos narradores do que na infância, sobretudo nos anos iniciais de escolarização da criança. Na infância os devaneios já são latentes e pulsam diante do frescor do olhar para o novo. A cada descoberta e experiência os campos cognitivos e afetivos da criança se entrelaçam criando metáforas, imagens, movimentos, que são, eles mesmos, os processos de conhecimento infantil. Essa é a beleza de provocar na criança condições para ela conhecer a si, ao outro e ao mundo, fazendo suas próprias analogias, partindo do seu olhar infantil. De acordo com Hoffmann, quando a criança amplia seu conhecimento através das interfaces da narrativa, ampliam-se também as formas pelas quais ela entende a vida, o outro e o mundo, tornando visível a constituição delas como sujeitos autorais da sua própria história.

A partir disso, é possível afirmar, como Girardello (1998) aponta, que “também pela voz das crianças a cultura se fala: do que tem e do que lhe falta.” (p. 332). Essa autora reforça o que presenciamos na pesquisa quando vimos que as crianças precisam desse “mar de histórias” de que fala Salman Rushdie para elaborar suas próprias histórias. O dinamismo da vida narrativa na cultura das crianças depende dessa multiplicidade das histórias. Todas as espécies de narrativas fazem parte da formação da criança, constituem seu “mar de histórias” e trazem possibilidades de criação, combinando-se e juntando-se numa hibridação entre contos orais, mídia e literatura, podendo ser cada vez mais ampliadas, recombinadas e recriadas em novas histórias. (HOFFMANN, 2019, p. 301).

Nesse sentido, penso que a arte de contar história é híbrida, constituída por um “mar de possibilidades” e entrelaça, não só os envolvidos no processo pedagógico, como também cada pessoa e sua própria historicidade. No pensar, imaginar e criar narrativas orais e corporais é que vamos apropriando, consolidando e ampliando nossa identidade no mundo.

A seguir, irei relatar algumas aulas em que foi possível verificar as interfaces da narrativa, refletindo sobre como as atividades podem desenvolver futuros narradores e potencializar o desenvolvimento da criança nos seus vários aspectos de formação.

³ “[...] a educação tradicional começa, em verdade, no seio de cada família, onde o pai, a mãe ou as pessoas mais idosas são ao mesmo tempo mestres educadores e institui a primeira célula dos tradicionalistas. São eles que ministram as primeiras lições de vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, fabulas, lendas, máximas, adágios etc.[...]” (BÁ, 2010, p. 184).

Aula: Era uma vez...**Turma A**

Quando cheguei à sala foi uma euforia, pois já havia sido professora de muitas crianças no ano anterior, a maioria desde o primeiro período da Educação Infantil. Meu horário nessa turma começa às 13:00, momento em que eles chegam à escola, e vai até às 14:40, quando eles saem para o recreio.

A sala de aula em termos estruturais atende bem uma aula tradicional: o espaço é amplo e arejado, com janelas grandes e cortinas, as mesas e cadeiras são pequenas e enfileiradas uma atrás da outra. O quadro branco é grande, centralizado à frente das mesas. Tem um armário de madeira no canto da sala para as professoras regentes guardarem o material didático; o espaço é bem iluminado e possui dois ventiladores.

Como disse, é ideal para uma aula tradicional, pois o professor fica em frente a toda turma e as crianças sentadas, recebendo as informações. Mas para uma aula prática de Arte, especialmente de teatro, que exige espaço livre para interação, tanto afetiva quanto corporal entre todos, é preciso mudar a configuração. Geralmente arrastamos mesas e cadeiras para o fundo da sala e a parte da frente fica livre para nossas rodas de conversa, para a contação de história e para todas as ações que emergem da narrativa. Gosto muito de colocá-los em roda, pois acredito facilitar a interação entre os corpos, ampliando a visão e a percepção de cada criança em relação aos outros e ao espaço que ocupa na sala, e ainda para proporcionar maior liberdade corporal dentro do contexto.

Falei do meu mestrado, que estava pensando em desenvolver um projeto de pesquisa com eles, relacionado à contação de histórias, e que para isso iria precisar muito da participação e cooperação de todos. Expliquei de maneira simples o que era um mestrado, uma pesquisa e projeto. Perguntei se eles tinham interesse em realizar as atividades do projeto comigo. Todos ficaram interessados em participar, começaram a perguntar sobre como seria. Nesse momento alguns alunos se levantaram e foram até onde eu estava para saber mais detalhes, era algo diferente para eles, tanto nas palavras ditas como na proposição. Estavam curiosos em saber como era minha escola, se eu também tinha professora e quando disse que sim, que tinha professora igual a eles, uma menina veio até onde eu estava sentada, jogou seu corpo sobre minhas pernas e perguntou como era minha “tia”. Expliquei que tinha alguns professores, mas a “tia” que iria nos acompanhar no projeto se chamava Paulina. Alguns alunos riram e acharam o nome diferente, queriam mais detalhes sobre seus aspectos físicos

e sobre como ela me ensinava.

Vários questionamentos surgiram e procurei responder um a um. Confesso que vendo a alegria de todos fui atravessada por vários sentimentos, como medo, ansiedade e incerteza. Percebi que não tinha como voltar atrás e desistir. Naquele momento a ficha realmente caiu, estou no mestrado. Aquelas crianças estavam totalmente disponíveis para mim e para o projeto. E agora?

Fiquei por alguns minutos só observando a excitação coletiva e os desdobramentos de tudo que expliquei nas falas das crianças. Por algum tempo fiquei anestesiada, sentada no chão da sala com as pernas cruzadas vendo uma cena se configurar a minha frente, com vozes, movimentos, interação e cumplicidade. Algumas crianças queriam falar um pouco do que haviam entendido, outras compartilhavam como estavam pensando as atividades de arte do primeiro ano, tinham pequenos grupos subdividindo a roda e cada um deles com uma questão diferente sobre o assunto, mas todos eufóricos.

De repente uma criança disse bem alto que adorava as aulas de arte porque eles podiam aprender e criar coisas juntos. Aproveitei a fala do aluno e pedi que me ajudassem a organizar o espaço novamente, colocando as mesas e cadeiras enfileiradas. Depois de uma “bagunça organizada”, estavam todos sentados, então propus uma atividade no caderno. Achei necessário mudar o planejamento da aula, incluindo uma tarefa mais individual para recuperar a concentração de todos e dar uma pausa, para cada um internamente ir assimilando o primeiro movimento da pesquisa realizado em sala de aula. Quando estavam já tranquilos, os provoqueei novamente falando que se fizessem a atividade proposta para o caderno, íamos fazer juntos uma contação de história. A sala rapidamente realizou a atividade de confeccionar a capa para o caderno de Arte, com colagem e coloração. Tarefa cumprida, fomos contar histórias.

O jogo de contar história que narro a seguir foi criado por mim; sempre gosto de usar essa proposta nos primeiros dias de aula. Chama-se “Era uma vez” e nesse dia funcionou assim: sentamos novamente no chão em um semicírculo e cada um tinha que ir ao centro, ficar posicionado de frente para todos e se apresentar. Cada um deveria falar seu nome e um pouco de si, como se fosse uma personagem de história, começando a narrativa com a frase “Era uma vez”. Eles tinham que fazer isso como se fossem um narrador-personagem, contando a história da sua própria vida.

Comecei a narrativa, fui ao centro da roda, me sentei e contei a história da menina tímida que queria ser artista famosa, mas que se sentia feliz fazendo arte com seus alunos. Depois cada um foi ao centro e relatou para os colegas sua vida de maneira diferente: os mais tímidos eram breves, suas vidas foram resumidas ao nome, o que gosta e o que não gosta, olhavam para as crianças com rapidez e o corpo falava que queriam acabar logo com a exposição diante dos colegas - mãos e pernas estáticas - carregando somente na fala sua intenção e sentimento; outros contavam com prazer, ressaltando algo que julgavam importante com intenções que se manifestavam em todo o corpo, com gestos amplos e modulação de voz; alguns misturaram realidade com ficção, narrando fatos que gostariam que realmente tivessem feito parte da sua vivência - sei que se tratava de uma narrativa ficcional por já conhecê-los - mas os demais colegas ouviam atentos toda a história.

De acordo com Girardello, criar uma atmosfera lúdica em sala de aula junto às crianças e mantê-las em roda pode ser simbólico e poético. “Histórias sempre combinaram com rodas, tanto assim que a imagem do contador de histórias ancestral, no círculo em volta da fogueira, é um dos arquétipos fundadores do movimento de narradores contemporâneos, quando não um dos seus clichês.” (2014, p. 65). Para ela, a partilha que acontece durante uma roda de história se faz para além das narrativas, é uma partilha corporal, na qual todos estão imersos em uma única corrente de ar, de faz de conta, de emoção, como uma “conspiração” coletiva.

Como nas cirandas tradicionais, quem faz parte de uma roda às vezes tem de ir para o centro dela. Essa é uma das graças das rodas de histórias: ninguém está ali dando espetáculo, e sim sendo cúmplice dos outros. O que acontece ali não é a representação, mas a criação conjunta de cada história. (GIRARDELLO, 2014, p. 65).

Todos participaram e gostaram das histórias contadas. A princípio consegui a atenção de toda a turma, mas como são muitos alunos, no final eles já estavam cansados de ouvir os colegas, pois as narrativas estavam ficando repetitivas. Eles começaram a ficar dispersos e no final da aula propus um relaxamento para acalmar. Pedi que se deitassem no chão e fechassem os olhos. Cantei algumas cantigas de roda e depois pedi que prestassem atenção ao seu corpo, sentindo cada parte dele. Por fim, falei que devagar poderiam abrir os olhos e espreguiçar como se estivessem acordando de um sonho. Toda a turma seguiu as minhas orientações e, mais calmos, se sentaram para a troca de professora.

Uma criança me chamou a atenção. Ela foi bastante breve na sua narrativa, falou o tempo todo como os olhos fixados no chão e com o corpo parado sem qualquer movimentação; apenas as expressões faciais e breves movimentos com as mãos eram perceptíveis. Em vários

momentos pausava a fala e em silêncio corria os olhos de um lado ao outro no chão.

Iniciou sua história assim: “Era uma vez um menino que tinha muita vergonha, muita mesmo (pausa) queria só ficar em casa com sua mãe assistindo desenho, (nesse momento olhou para todos) era o que ele mais gostava de fazer (pausa; voltou seu olhar para o chão); não gostava de copiar dever, e nem da escola (pausa; movimentos com as mãos) e nem de comer verdura (longa pausa) e fim”. Observando a oralidade e a corporalidade dessa criança no momento da fala, mesmo sendo tão breve na sua narrativa, acredito que ele está construindo sua identidade. Ao buscar sentido nas palavras para se definir, está recorrendo às suas experiências de vida. Percebi que a inquietude do olhar e das mãos demonstravam uma imersão em memórias vividas, ficou claro para mim essa busca nas pausas que realizava, como se esses movimentos caracterizassem uma retomada de suas memórias.

Segundo Walter Benjamin, “[...] experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores [...]” (1994, p. 198). Ou seja, a matéria prima dos relatos é a experiência, é a própria vida. A atividade de narrar a própria vida, leva o aluno a olhar para o lugar que ele ocupa nos seus vários contextos e a se perceber como é. Nesse sentido, penso que a criança, ao tentar se identificar buscando palavras e fatos para se definir, vai realizando uma ação interna, se construindo e reconstruindo enquanto pessoa. Essa experiência afeta não só o narrador, mas também o ouvinte, pois a partir do relato do outro, revejo minha própria história e crio o meu próprio relato. Para mim, essa é uma das razões importantes de se trabalhar com a oralidade e narrativa nessa etapa da educação.

O contato com as histórias na cultura significa para as crianças o reencontro simbólico com um padrão organizativo - temporal e mesmo rítmico - que elas já vivem em sua experiência com a sucessão dos eventos no tempo: a rotina doméstica, a expectativa pelo aniversário, o ziguezague entre lembrança e imaginação prospectiva que marcam a ação do faz-de-conta. (GIRARDELLO, 2007, p. 04).

Do mesmo modo, Girardello entende que a vida da criança está impregnada de narrativas, elas existem desde quando é bebê, seja na música de ninar ou nas histórias contadas, de conto de fadas ou não. Garantir a prática de contar história para as crianças pequenas no ambiente escolar é uma forma de desenvolver não só o imaginário infantil, mas estruturar seu pensamento lógico, oportunizando estruturá-lo no entrelaçamento entre o emocional e cognitivo.

Turma B

A configuração da sala é a mesma que a da sala anterior - ampla, arejada, com cortinas e carteiras todas enfileiradas. A diferença entre as salas é que essa, ao fundo, tem uma caixa grande com vários brinquedos e uma mesa que acomoda alguns jogos pedagógicos, como uma sacola de lego, caixas de sólidos geométricos e jogos de memória. Meu horário nessa turma começa após o recreio, tendo início às 15:45 e seguindo até 17:25, horário de saída da escola.

Quando entrei na sala percebi que não conhecia a maioria das crianças, como relatei anteriormente. Em alguns momentos iria realizar um planejamento diferenciado em relação à turma anterior, por conta das realidades e demandas diferenciadas entre as duas salas. Nesse caso, penso que o contexto dessa segunda turma exige intervenção e orientação maior para inseri-los no processo artístico que utilizo na minha prática pedagógica.

Fiquei em pé na parte da frente da sala e todos estavam sentados enfileirados. Apresentei-me, falei da disciplina de Arte e sua importância, sobre regras disciplinares e cuidados com material e com o espaço. Todos estavam quietos e atentos. Falei então sobre o projeto de mestrado e, como fiz anteriormente, expliquei o que era um projeto, uma pesquisa e o mestrado. Perguntei se queriam participar comigo das atividades e a turma toda se dispôs a participar, mas a maioria não entendeu muito bem o que estava sendo proposto, não me conheciam e nem eu a eles, então era o momento de me apresentar um pouco.

Fiz uma sondagem inicial com a turma, quanto as suas experiências anteriores com as aulas de Arte. Durante toda minha fala eles permaneceram sentados e enfileirados como estavam quando cheguei. Eu optei por começar a aula de maneira mais formal e expositiva. Foram indagados por mim se gostavam de contar e/ou ouvir histórias. Quais as histórias que conheciam e se pensavam um dia em criar ou participar de uma. Todos falaram que gostavam de histórias e as que conheciam eram dos contos de fada clássicos.

Falaram que estavam acostumados a ouvir e participar das histórias. Nesse momento perguntei como eles participavam. Uma criança levantou a mão para falar e disse que quando a professora contava ela ia mostrando as ilustrações para a turma, depois perguntava o que eles entenderam e sempre tinha alguma atividade relacionada à narrativa, na maioria das vezes um desenho para ilustrar o que ouviam.

Então disse que esse ano, nas aulas de arte, iríamos contar histórias, mas de maneira diferente: em alguns momentos eles seriam os criadores e em outros os personagens da narrativa. Expliquei o que era ser o narrador e personagem. Eles gostaram da ideia, mas eu

tinha a percepção de que não estavam entendendo como iria acontecer esse processo. Por isso sugeri que fizéssemos uma contação diferente naquele momento. Eles teriam que criar uma história de forma coletiva, cada aluno narrando um pouquinho da história, e eu faria a representação da narrativa, transformando a história em gestos e movimentos corporais como se fosse um jogo de mímica. Usei como exemplo, para ilustrar, o caso do intérprete de libras que traduz a fala verbal na linguagem de sinais para que as pessoas surdas entendam o que está sendo falado.

A única regra era a seguinte: o primeiro participante tinha que começar a história com a frase “Era uma vez”, e os demais iriam complementando a narrativa pelo colega anterior. Não mudei a configuração da sala, os deixei enfileirados propositalmente, achei que mudar a configuração da sala, como costumo fazer, ia expor a turma a muitos elementos diferentes e talvez teriam dificuldade de assimilar tudo que iriam vivenciar para um primeiro encontro.

Começamos a atividade: posicionei-me em frente a eles, fiquei com o corpo ereto e em silêncio por alguns instantes olhando para todos, esperando o primeiro comando. O primeiro a participar estava ainda tímido, tanto ao narrar quanto ao detalhamento dos fatos. Iniciou como havia pedido. “Era uma vez uma menina e ela estava andando na rua perdida...”. Aos poucos, um a um foi participando e, na medida em que eu ia fazendo a encenação, circulando entre as fileiras reproduzindo corporalmente o que estava sendo narrado, a turma ria e gostava do que estava vendo. Assim, a timidez foi passando. A cada participante a criatividade aflorava. Percebi que eles gostavam mais quando na história havia fatos a partir dos quais eu tinha que me movimentar rapidamente, correr, me lançar ao chão ou quando tinha que usar muita expressão facial para ilustrar sentimentos, como tristeza, alegria, medo e raiva. A narrativa foi longa e quase toda a turma participou. Ficaram atentos à oralidade do colega, pois não podiam perder trechos da história para dar a continuidade devida. Ao final da contação, eu já estava sem fôlego, cansada de tanto cair e rolar no chão. Mas a alegria que eles estavam transparecendo sentir com a atividade me alegrou, apesar do cansaço físico.

Percebi que tudo aquilo que eles vivenciaram era novo - estavam entusiasmados, eufóricos e, por isso, totalmente “descontrolados”. Tive certa dificuldade em acalmá-los; falavam e andavam todos juntos freneticamente. O que presenciava era uma excitação coletiva: teatralidade, liberdade, falar e ser ouvido. São palavras que encontro para traduzir o que acredito ter os conduzido a um estado de festa. A palavra festa tomo emprestada do professor e pesquisador Daniel Santos Costa (2018). Segundo ele, refletir sobre o corpo-festa no ambiente escolar é pensar sobre um espaço de potência e ação, sobre uma forma de romper com os comportamentos e ações corporais comuns no cotidiano escolar. O estado de festa tem

uma relação com o estado de presença, de estar aberto para as possibilidades e de se sentir livre corporal e emocionalmente.

A festa opõe-se ao cotidiano, contudo vincula-se a ele transfigurando esse espaço numa espetacularização que, ao romper a lógica cotidiana abre caminho para a própria arte. A festa ganha status de performance e sua festividade a dimensão da performatividade. Em conformidade com esse status, a festa, então, adere-se à dimensão da cultura, expressando modos de fazer, pensar, estar e existir no mundo. Com esse descrever, a festa pode ser definida como terreno do possível. (COSTA, 2018, p. 116).

Assim foi para as crianças diante da excitação trazida pela aula. A sala repleta de cadeiras e mesas tornou-se território de novas possibilidades, aquele espaço por vezes controlador ganhou outra dimensão através da proposição artística.

Penso que o “descontrole” se deu porque se sentiram livres para se expressarem tanto verbal como corporalmente. Digo corporalmente, pois, mesmo sentados, eles projetavam no meu corpo as ações que gostariam de realizar durante a narrativa. No final do encontro, estavam agindo com impulso e liberdade, mas ainda sem uma consciência do corpo, da fala e do espaço. Andavam de um lado a outro da sala e falavam todos juntos, alguns elencavam os momentos mais engraçados, outros reproduziam com seus corpos algumas cenas. Era a primeira vez deles na ação teatral e sendo os condutores da narrativa. Essa aula me fez refletir sobre o cotidiano das várias escolas em que já transitei.

Quando penso arte, corpo, espaço e liberdade, pergunto: em qual momento os corpos são livres no ambiente escolar? Há liberdade “de ser” na escola? A escola respeita realmente a multiplicidade e a singularidade dos corpos que ocupam seu espaço? São questionamentos que me atravessaram diante da euforia daquela turma.

Em sua tese de doutorado, a professora e pesquisadora teatral Paulina Caon (2015, p. 99) fala dessa relação corpo-mundo a partir da perspectiva de pensadores importantes dessa temática, como Merleau-Ponty, Pierre Bourdieu e Michel Foucault. Todos debatem a relação dialética entre corpo e mundo sob diferentes perspectivas. Segundo ela, existe um emaranhado de intenções que surgem a partir dessa relação, podendo ser pensada por um viés social, político, econômico, cultural e educacional. No meu contexto de pesquisa, substituo a palavra mundo por espaço, com um sentido mais reduzido ao contexto escolar. Assim, penso que possibilitar ou não, a partir da minha prática pedagógica, momentos em que as crianças se sintam livres corporal e emocionalmente é um ato político e repleto de intenção. Provocá-las no ouvir e/ou no falar através da contação de história é o lugar, tempo e espaço de considerá-las ser social constituído de corpo e voz.

No final da aula um aluno se levantou e foi até onde eu estava, ansioso para falar e perguntar algo. Foi no momento em que eu estava fazendo a chamada no diário. Ele interrompeu a chamada, me tocando com as mãos, eufórico, e perguntou: “Tia, é isso que vamos fazer pra sua professora? Se for igual hoje, eu quero participar sim”. O aluno não conhecia o projeto e nem a mim como professora, mas bastou uma aula para ele se encantar pelas diferentes possibilidades corporais e orais da contação, se sentiu inserido na aula de maneira ativa. Percebi através das suas expressões faciais que, mesmo ele não tendo a mínima ideia do que estava por vir, queria saborear mais uma vez da liberdade corporal e cênica que imaginava estar por vir.

Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita. (GIRARDELLO, 2016, p. 76).

O olhar da criança que vivenciava algo novo estava me pedindo mais daquela sensação de liberdade. Acredito que cabe ao docente ter a sensibilidade para entender e mediar momentos em que o aluno possa se mostrar como ele é, a partir das suas inquietações, excitações, alegrias ou frustrações. É a mediação do adulto, seja no contexto familiar ou escolar, que irá estimular a imaginação da criança ampliando sua percepção de mundo.

A proposta que compartilho a seguir em que eles teriam que recontar uma narrativa familiar, é sem dúvida a mais expressiva e marcante para mim do ponto de vista da experiência de pertencimento a um clã e da formação de seres narrantes a partir da cultura familiar.

Aula: Histórias emaranhadas de pertencimento e afetação

Turma B

Estávamos no final do semestre, por isso a turma já tinha maior cumplicidade comigo e entre si. Na aula anterior havia pedido que as crianças fossem ouvintes de histórias familiares em casa, que cada uma trouxesse as narrativas e compartilhasse com o restante da turma. Entrei na sala, falei para se sentarem no chão e em círculo. Com um caixa na mão comecei a batucar nossa música. Todos nós cantamos por alguns minutos a melodia que havíamos criado. Depois perguntei quem tinha uma história para contar. A maioria levantou a mão. Então um a um foi contando sua narrativa familiar. Depois da contação perguntei para cada criança quem havia contado a história para eles e como foi a experiência de ouvi-las. Contaram histórias cuja criança era protagonista, outras que tinham acontecido com algum familiar. Uma criança

narrou um acidente no qual seu irmão falecera. Ao final questionei quem escolheu essa história; ele respondeu: “minha mãe, ela gosta de contar, acha importante pra gente lá em casa não esquecer do meu irmão”. Perguntei o que ele sentiu ao contar e ele respondeu que gostou de falar para os colegas que teve um irmão e que ele morava no céu.

As narrativas foram tristes e alegres, mas todos contavam como se fossem protagonistas das várias personagens. Algumas crianças ficaram sentadas durante toda a narrativa, outras sentiram a necessidade de se levantar e expressar corporalmente com diferentes intenções. Permanecer sentada ou em pé foi escolha de cada criança, de acordo com a necessidade e narrativa de cada uma. Mas independente da postura corporal, em pé ou sentada, todas as crianças teatralizaram suas histórias com intenções e expressões conforme a narrativa criada.

Enquanto o contador narrava sua história familiar, o restante da turma permanecia em silêncio e atenta a cada detalhe. Nessa atividade nenhuma criança se propôs a ajudar na narrativa, como acontecera em atividades anteriores. Os alunos se limitaram apenas a ouvir; talvez pelo fato da narrativa pertencer a outros contextos reais, eles não tiveram iniciativa de interromper ou acrescentar algo. Foi uma atitude coletiva, não planejada, mas que me falou muito: o estar em silêncio foi uma forma de respeitar o que estava sendo contado a todos nós. Era o momento de partilhas pessoais, intensas e repletas de emoção.

É clara a importância das pequenas anedotas de família – esses casos de nossa infância que contamos a filhos e filhas, sobrinhos ou netos – no processo de identificação e autoconstrução das crianças. Mas as histórias da infância dos indivíduos têm um papel que transcende a família: elas podem trazer coesão, significado e riqueza simbólica a comunidades inteiras. (GIRARDELLO, 2014, p. 18).

Como na citação de Girardello, atribuo um imenso valor simbólico e afetivo a essa atividade. Penso que a atmosfera sensível de partilhas que se criou entre todos transcendeu a narrativa. Em uma fração de segundos estávamos todos em silêncio, como se testemunhássemos segredos familiares. Conforme o relato seguia, nossos olhares diziam ao narrador: “que prazer e gratidão por dividir sua história”.

A sala de aula precisa ser um lugar onde a experiência humana insubstituível do encontro narrativo seja garantida. A sala de aula precisa, enfim, ser também uma roda de histórias, um lugar onde a gente se sente em círculo com frequência para contar e ouvir as histórias uns dos outros [...] A entrega à escuta - nossa inteira atenção e aquilo que dizemos uns aos outros com o olhar – às vezes é o presente mais precioso, o mais necessário. (GIRARDELLO, 2014, p. 78).

Ao final da aula, um aluno veio até mim e falou que a mãe dele pediu para me agradecer porque ela adorou lembrar histórias da família para nossa atividade. Essa é a preciosidade da proposição, a entrega à escuta de quem conta “quem sou”.

Perguntei a todos o que acharam de ter um momento para ouvir as histórias que fazem parte da vida deles. Uma criança disse que achou importante porque tinha “coisa” da família que ela não conhecia. Outro aluno falou que o pai sentou com ele e conversou muito e que ele gostou de ouvir seu pai. Confesso que quando pensei nessa proposição, a princípio, meu objetivo era apenas inserir na nossa oralidade fatos reais e marcantes que fazem parte da historicidade de cada um, pretendia trazer para a sala de aula memórias e afetos que permeiam o contexto familiar dos alunos e observar como isso iria reverberar nos contadores e nos demais.

Não mensurava o quanto foi importante esse momento familiar em buscar na memória algo para ser contado a criança, e depois a mesma se sentir acolhida para compartilhar aos demais colegas. Gostei muito de todas as narrativas, nos emocionamos no relato do aluno que perdera seu irmão em um acidente. Penso que a escolha da mãe para que o filho compartilhasse com os colegas essa história em especial é por ela ser impregnada de afetividade. Conceber e perder um filho liga afetivamente uma família nos dois aspectos que Wallon menciona, no positivo e negativo, ou seja, estão duplamente afetados e imersos nesse marco familiar.

Possibilitar uma atividade em que a criança compartilha com colegas da escola os afetos que a constituem dentro do ambiente familiar, é entrelaçar todos nós, contadores e ouvintes, em uma relação de partilhas íntimas, nas quais nos vinculamos numa dimensão sentimental conosco e com o outro. A afetividade que está sendo construída entre nós foi importante nessa atividade em especial, pois contribuiu para criar um espaço seguro de compartilhamento, onde todos foram ouvidos de maneira afetuosa nas suas demandas emocionais e familiares.

Acredito que o movimento feito nas famílias, em que pais ou responsáveis teriam que pensar e escolher um fato familiar para contar à criança, possibilitou algo que segundo Walter Benjamin (1994) está a cada dia mais extinto. Contar histórias, segundo o autor, tem ficado cada dia mais distante da nossa realidade; compartilhar experiências por meio da oralidade é uma prática que está deixando de ser tradição, sobretudo no contexto familiar. É das relações interpessoais, permeadas de oralidade, da história e cultura que o contador sobrevive. Para ele, as narrativas que perpassam gerações são tão importantes quanto as dos livros, pois é a partir dessas que o sujeito histórico e cultural se forma.

Ainda de acordo com o autor: “[...] Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Nesse sentido, esse movimento realizado pelas famílias foi de transmitir a história e cultura de uma geração para outra, auxiliando a criança a se situar no mundo. Ao recontá-las em sala de aula, a criança tem a possibilidade de, metaforicamente, fiar e tecer o que ouviu, criando e recriando sua própria identidade social, familiar e cultural.

Refletindo sobre a importância de manter viva a tradição oral, recorro também ao escritor Hampâté Bâ. De acordo com ele, a tradição passada pelas gerações familiares é que garante a memória do seu povo. A partir da experiência com a tradição oral a criança pode construir saberes acerca de si e do mundo. Segundo ele “[...] uma geração jovem sem raízes ficara abandonada à própria sorte.” (BÂ, 2010, p. 176). Os relatos, sobretudo os familiares, possibilitam a construção do sujeito na sua subjetividade e o fazem pertencente a um clã, uma história e a um conhecimento acumulado ao longo da vida.

Para finalizar as reflexões sobre a atividade de partilha de histórias familiares, Girardello acredita que incentivar a narrativa social e familiar é uma maneira de manter e preservar sua diversidade e identidade cultural. Argumenta que o esquecimento das práticas narrativas nos núcleos familiares permite que a criança dialogue somente com o imaginário da televisão, por exemplo, e isso segundo ela é uma forma de empobrecer a cultura.

Na educação, a partilha de histórias contadas pelas crianças tem um papel muito importante em contextos de diversidade sociocultural. O incentivo a que as crianças narrem contos e casos de suas culturas de origem, fazendo ouvir seus diferentes sotaques e formas de narrar, enriquece o mar dos fios de histórias que banha o grupo, e o senso de comunidade narrativa que toda sala de aula deveria abrigar. E mais potentes serão essas partilhas quanto mais presente estiver a dimensão de autoria das crianças narradoras [...]. (GIRARDELLO, 2015, p. 17).

Creio que a situação das narrativas familiares foi um dos momentos mais importantes e ricos da pesquisa; ele ampliou e fortaleceu a afetividade construída entre nós, visibilizou a subjetividade e singularidade da cultura familiar de cada narrador, emaranhando a todos nas várias dimensões que pertencemos.

Acho que a atividade foi um bom exemplo de como preservar a tradição oral e as narrativas nos pequenos núcleos familiares, criando futuros narradores e contribuindo para que eles naveguem no seu próprio mar de histórias. A possibilidade da criança posteriormente narrar aos outros núcleos de convivência sua história de vida, pode se tornar um movimento de construção e conscientização de si, além de provocar tanto na criança quanto em quem

esteve disponível para a oralidade, um sentimento de pertença daquele clã, enredando passado e presente, e tornando a arte uma experiência atemporal e dinâmica.

Se perguntarmos a uma criança: Quem é você? - ela nos dirá seu nome. Mas, se apurarmos a escuta, sintonizando a atenção para uma dimensão mais profunda de quem é aquela criança, é muito possível que ela comece a nos contar uma história. Afinal, a identidade de cada um de nós é sempre um tecido de histórias narradas [...] (GIRARDELLO, 2015, p. 14).

Somos constituídos de histórias narradas, nesse sentido penso que proporcionar às crianças, principalmente no ambiente escolar, atividades em que elas possam dialogar e mostrar quem são é uma maneira de se apropriarem de si e da sua cultura, potencializando-se nos seus vários campos de formação. No contar e recontar sobre minha origem, visito momentos esquecidos ao passo que os fortaleço diante da concepção de quem sou na atualidade. Existem vários emaranhamentos que a contação pode nos oferecer em sala de aula. Para que isso ocorra, é necessário uma escuta constante por parte do docente e dos demais alunos, e uma atmosfera afetuosa para contarmos por meio das narrativas nossos sonhos, devaneios, medos e frustrações.

No recontar da história, seu sentido decanta-se. As coisas que lembramos vão se associando às histórias que já ouvimos contar ou aos filmes a que assistimos, e vão se moldando à linguagem da cultura, da memória coletiva. A vivência torna-se experiência. Para quem conta, isso faz com que a aresta da lembrança perca um pouco de seu gume, à custa de tantas repetições e do inevitável amálgama entre o que é nosso e o que é do outro, inerente à partilha oral. Para quem escuta, cada história de experiência vivida acrescenta ao imaginário artístico e literário – ao mundo das tatuagens – a que se assiste e de que se frui um pouco da verdade carnal e imprevisível de cada singular cicatriz. (GIRARDELLO, 2014, p. 64).

Enfim, existem múltiplas possibilidades de contar histórias em sala de aula, é notória sua importância e o que ela agrega na aprendizagem da criança, mas penso que sua principal relevância é construir, garantir esse tempo/espço de fala e de escuta entre eles, considerando-os protagonistas de si. Giradello acredita na potencialidade das histórias no ambiente escolar, sobretudo, como forma da criança desenvolver a escuta poética e a autoria dos seus pensamentos e sentimentos.

As rodas de histórias encorpam a cultura da sala de aula, estabelecem nexos com outras práticas locais e universais semelhantes, ajudam as crianças a pensar sobre questões-chave como “quem eu sou?”, “de onde vim?”, “que coisas têm valor na minha cultura?”, “e nas dos outros?”. E permitem que isso aconteça com grande participação das crianças e espaço para o exercício de sua autoria. O indivíduo atinge a autoria, dizem Tappan e Brown (1991), quando se assume como autor dos pensamentos morais, sentimentos e ações contidos em sua experiência. (GIRARDELLO, 2014, p. 66).

Para ela, possibilitar momentos de experiência autoral é uma das funções básicas da narrativa na educação. Como Girardello, acredito na potencialidade das narrativas, sobretudo as autorais, penso que a criança, ao traçar um roteiro para seu enredo, percorre várias dimensões de si, cria e/ou tenta resolver problemas para estruturar a história. Assim, através desse percurso de infinitas possibilidades e emaranhamentos, pode desenvolver aprendizagens cognitivas, motoras e afetivas, além de desenvolver uma consciência autônoma.

3.2 Interfaces da corporalidade no processo artístico

Considero a corporalidade um dos eixos da pesquisa, pois o processo é permeado por diferentes narrativas corpóreas, personificando aspectos de dentro e/ou fora de cada participante através das experiências cênicas. Entendo que é recorrente o estudo do corpo em diferentes áreas do conhecimento. Analisar as corporalidades de forma profunda não é o objetivo em curso, porém elenco alguns pensadores para fundamentar a reflexão sobre nossas vivências corporais.

Marina Marcondes Machado, uma das minhas referências, analisa de forma fenomenológica a questão corpo-infância a partir de Merleau-Ponty, o que me possibilitou fazer algumas considerações interessantes. Acredito que a criança é coabitante de uma espacialidade própria, entendendo como espacialidade os diferentes territórios que o corpo dela habita; esses espaços ficcionais e/ou reais se correlacionam o tempo todo, criando sua conexão com o mundo e do mundo com ela. O sincretismo dessa relação vai desenvolvendo nela uma narrativa de “quem sou”, entrelaçando eu/mundo de tal forma que se torna uma unidade do “ser” criança.

É nesse sentido que o corpo fala – e uma “autobiografia” pode ser construída por crianças e jovens de modo intenso e imaginativo, e não apenas colagem de fatos e dados cronológicos, nem tampouco como simples registro do crescimento do corpo biológico. A busca de qualidade de movimento, clareza e novas destrezas... ação e “silêncio de corpo”, corpo performer, narrador de si, do outro e do mundo, cuja performatividade pode ser trabalhada, lapidada, desenvolvida; o assim nomeado “trabalho corporal” não será feito simplesmente de dancinhas, passos, coreografias, jogos de estátua e alongamentos... Colorindo auto referências, por meio da ampliação do que podemos chamar um leque de identificações, seja por semelhança, seja por oposição, a criança e o jovem experienciam gesto e linguagem, em direção a um campo antropológico rico e relacional, revelador de um “eu”, um “nós” e um “mundo”. (MACHADO, 2012, p. 18).

Assim, acredito que a corporalidade está em constante construção a partir dos

diferentes contextos vividos. Considerar essas conexões corpóreas em sala de aula, dando liberdade para que emergjam suas múltiplas dimensões, é um ato de acolhimento e respeito aos emaranhamentos cognitivos, motores e afetivos que constituem a criança.

Isabel Marques, no texto “O corpo e o lúdico”, complementa minhas considerações ao tema. De acordo com a autora, os corpos lúdicos são corpos brincantes em constante interação com o meio. “Nossos corpos permitem e/ou limitam, abrem e/ou fecham, expandem e/ou circunscrevem nuances de relacionamentos, quer com objetos de brincar e jogar, quer com as pessoas e os espaços com que brincamos e jogamos [...]” (MARQUES, 2009, p. 153). Para ela a forma como nos relacionamos e compreendemos o mundo é inerente à forma como nos relacionamos e vivemos nossos corpos. Nesse sentido, creio que a prática pedagógica com crianças pequenas, deve ser essencialmente por meio do lúdico, de jogos, brincadeiras e brinquedos, pois quanto maior sua possibilidade de desenvolver seu corpo brincante, mais ampliada será sua compreensão de si e do mundo. A constante construção corpórea, nos seus aspectos físicos, cognitivos afetivos, deve ser considerada na educação, especialmente como apreensão de conhecimento e saberes.

Buscando compreender as questões inerentes aos corpos na infância, principalmente no contexto de sala de aula, narro algumas atividades em que ações corpóreas foram disparadoras de reflexões.

Aula: Corpos no tempo/espço do faz de conta

Turma A

Era o segundo encontro com essa turma. Iniciei a aula falando que a atividade daquele dia seria sentar em uma cadeira. “Como assim, tia, vamos só ficar sentados?”, indagou uma menina. “Sim”, respondi, “mas vamos sentar em uma cadeira mágica”. Quando disse isso, todos perguntaram como funcionaria. Coloquei a cadeira à frente dos alunos e a rodopiava com a mão. Disse com voz de suspense que se tratava de uma cadeira mágica e que quem se sentasse nela imediatamente se transformaria em outra pessoa, totalmente diferente do que era até ali. Uma criança poderia virar um animal, um velho ou um bebê, poderia se transformar no que desejasse ser. Perguntei: “Quem vai sentar na cadeira mágica?”. Todos levantaram a mão. Fui a primeira a sentar e ser transformada pela cadeira.

Minha opção por começar o jogo tem alguns motivos. Acredito que a partir da minha performance ilustro o que estou propondo. Também é o momento de todas as crianças vislumbrarem uma cena teatral na qual são espectadores. Outro motivo para o uso dessa estratégia, e penso ser o que mais me atravessa, é entender que esse momento é uma

oportunidade de atuação, estar em performance para eles é a maneira da atriz resistir em mim. O fazer teatral é o que me afeta e encanta como professora e artista. Mostrar o acontecimento teatral por meio dos próprios elementos teatrais tem maior possibilidade de encantar e afetar meus alunos. Desta forma, minha aposta é que a cena da professora, tendo eles como espectadores, seja um recurso potente para estimulá-los para a ação.

Rodei a cadeira e sentei... Depois de alguns segundos, fui mudando minha expressão corporal; me transformei em uma velhinha que se chamava vovó Mafalda, uma senhora muito falante, sem dentes, que adorava criança, mas que devido à idade avançada, tinha suas mãos e pernas trêmulas. A personagem conversou um pouco com os alunos, contou como vivia, o que gostava de fazer. Quando foi se levantar da cadeira pediu ajuda, pois não conseguia levantar sozinha. As crianças solidárias foram todas ajudar, vovó andou bem vagarosa pelo espaço, interagiu com as crianças que chegavam até ela e foi embora.

Quando a vovó estava em cena, as crianças estavam sentadas, todas em silêncio, atentas para não perderem nada da história. Ouviam e riam da corporalidade e da modulação de voz da velhinha. Quando a vovó pediu ajuda para se levantar, todos saíram das cadeiras e não sentaram mais. As crianças queriam tocar, abraçar e interagir com a personagem. Logo se fez uma grande roda em torno da personagem; uma menina perguntou: “Por que a vovó conversa com essa boca estranha, não tem dente?”. Dona Mafalda, muito paciente, respondeu que comeu muitos doces quando criança e não gostava de escovar os dentes, por isso ficou sem eles. Nesse momento todos riram e começaram a imitar a boca da vovó. Algumas crianças imitavam seu andar, seu modo de falar e houve até aquelas que pediram a benção para a idosa. Foi uma euforia, a personagem fez sucesso entre as crianças.

Depois da vovó, uma sequência de personagens se sentou na cadeira: uma menina preguiçosa que só pensava em brincar e tirar fotos, o monstro que pegava gente ruim, um professor mal humorado, o jogador de futebol, a menina que não sabia falar e só fazia mímicas, entre outros. Algumas personagens foram contidas na corporeidade e na fala, outras, como a vovó, se levantaram da cadeira, interagiram com os colegas e exploraram o espaço.

Um aluno levantou a mão e pediu para se sentar na cadeira. Já o conheço, é falante e participativo, já é o terceiro ano que sou sua professora. Sentou-se e todos ficaram atentos esperando a personagem, mas nada acontecia. Ele ficou estático, olhando para todos por alguns minutos, até começar a chorar. Levantou-se depressa sem dizer nada e se sentou no seu lugar, chorando muito. Fui até ele e perguntei o que aconteceu, e ele continuou a chorar sem responder nada.

Essa reação da criança me pegou de surpresa, pois, como disse, em geral ela é alegre e falante. Confesso que a princípio fiquei sem saber como conduzir a situação. Tentei amenizar o ocorrido, fui até a cadeira e falei com as crianças que a magia tinha acabado, que dura pouco tempo e por isso o coleguinha não se transformou. Refleti bastante sobre esse fato e acredito que estar sozinho, exposto diante das pessoas e perceber que todas estavam esperando algo dele, o deixou amedrontado e envergonhado. Ninguém se sentou na cadeira depois, porque naquele dia a mágica havia acabado.

No final da aula o chamei e fomos conversar, somente nós dois. Perguntei o que aconteceu, porque chorou. Ele disse: “Tia, fiquei com vergonha porque a cadeira não funcionou, a transformação estava demorando e achei que meus colegas iam rir”. Perguntei a ele: “O que você achava que iria se transformar?”. Ele tristonho respondeu: “Não sei, acho que ia ser um menino que tem medo de tudo”. Disse a ele com muito cuidado: “Ora! Então a cadeira funcionou, o medo que sentiu e o choro não foi seu, foi de sua personagem.”. Ele olhou em meus olhos fixamente, sorriu e me abraçou. Foi um abraço longo e apertado, seu coração estava batendo forte; assim que se soltou dos meus braços, foi para sua mesa mais confiante e aliviado.

Juliana Jardim, em seu artigo “Ensaio, ignorância, desobramento: um espaço titubeante entre aula e cena”, considera que o espaço da cena está muito além dos aspectos geográficos, é todo lugar ocupado entre o ator e o texto, a palavra e o silêncio, o agir e o não agir. Esse espaço pode ser vazio e pode ser ocupado ou não, “[...] impossível de ser tocado concretamente, mas, muitas vezes, visível para os sentidos [...]” (JARDIM, 2016, p. 319).

Assim, penso que o aluno fez uso da cena e do espaço que lhe foi concedido, se fez presente na ação através do seu não agir, do silêncio, sua experiência com a cadeira reverberou internamente nele, ficou na dimensão dos sentidos e do sensível. O espaço que ele ocupou ficou entre o seu pensamento e a ação que imaginara fazer. Por ser um menino alegre, falante e participativo, talvez no exercício cênico tenha demonstrado outra dimensão de si mesmo.

A emoção que colocamos para contar uma história vem das nossas vivências e estão sedimentadas no nosso arcabouço interno. Qualquer que seja a narrativa, nos envolvemos com essas emoções de maneira interna e externa. Acredito que mesmo não realizando a ação que pensava a princípio, para mostrar sua personagem, o menino através do choro realizou o processo de construção internamente, e o choro pode ter sido a ação concreta da cena.

Recorro à outra autora para embrenhar-me um pouco mais no choro do menino.

Nem sempre a criança que se mostra momentaneamente parada, com o olhar fixo e aparentemente vago, precisa naquele instante da interferência automática do adulto para que faça alguma coisa, para que se envolva com os colegas ou com alguma outra proposta em andamento na sala. Às vezes, ela pode estar em plena elaboração imaginária, vivenciando o devaneio, que é parte fundamental de sua vida subjetiva. (GIRARDELLO, 2016, p. 78).

Deste modo, ainda que não tenha apresentado o seu produto final da maneira esperada por ele, a criança teve a experiência do exercício no corpo, em pausa, no silêncio e no choro. No caso, o choro transborda e conecta o interno ao externo, entrelaçando suas memórias, sentimentos com todos da sala por meio dessa experiência. Ficção e realidade presentes e se emaranhando em todos nós. A aula acabou, mas as personagens e os desdobramentos da encenação ficaram reverberando.

Marina M. Machado igualmente contribui para esse momento de análise. Segundo ela, a corporalidade é fundamental na perspectiva da fenomenologia, pois une aspectos biológicos, culturais e relacionais. O choro foi uma reação biológica, expressando pensamentos e sentimentos, evidenciando particularidades de si através de uma experiência cênica.

Nesse sentido a criança é um ser-no-mundo permeado de limitações, dadas pela imaturidade de seu corpo e pela moldura oferecida na convivência com a cultura ao seu redor, sobre o que é permitido ou não para uma criança por ali, mas é uma pessoa desde a mais tenra idade apta a dizer algo sobre tudo isso: diz algo em seu corpo, gestualidade, gritos, choro, expressões de alegria e consternação, espanto e submissão. Esses dizeres em ação, essas atuações no corpo, mostram-se repletas de teatralidade: pequenas, médias e grandes performances, ações de suas vidas cotidianas que encarnam formas culturais no ser total da criança; ações visíveis e também invisíveis aos olhos do adulto. (MACHADO, 2010, p. 126).

A corporalidade e a ação se fez presente através dos espaços que ela ocupou, não só sentando na cadeira, mas no percurso que fez entre seus desejos, pensamentos e sentimentos, até efetivar a ação nas lágrimas. As sensações e apreensões da experiência somente a criança tem ou não consciência, a todos nós envolvidos na atividade como espectadores fica a degustação de compartilhar uma vivência cênica a partir de aspectos intrínsecos ao imaginário de uma criança.

Turma B

Repeti a mesma dinâmica da apresentação da cadeira da primeira personagem realizada na turma A. Vovó Mafalda visitou a turma B, contou a história da *Margarida Friorenta*, da Fernanda Lopes de Almeida, e depois foi embora. A reação das crianças diante

da personagem foi mais tímida que da sala anterior, não se levantaram, não tocaram na vovó, ficaram em silêncio, mas riam em alguns momentos, todos com o olhar de encantamento para a encenação.

Com essa turma preferi contar a história de um livro da literatura infantil através de uma personagem. Minha escolha se deu por achar necessário também trabalhar a contação a partir da perspectiva em que narrador e ouvinte têm papéis distintos nesse começo de processo, ao invés de improvisar e jogar coletivamente.

Na sequência, muitos pediram para sentar na cadeira mágica e vários personagens desfilaram. A diferença destes em relação à turma A é que os personagens eram menos falantes - apareciam, faziam algum tipo de ação e pronto. O personagem de uma menina que se transformava em uma borboleta saiu da cadeira e seus braços abertos viraram grandes asas voando pelo espaço da sala. Outro menino virou um monstro e com as mãos e joelhos no chão tentou amedrontar seus colegas com sons parecidos ao de um lobo feroz. Algumas crianças sentavam e contorciam o corpo na própria cadeira, como se naquele movimento a transformação acontecesse. O exercício da cadeira os provocou corporalmente e muitos se viram na ação com total liberdade e ludicidade.

Eles estavam se familiarizando com a linguagem teatral e criando consciência corporal. Corri riscos ao propor uma atividade onde a exposição da criança se dá de maneira individual, sobretudo com essa turma que ainda está no início do processo comigo, enquanto professora e contadora. Queria observar a diferença das reações a partir da mesma proposição entre as duas turmas, sabia que o resultado seria diferente. Mas onde estaria essa diferença? De que forma a turma iria se organizar para o jogo teatral?

Partindo dessas reflexões e do processo vivenciado nas duas turmas, penso que as personagens da turma A eram mais consistentes tanto na oralidade, quanto na corporeidade, era mais visível por mim que as crianças já tinham uma experiência anterior com a construção de personagem e com improvisação. Gostavam de se apresentar com elementos teatrais e sabiam se posicionar enquanto narrador-personagem, tanto por meio da fala quanto do corpo. Já as personagens construídos na turma B, quase todos se expressavam só corporalmente, dando ênfase às intenções de cada personagem a partir dos gestos e expressões faciais. A narrativa corporal se destacou da oral.

Observei que os movimentos corporais da turma B, ainda estavam limitados, quase que tímidos diante da proposição. Refletindo sobre as limitações dos movimentos e da falta de uma ação corporal mais ampla e variada, acredito que a suposta timidez das crianças pode ser pelo pouco tempo de vivência teatral comigo. As diretrizes curriculares da Educação Infantil

ênfatizam a importância de se trabalhar o movimento com as crianças desde pequenas, pois segundo estudos é nesse momento da escolarização que a criança tem a possibilidade de desenvolver e solidificar aprendizagem no campo motor e cognitivo. Entretanto, especialmente os alunos da turma B tinham apenas nas aulas de Educação Física a possibilidade de desenvolver essa percepção corpórea. Até então, atividades que possibilitassem essa experiência do corpo em movimento no tempo e espaço da sala de aula, estão vivenciando pela primeira vez nas aulas de Arte.

No entanto, transitar do corpo brincante para o corpo cênico é a primeira vez que estão experimentando. Para Isabel Marques (2009), o corpo brincante ao jogar um jogo específico, que é o jogo da cena, da linguagem teatral desenvolve o que ela chama de corpo cênico. O corpo cênico cria, recria, experimenta, constrói e amplia sua própria linguagem corporal para o jogo teatral, artístico e dramático. Não se trata apenas de reproduzir e/ou repetir movimentos diante de regras de um jogo ou brincadeira, mas de criar significado, expressividade e intencionalidade a partir de um tempo/espaço de interação e relação com o outro, com a cena e com a linguagem teatral.

Assim, a partir dos meus estudos, compreendo que o corpo é lugar de construção de conhecimento e de diálogo. O processo de ensino e aprendizagem, principalmente das crianças da Educação Infantil e primeiro ano do Fundamental, deve ser pautado em ações corpóreas artísticas e lúdicas, para que a partir dessas experiências a criança tenha possibilidades de produzir sentido e significado a tudo que está a sua volta, de forma racional e/ou abstrata. Esse conhecimento corporal não é uma tarefa somente cognitiva, mas perpassa pelas interlocuções que são estabelecidas entre as emoções, sensibilidades, memórias. Nesse processo se produz significados para o que se é e o que se vive.

Acredito também que essa liberdade corporal que os alunos têm nas minhas aulas pode ser um dos motivos facilitadores para estabelecer vínculos afetivos, não só entre professora e alunos, mas também entre o aluno e tudo que está em seu entorno. De acordo com a professora Luciana Hartmann e a contadora de história Sonaly Torres (2019, p. 29): “Dentre as formas de resistência possíveis no contexto escolar, podemos pensar que as experiências de partilha de histórias podem engendrar alternativas e contribuir para que as crianças sejam aceitas e respeitadas em sua singularidade.”. Deste modo, partilhar narrativas com liberdade de expressão, sem qualquer pré-conceito, proporciona tempo e espaço para elas serem acolhidas nas suas subjetividades no contexto escolar.

Retomando a aula, considero que ela fluiu bem e todos que se dispuseram a sentar na cadeira nas duas turmas. Observei a partir do exercício que a turma B está construindo

possibilidades diante da nova linguagem artística; ainda tem dificuldade quanto à consciência do corpo livre no espaço e do ouvir o outro. Ainda assim, a expressividade já faz o aluno contador se comunicar com o espectador sem o uso da linguagem verbal. Alguns já conseguem pensar, entender e interpretar a ação, o que ainda lhes falta é organização e conscientização corporal do que está sendo vivenciado por eles, para ressoar na oralidade de maneira criativa e autoral.

“Podemos afirmar então que a criança, quando imagina, expressa seu modo de ser e estar no mundo, e permitir que isso aconteça livremente é permitir a experiência de si mesmo”, diz Machado (2010, p. 293). Deste modo, no contexto dessa aula, mesmo sem usar a fala, cada criança que se sentou na cadeira experimentou uma forma diferente de expressão, reagiu criativa e corporalmente à proposição, ampliando as possibilidades de sentir a si mesmo e ao contexto da sala de aula.

Toda vivência de corporalidade, outricidade, linguisticidade, temporalidade e espacialidade da criança constituem a própria mundaneidade: a relação criança-mundo. A criança está no mundo tanto quanto o mundo está nela. Por meio de narrativas, conversas e cultura compartilhada, os adultos contam às crianças que existem outras famílias, outras cidades, outros países..., mas o “mundo”, tal como pensado na filosofia merleau-pontiana, é bem mais que o mundo físico, do globo terrestre e dos sistemas solares... O mundo é tudo aquilo que envolve a teia de relações intersubjetivas e suas significações, é tudo “fora de mim”, em um sentido amplo; mas, paradoxalmente, o “dentro de mim” está no mundo! (MACHADO, 2010, p. 81).

A experiência da cadeira mágica possibilitou às crianças de ambas as turmas criar essa relação com o mundo, fora e dentro dela.

Aula: O corpo lúdico como condutor da ação e de resistência artística

Turma A

Esse é o terceiro encontro com a turma. A partir da proposta da cadeira mágica e das questões que me atravessaram sobre os corpos que compõem o ambiente escolar, pesquisei na biblioteca da escola uma história da literatura infantil que permitisse trabalhar com os alunos uma dimensão corporal diferente da que estão habituados a experimentar. Encontrei uma história que me chamou a atenção e que pensei atender ao que procurava. A história do *Gato Massamê e aquilo que ele vê*, de Ana Maria Machado. Optei por essa narrativa por se tratar de um animal conhecido por todos e que iria provocar corporalmente as crianças a partir de uma proposição artística, explorando algo que perpassasse pelo corpo, memória e pelo

sensível.

Entrei na sala e comecei a me comunicar apenas como um felino, eu era o gato Massamê. Andei pela sala com um andar sossegado, calmo, observando, mas ao mesmo tempo como se estivesse alheia a todo aquele ambiente. Era como se as pernas se alongassem na sua totalidade a cada passo que dava. Preguiçosa como um gato sonolento, sentei-me e debrucei a cabeça sobre a mesa. As crianças estavam sem entender qual história era. Sabiam que estavam sendo visitadas por uma personagem; falavam: “A tia hoje é o que?”, “Qual história vai contar?”. Alguns foram até a mesa, mexeram no meu cabelo, e eu, ainda mais preguiçosa, lá ficava. “Tia..., tia..., quem está aí?”. Levantei-me e me apresentei com miados. “É um gato..., é um gato!”, falaram entusiasmados. Nesse momento todos começaram também a miar e andar pela sala como um gato. Deixei-os livres para se expressarem corporalmente. Andavam como se estivessem em câmera lenta. Ao fundo da sala se formou um grupo pequeno de crianças, alguns meninos e meninas sentados ao chão estavam acariciando seus gatos sobre as pernas.

Após algum tempo em que eles se expressaram livremente e cada um pode buscar na memória características para compor seu gato, achei interessante começar a narrativa. Fiquei em pé na parte da frente da sala como uma estátua. Ficar sem movimento como uma estátua é um código que criamos nos anos anteriores: é o momento deles se concentrarem e ficarem em estado de alerta para a história. Todos se sentaram e comecei a contação, alternando as personagens da narrativa, com modulação de voz diferente para cada uma; em alguns momentos eu era o gato, em outros a Lúcia, dona do felino. Todos ouviram atentos e interagindo com a narrativa.

No final da aula estávamos miando e andando como gatos novamente, todas as crianças exploravam o espaço de alguma forma: havia aqueles que só miavam e tateavam com as mãos tudo por onde passavam, outros ficaram com os joelhos e mãos no chão andando como se fossem gatos. Uma menina, em certo momento, remexia as pernas e bumbum como se ali existisse uma extensão para o rabo do felino. A aula passou rápido e, ao final, não paravam de miar e andar pela sala; tive que lembrá-los do nosso acordo para não atrapalhar as demais salas.

Essa é uma das minhas frustrações com a escola: por vezes, quando estamos no ápice da cena, a teatralidade fluindo de forma coletiva e criativa, tenho que estar atenta para não atrapalhar os demais colegas de trabalho. Sinto-me frustrada, pois em muitos momentos tenho que intervir e pedir silêncio ou que falem com um tom de voz mais baixo. Percebo que é como se cortasse o fluxo de energia e criatividade.

Relembrando minhas experiências em várias escolas, entendo que elas primam por uma organização padronizada e engessada, não gostam que nada fuja da rotina tradicional. Há colegas que se sentem prejudicados quanto ao barulho e à agitação das crianças nas aulas especializadas, não entendem que no barulho e na agitação a aprendizagem também acontece e, em muitos casos, com mais propriedade do que no silêncio e na apatia. Meu incômodo é nesses momentos ser preciso limitar a ação das crianças, cortar o fluxo para não “atrapalhar” outras turmas. Luciana Hartmann e Sonaly Silva refletem sobre os espaços escolares disciplinadores e como contar história pode se constituir como uma atitude de resistência.

Aprendemos com Foucault (1987) que os contextos escolares se configuram de forma disciplinar, com técnicas que operam 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 organiza um espaço analítico, composto de salas de aula organizadas com carteiras em fileiras, crianças hierarquizadas em turmas conforme idade, provas para progressão, que fazem com que a escola se constitua, ainda hoje, como uma máquina de vigiar, hierarquizar, recompensar, discriminar (Foucault, 1987). Nesse contexto, gestores educacionais (diretores, coordenadores pedagógicos) e professores também estão enredados dentro de enquadramentos disciplinares diversos. Entretanto, como defendia o autor, onde há poder, há escapadas, resistências. (HARTMANN e SILVA, 2019, p. 28).

Para as autoras, oportunizar à criança o contar histórias estimula seu protagonismo não só na narrativa, mas na sua vida, encorajando-as a desenvolver consciência de si e de todo contexto em que estão inseridas.

Ainda Hartmann e Silva, em suas considerações acerca da importância de garantir o protagonismo infantil nas instituições escolares, sobretudo nas aulas de arte, acreditam que por meio da oralidade e narrativa a criança constrói um espaço de encontros no qual pode ser vista na sua subjetividade. “Dentre as formas de resistência possíveis no contexto escolar, podemos pensar que as experiências de partilha de histórias podem engendrar alternativas e contribuir para que as crianças sejam aceitas e respeitadas em sua singularidade.” (HARTMANN e SILVA, 2019, p. 29). Ou seja, propor a contação de história com elementos teatrais, de forma coletiva ou não, é provocar condições para o protagonismo criativo da criança e para a construção de significados ao que está sendo apresentado a ela.

Essa experiência provoca aprendizagem, suscita não somente um saber oficial, teórico, mas um saber articulado as suas experiências escolares e pessoais. Para Dewey (1958, p. 179) “[...] a experiência é interação do indivíduo com seu meio e perpassa pela emoção, prática e

pelo intelectual [...]”. Nas minhas aulas a formação pessoal se sobressai em relação à formação técnica e teórica. A criança aprende a colorir e recortar, se expressar corporalmente, compor narrativas, entretanto, articuladas ainda a essas habilidades motoras e outras habilidades vinculadas ao fazer artístico, penso ser necessário para elas aprenderem a se conhecer, se sentir, a ouvir e, por fim, a elaborarem uma expressão para o que sentem e ouvem. Sobretudo, durante nossas atividades são motivadas a se conectarem pessoalmente à temática trabalhada, sentindo-se pertencentes ao processo, construindo vínculos afetivos e pontes para uma aprendizagem significativa.

Acredito que a educação do sentir hoje pode perpassar pela educação do olhar, ouvir, cheirar, tocar, do conhecimento corporal e emocional. Que a arte fala para e com o corpo, com o imaginário, com o lúdico, e isso reverbera para a mente, para o intelectual, para o conhecimento de uma maneira geral.

Tais concepções surgiram a partir do momento em que, eu como docente, tive que me reinventar e ressignificar valores diante da minha prática pedagógica. Essa necessidade foi se manifestando através da própria vivência no campo da contação de história. Ou seja, com a intenção de afetar as crianças e estimulá-las a deixar emergir sua subjetividade imaginativa, a minha própria subjetividade se viu afetada, a partilha aconteceu de ambos os lados, fomos todos emaranhados com os mesmos disparadores.

Icle e Bonatto, quando discutem a importância de uma Pedagogia Performativa, falam dos corpos escolarizados dos alunos e dos docentes e da possibilidade de romper com repetição de padrão no ambiente escolar.

Aqueles que voltam à escola como docentes trazem em seus corpos marcas dos processos de escolarização vividos, registros que, com frequência, são difíceis de reconhecer e, mais ainda, de alterar. A interação com os estudantes, frente à resistência oferecida aos processos a que os mesmos são submetidos, pode gerar espaços de ruptura, resultando em experiências transformadoras. (ICLE e BONATTO, 2017, p. 18).

Nesse sentido, a ruptura se consolidou em mim também. É perceptível essa dinâmica interna quando me vejo atribuindo valor ao sensível, ao invisível, às nuances e sutilezas que estão emaranhando o tempo todo eu e os alunos. O ato de não me demorar nas lamentações e buscar alternativas para criar significado para as aulas de Arte é uma forma de romper com os padrões que um dia me moldaram.

Creio que para a criança constituir conhecimento é necessário construir uma relação com tudo no seu entorno; o modo como ela vai dando sentido a tudo que vê e sente, passa obrigatoriamente pela sua memória afetiva. Por isso busco com minha prática contar e gerar

encantamento, por meio da teatralidade e da prática coletiva, provocando uma relação afetiva, de liberdade e invenção de possibilidades dentro do espaço escolar. Possibilitar a construção de vínculos afetivos e emocionais em todos os envolvidos no processo artístico é acreditar que estamos sendo afetados, não só enquanto estudantes ou docentes, mas como pessoas na singularidade de cada um.

Turma B

Optei por repetir o mesmo roteiro realizado na turma A, contando a história do *Gato Massamê* a partir da minha performance corporal. Mas não houve sucesso - os alunos não entenderam a proposta, começaram a ficar dispersos, indisciplinados, corriam pela sala de maneira frenética e sem objetivos, miados de gato se misturavam com gritos e risadas, o espaço se tornou pequeno para tamanha euforia. Tive que intervir de forma mais autoritária para conter as crianças, pois estavam tão descontrolados corporalmente que não tinham consciência do espaço que ocupavam. Quando consegui um pouco da atenção deles, mais uma vez expliquei a proposta das aulas de Arte com a contação de história, relembrei as regras acordadas na primeira aula com relação à disciplina, respeito aos colegas e ao espaço e os cuidados com o próprio corpo e o do outro. Perguntei se poderia contar com a colaboração de todos e a resposta foi positiva.

Nesse dia em especial estavam todos agitados. Talvez pelo calor, por minha aula ser nos dois últimos horários e todos já estarem cansados do ambiente escolar. Além disso, teve uma ocorrência de agressão entre dois colegas na aula do professor anterior e realmente estava difícil manter o planejamento.

Saí da sala frustrada, não consegui desenvolver a atividade que havia planejado e tive dificuldades também para realizar com eles outra atividade de artes visuais no caderno. Ao final do dia, parecia que um rolo compressor havia passado por cima de mim, estava exausta e aborrecida. A experiência positiva com a sala anterior não amenizou meu desapontamento com a turma B. Percebi que realmente teria que criar roteiros diferentes para as turmas, como havia pensado no início do processo, levando em consideração a demanda e necessidade de cada uma.

A frustração talvez tenha ocorrido por conta do que experimentamos na aula anterior, acreditei que estavam preparados para caminhar ou responder aos estímulos como na outra turma. E não estavam. Talvez tenha me faltado sensibilidade, observação e coerência ao planejar a sequência da aula.

Nesse sentido, penso que a experiência da aula me afetou de forma negativa naquele

dia. Estava começando do zero com essa turma, a outra já estava familiarizada com a cena teatral em sala de aula. Quando relembro o descontrole das crianças, eu tentando passar as orientações para a atividade e todos os alunos agitados, gritando, sem se importar com a aula ou com qualquer direcionamento dado, observo que meu desejo naquele momento foi realmente de desistir do projeto na turma B. Mas ao mesmo tempo tenho consciência de que não posso comparar resultados, pois são processos artísticos diferentes para todos os envolvidos.

Reconheço que o processo de afetividade e aprendizagem de ambos os envolvidos, eu e as crianças, ainda estava sendo criado e estruturado, e os seus desdobramentos depende diretamente das minhas próximas intervenções. Pensando especificamente na pesquisa e na relação que queria observar entre arte, afetividade, professora e participantes, percebi que era o momento de ponderar em como a turma B e eu estávamos construindo nossa relação, verificar o que estava dando errado e começar realmente do início com eles.

Será que o que me afetou foi a questão disciplinar ou minha performance como professora e contadora? Percebi a necessidade de me recriar como professora e contadora com certa urgência para eles. Para cada turma esse criar e recriar acontece, minha performance enquanto professora-contadora-atriz está intimamente relacionada em como sou provocada para a ação diante das crianças e das demandas que surgem. A provocação da turma B foi no cerne do que pesquiso: como irei estimular a afetividade através da minha prática artística?

Me apoio na teoria do desenvolvimento de Henri Wallon (1995), para refletir, no decorrer do texto, sobre o tema afetividade. Compreendo que afetividade e teatralidade são temáticas que estão presentes ao longo da narrativa, como eixos norteadores que consolidam todo o processo da pesquisa.

Para elucidar a abordagem walloniana é importante entender que, segundo ele, a afetividade está relacionada à capacidade do sujeito de ser afetado positiva ou negativamente por algo ou alguém, podendo se expressar de três maneiras: através dos sentimentos, emoções e das paixões. A emoção, para o autor, é a exteriorização da afetividade, tendo origem orgânica e visceral. O sentimento é a expressão da emoção de maneira contida, racional e com caráter cognitivo. Já a paixão está presente na última fase do desenvolvimento e está intimamente relacionada com a construção da personalidade da pessoa.

Todas essas dimensões são interfaces da afetividade, que emerge do orgânico e biológico, passando a ser processado cognitivamente a partir da relação da criança com o mundo e com o outro. Ou seja, é por meio da interação social que a criança vai moldando e reelaborando suas emoções, a priori viscerais e orgânicas, para um estágio mais sentimental

e racional. Assim a afetividade juntamente com a cognição e a motricidade se complementam formando uma unidade presente no desenvolvimento da criança.

Por fim, de acordo com Izabel Galvão, nos seus estudos sobre a teoria walloniana, o homem é naturalmente um ser biológico e social, essa relação entre o orgânico e o social se efetiva da relação dialética entre os mundos da matéria viva e da consciência.

Entre os fatores de natureza orgânica e os de natureza social as fronteiras são tênues, é uma complexa relação de determinação recíproca. O homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito, portanto, a uma dupla história, a de suas disposições internas e a das situações exteriores que encontra ao longo de sua existência. (GALVÃO, 1995, p. 29).

Pensar na relação entre criança, afetividade e educação, a partir dos estudos de Wallon é buscar compreender que o processo de aprendizagem escolar deve estar alicerçado por uma consciência pedagógica visualizando a criança na sua totalidade e especificidade, considerando que seu desenvolvimento perpassa por organismos afetivos, motores e cognitivos, entrelaçando aspectos orgânicos e sociais.

Ana Beatriz Cerisara (1997), nos seus estudos sobre a psicogenética de Wallon e a Educação Infantil, traz valiosa contribuição para meu trabalho, especialmente quando eu, como docente, me vejo imersa nesse processo de afetação com as crianças e com o fluir da minha prática pedagógica. Cerisara buscava entender qual o papel da afetividade não só no desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, mas também na formação dos professores que iriam trabalhar com alunos nessa faixa etária. Segundo ela, o docente, ao trabalhar com criança nessa etapa do desenvolvimento, tem que estar atento e se instrumentalizar quanto as questões afetivas e emocionais que estarão entrelaçando o processo de ensino e aprendizagem. Para entender essa relação, ela conta que foi necessário aprofundar na teoria walloniana, sua intenção não era cair na “pedagogia do amor”, mas realmente compreender o papel da afetividade que permeia todo o processo educativo.

A forma como Wallon articula movimento/ emoção/ cognição com sua base orgânica/ corpórea instrumentaliza a educadora para descobrir diferentes formas de dar e receber "afeto", tais como, toque epidérmico, toque da voz, toque do olhar. O desenvolvimento destas diferentes formas de linguagens e de contato requer profissionais conscientes da importância das mesmas e com condições de exercê-las enquanto pessoas. (CERISARA, 1997, p. 49).

Entendendo que o ensino e aprendizagem é uma prática social na qual os envolvidos no processo se complementam, assim é importante ter uma percepção sensível a tudo que está posto durante o processo e quais as dinâmicas afetivas que emergem da relação docente e aluno. O objetivo é estar aberto e disponível para quando for necessário reinventar a práxis

pedagógica e se recriar como docente dentro das diferentes formas e linguagens.

Retomo o que a princípio me afetou e se tornou disparador das considerações acima. Considerando a disparidade entre as turmas nesse início de processo, considerando como estamos, crianças e eu, agindo e reagindo durante as atividades, e a relação que está sendo estabelecida no processo, recorro novamente a Juliana Jardim (2009). Segundo ela, durante a cena da sala de aula, existe uma constante partilha de experiências, somos todos parceiros de escuta e de teatralidade. A escuta por ela abordada vai além do aprimoramento do sistema auditivo, tem a ver com a escuta na relação que se estabelece com nossas sutilezas internas e externas, a partir da escuta da palavra e do silêncio.

Nesse sentido, a turma B ainda precisa se conectar com sua escuta, a partir do que ouve, do que fala e do silêncio. As crianças precisam se sentir pertencentes ao fazer teatral de maneira que sejam afetados pela arte da contação como ouvintes e como contadores. Eu também, enquanto participante, preciso me conectar e estar mais disponível com e para essa turma; é necessário escutá-los quanto às suas dificuldades e facilidades, pensando nos vínculos e na dimensão emocional que nos atravessam a todo o momento. Nem sempre a aula executada terá resultados positivos, diante de resultados frustrantes é importante refletir sobre: quais escolhas estão pautando minha prática e o que realmente pretendo provocar nos alunos?

Contudo, mesmo diante da minha concepção do que chamo de positivo e negativo enquanto resultado da prática, é preciso pensar que a aprendizagem é processual e acontece para ambos os envolvidos. Nesse sentido, o fato daquela situação em sala ter me levado a refletir desse modo me dá sinais de que o diálogo e a afetação já começou.

A atividade foi propulsora de múltiplas percepções corpóreas e afetivas entre todos nós, parceiros de experiência. Foi possível entender que os corpos se relacionam e se afetam o tempo todo por diversas dinâmicas e que se a sala de aula se configurar em um lugar de escuta das inúmeras narrativas presentes, a própria estrutura da relação professora e alunos se reinventa, rompendo com a hierarquia e instaurando um novo processo de ensino e aprendizagem.

Aula: Corpos à margem de si e do outro

Turma A

Cheguei à sala nervosa, não estava em um dia bom - na verdade não é todo dia que estamos disponíveis, já havia me estressado em aulas anteriores e estava lá naquele dia para cumprir o protocolo e nada mais. Eles estavam agitados, perguntando como seria a aula. Eu

disse que não íamos fazer aula prática e que seria atividade no caderno. Havia planejado uma atividade de desenho de criação a partir de colagem com formas geométricas. Quando disse como seria a aula, todos reclamaram e houve um tumulto na sala. Alguns alunos que estavam sentados se levantaram e foram até onde eu estava, questionando o motivo de não fazerem atividade de contar histórias.

Pedi de maneira autoritária que todos sentassem e quando estavam todas as crianças sentadas esperando uma explicação, me posicionei na frente de todos, no centro da sala. Como estava nervosa, falei que naquele dia não tinha negociação e que iriam fazer o que eu estava propondo. Nesse momento um aluno levantou a mão e perguntou porque eu estava tão nervosa e diferente. Disse que estava “virada no Jiraya”; (é uma expressão que sempre uso como metáfora para dizer que estou nervosa) ele perguntou: “Tia, como é ficar assim, como é mesmo que você disse..., virada no que?”. Disse que não era coisa boa e repeti novamente a expressão “virada no Jiraya”, no momento que repeti comecei a girar o corpo várias vezes repetindo sem parar. “Hoje estou virada, virada no Jiraya”. Quando terminei os giros, todos estavam rindo de mim e queriam experimentar ser Jiraya. Alguns se levantaram foram até onde eu estava e pediram para brincar. “Deixa tia eu virar nisso também”. “Eu dou conta de girar mais rápido”, disse o outro. “Oba, hoje vamos girar”. Estavam animados e muitos acharam que eu estava brincando desde o momento em que cheguei à sala nervosa. Na verdade não era brincadeira e nem o planejado, mas se transformou.

Naquele momento percebi que naquela sala até o dia em que não estou disponível, eles conseguem de alguma maneira me afetar e me fazer sentir especial para eles. Perguntei então quem queria experimentar o giro do Jiraya. Todos levantaram a mão. Um a um foi até a frente da sala e fazia seu giro. Essa atividade corporal que não estava planejada durou mais de um horário. Todos fizeram seu giro corporal, alguns giravam e falavam ao mesmo tempo, outros só riam enquanto giravam, estavam alegres, experimentaram girar alternando a velocidade e em níveis diferentes (baixo, médio, alto). Em um momento olhei para aquela alegria coletiva e me senti leve. Naquele dia não cumpri a proposta planejada, a aula não foi teórica, expositiva, não teve contação de história. Mas a narrativa se fez presente, através dos corpos, corpos livres que se movimentavam instintivamente pelo simples prazer de ocupar aquele espaço da sala de aula. As crianças giravam com alegria como se naquele espaço/tempo específico, pudessem realmente ser e existir no mundo sob sua lógica e conduta.

Paulina Caon em seus estudos reflete sobre a corporalidade dos alunos no ambiente escolar. Segundo ela, existe um diálogo constante entre os corpos na escola, nem sempre é visível essa comunicação, pode acontecer na interação, aproximação, fricção, tensão, no

distanciamento, entrelaçamento e na afetividade, ou seja, através de muitos aspectos os corpos transbordam desejos, sensações e inquietações em ocupar aquele tempo e espaço escolar.

[...] destaco que essas modulações de corporalidade, como levanta Merleau-Ponty, não surgem como resultado de um “eu penso”, mas de um “eu posso” de uma consciência que é um corpo em direção ao mundo e aos outros corpos. Não é da dimensão do “eu penso que estou muito entusiasmado, então vou me mexer”. O movimento transborda, vaza e torna manifesto um estado corporal, que em instantes, é provável, se modifique na interação contínua entre esses corpos e espaços. (CAON, 2015, p. 181).

Assim, creio que os momentos em que o aluno tem a oportunidade de vivenciar algo fora do cotidiano e das normas impostas pela instituição, pode significar uma experiência em que estarão dando visibilidade à diversidade e à complexidade dos corpos que compõem aquele espaço. Foi o que ocorreu com a atividade do Jiraya, eles não pensavam para se movimentar, apenas seguiam o fluxo que transbordava e reverberava entre eles, se lançando corporalmente para ocupar territórios físicos e emocionais.

Após a experiência uma criança falou que era a aula que ela mais gostava e que eu era a professora mais “doida e legal que conhecia”. Senti-me feliz e afetada - a princípio não queria realizar atividade prática por não me sentir disponível e disposta para uma aula assim. Foram eles que fizeram a aula acontecer de outra maneira. A iniciativa foi das crianças, eu poderia falar não, fazer o que havia planejado. Mas as risadas, a disposição deles em querer saber como era se sentir daquele modo e depois em girar como eu, me afetou positivamente. Percebi que nessa relação, a todo momento, estamos sendo atravessados uns pelos outros, tem dias que os provoço para a ação e em outros sou eu aprovocada. A reciprocidade aconteceu, o vínculo afetivo já nos faz muito mais do que professora e alunos. Somos parceiros de escuta e de fala, da cena e de afeto.

Penso que a iniciativa das crianças para realizarem um exercício corporal, aconteceu por estarem também construindo sua própria autonomia diante das aulas e se colocando como construtores do processo artístico. Os corpos cênicos não poderiam ficar alheios e apáticos àquela provocação corporal, mesmo eu não tendo a intenção de provocá-los. Estamos imersos num processo artístico no qual professora e alunos aprendem e ensinam ao mesmo tempo. Esse entrelaçamento só é possível quando existe afetividade e permeabilidade entre ambas as partes.

A afetividade aqui construída por nós, por vezes de maneira invisível, se materializou na ação das crianças, em seu interesse pelo meu estado ou quando se sentiram livres para expressarem seus desejos e impulsos imaginativos, e em mim por me disponibilizar a ouvi-

las. Ao possibilitar que as crianças criassem corporeidade e sentido para aqueles “devaneios giratórios”, eu também pude me sentir pertencente ao contexto de tal modo que os sentimentos de apatia e desânimo do início da aula tinham se esvaecidos, com os rodopios alegres e desconcertantes dos alunos. Na companhia deles acessei meu imaginário infantil, pude ser e sentir a criança que fui um dia. A partir dos exercícios cênicos que estávamos desenvolvendo e do convívio afetivo, eles abriram sua escuta para a minha pessoa inteira, não só para as narrativas visíveis ou propostas nas aulas. Estávamos todos afetados, convivendo em reciprocidade e empatia.

Turma B

Logo após a injeção de ânimo que recebi da turma A, mudei meu planejamento também com essa turma. Havia planejado a mesma atividade de colagem e composição com formas geométricas, mas assim que entrei na sala pedi que me ajudassem a afastar as carteiras e depois se sentassem no chão em círculo. Estava com uma caixa que peguei em cima do armário na sala anterior. Disse que iríamos ensaiar uma música, mas que todos iriam ajudar a compor.

Comecei a batucar e cantarolar... “Hoje é dia de história, história eu vou contar”. Eles repetiram a frase. Então falei que tínhamos que pensar em outra frase. Ficamos quase o horário todo tentando rimas para se encaixar na frase inicial, após muitas tentativas finalizamos assim:

Hoje é dia de história, história eu vou contar (eu sozinha)

Hoje é dia de história, história eu vou contar (todos)

Vamos todos juntos, as crianças encantar. (eu sozinha)

Vamos todos juntos, as crianças encantar. (todos)

Música pronta, propus que cantássemos em pé, experimentando movimentos para acompanhar a canção criada. Comecei a andar pela sala, sempre batucando minha caixa e cantando. Eles, a princípio, me seguiam e reproduziam meus movimentos. Depois de algum tempo estavam todos cantando e se movimentando como se anunciassem com o corpo o que estaria por vir, com expressões faciais e corporais. Experimentamos cantar em diferentes intensidades de voz, desde os sussurros até um volume bem alto. Interessante observar que para cantarolar sussurrando eles se abaixavam como se houvesse necessidade também de diminuir a corporeidade junto com a voz; nos momentos de maior volume se esticavam e ficavam eretos quase como numa marcha.

Tão envolventes quanto as ilustrações, podem ser os recursos expressivos que formos desenvolvendo: um estalar de dedos, uma pausa inesperada, um arregalar de olhos, um toc-toc-toc com o nó dos dedos na madeira da parede. Tão atraente quanto as figuras do livro pode ser a linguagem que usarmos: a sonoridade das palavras, os estribilhos, as rimas e repetições, o uso de diferentes vozes ou sotaques para os personagens. (GIRARDELLO, 2007, p. 07).

Assim como aparece na citação, as narrativas podem surgir a qualquer momento e nas suas diversas interfaces: o corpo, o movimento, o ritmo, tudo se transforma em recurso no jogo do contar e recontar. Nesse caso, o recurso foi o som, as palmas, a festa. Todas as crianças estavam corporalmente excitadas e presentes na melodia, cada uma no seu tempo, ritmo e espaço, mas todas coletivamente envolvidas no fluxo da música. Durante a aula não me preocupei com o barulho, se estava ou não incomodando. Na verdade, queria mesmo que todos da escola ouvissem a alegria e festa que estávamos fazendo. Ao final da atividade um aluno disse que iria dormir cantando nossa música, “Ela não vai sair da minha cabeça, tia”. Os corpos estavam em festa de tal modo que os gestos, expressões e ritmos estavam num só compasso, sem ensaios ou combinações a priori, estávamos no mesmo fluxo criativo, livres no nosso tempo e espaço como autores de uma narrativa coletiva.

Refletindo sobre a atmosfera de comunhão que a música nos proporcionou, recorro novamente a Izabel Galvão, em seu diálogo com Wallon. Segundo ela, “Atividade eminentemente social, a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação.” (GALVÃO, 1995, p. 64). Nesse sentido, acredito que a euforia coletiva diante da música se deu por conta da reverberação emocional e prazerosa que se instaurou. Todos dançando e cantando ao mesmo ritmo criaram uma fusão dos corpos em uma só corporeidade, parafraseando Galvão, como numa simbiose diluindo características individuais em um único propósito comum a todos.

Por meio de jogos, danças e outros ritos, as pessoas realizam simultaneamente os mesmos gestos e atitudes, entregam-se aos mesmos ritmos. A vivência, por todos os membros do grupo, de um único movimento rítmico estabelece uma comunhão de sensibilidade, uma sintonia afetiva que mergulha todos na mesma emoção. Os indivíduos se fundem no grupo por suas disposições mais íntimas, mais pessoais. Por esse mecanismo de contágio emocional estabelece-se uma comunhão imediata, um estado de coesão que independe de qualquer relação intelectual. (GALVÃO, 1995, p. 66).

Do meu ponto de vista, em diálogo com a teoria walloniana, essa grande importância das emoções derivadas de rituais e cerimônias para a coesão do grupo nascem dessa

possibilidade de convívio, aparentemente paradoxal, entre o fluxo emocional coletivo e a individualidade de cada um. Assim, a música causou uma narrativa comum entre os diferentes corpos. Pois as emoções estavam sendo compartilhadas através da nossa interação e da disponibilidade de todos em compor e se afetar a partir de um único propósito.

Ainda refletindo sobre a euforia diante da música autoral, Machado fala da importância de criar diferentes rituais para instaurar uma atmosfera que leve a criança a outro tempo/espaço. Como numa grande roda, onde os corpos ocupam outra configuração; construí-la é, simbolicamente, transporta-la para esse tempo imaginativo. A autora cita a música também como forma de conceber um tempo de concentração, ritmo e poesia.

Pequenos rituais lúdicos podem ajudar a criar concentração e expectativa. Uma canção inventada pela própria turma? Um ritmo de palmas característico, uma batida com os pés, uma pequena coreografia? [...] Esses rituais podem ser fluidos e em permanente redefinição, ao sabor das ondas subjetivas que se elevarem, movidas pela experiência das histórias contadas. (MACHADO, 2012, p. 67).

Uma música autoral, corpos à deriva no pulsar do ritmo e do movimento, a observação da coreografia que se formava e a escuta da batida conectando palmas e passos. Foram momentos de grande percepção, de conscientização sonora e corporal.

Aula: A trama entre corpo, afeto e arte

Turma A

Cheguei à sala com uma caixa na cabeça, andando de um lado para o outro, batucando a caixa e cantando uma música improvisada por mim a partir da história que iria contar. A *caixa de Jéssica*, de Peter Carnavas. Todos ficaram excitados com a nova história e com os desdobramentos dela que estariam por vir. Sentaram e ficaram em silêncio, em estado de prontidão. Mesmo sentados e em silêncio percebi que estavam em alerta, prontos para a performance de alguma forma. Não estavam dispersos ou apáticos, estavam atentos e à espera por uma deixa para partilhar a cena. Os olhares estavam todos focados em mim, corpos atentos e eretos, algumas pernas prontas para se levantar a qualquer momento, alguns braços sobrepostos em cima da mesa, todos atentos e prontos para a ação teatral.

A sala estava com as cadeiras em fileiras uma atrás da outra. Peguei uma cadeira e posicionei de frente para eles. Sentei-me com a caixa no colo e de dentro dela tirei o livro. Comecei a narrativa com o livro na mão, lendo e mostrando as ilustrações. Alguns não entenderam o que estava acontecendo, uma vez que cheguei cantando e anunciando algo

teatral, mas propositalmente fiz dessa forma para observar as reações. Conteí de uma maneira tradicional e sem qualquer elemento teatral ou modulação de voz. Percebi o desapontamento dos alunos, que ouviram a história, contudo o estado de alerta e prontidão não durou muito tempo, logo começaram a ficar agitados e entediados.

Um fato interessante de relatar foi que em determinado momento um aluno se levantou e foi me perguntar algo. Imediatamente parei de contar e fiquei em posição de estátua; os outros alunos chamaram sua atenção: “Senta logo, você não sabe que a tia vira estátua se alguém atrapalha a história”. “Senta! Senta!”, todos falaram. Ele sentou e comecei novamente a contar. Os próprios alunos já sabem como devem ficar durante a atividade e se policiam para acontecer da melhor forma, mas ele ter se levantado diz muito para mim. Pois se a contação estivesse sendo realizada de modo mais teatral, penso que ele não iria interromper, pelo contrário, estaria corporalmente atento o tempo todo. Não sei o que ele queria me dizer, mas estava disperso e achando tudo aquilo sem graça, o corpo já não estava ereto, os olhos percorriam a sala em busca de algo mais interessante e sua expressão facial era de desapontamento.

Quando terminei a contação, eles me perguntaram: “Só isso, não vamos fazer mais nada?” Perguntei se gostaram da atividade e todos falaram que não, que eles queriam ver a Jéssica falando ou os outros personagens andando pela sala. Uma aluna disse que queria participar fazendo alguma atividade e que só me ouvir com o livro na mão foi chato. Então disse que na próxima aula ia contar a mesma história de maneira diferente.

Fiquei refletindo sobre os motivos que me levaram a planejar uma contação de história totalmente diferente em relação à forma que trabalho e acredito. Penso que é necessário pontuar meus motivos e intenções com essa prática em especial, visto que ela destoa do que já vinha sendo vivenciado.

O intuito foi especificamente observar e refletir: de que forma provoco meu público ao mudar minha postura como contadora? Como a arte de contar história provoca algo ao seu ouvinte, através simplesmente da maneira como o contador conduz a sua narrativa? As reações dos alunos depois da contação de história me ajudaram a refletir. Só posso afetar o ouvinte com minha história se eu confio nela, e mais, se realmente confio na minha atuação como contadora.

Como posso tocar as crianças com uma narrativa se faço algo mecânico ou sem verdade? Como posso esperar e cobrar disponibilidade delas se eu mesma não me mostrava corporalmente disponível?

Analisando todas essas provocações e pensando na linguagem corporal dos alunos

diante de uma nova maneira de contar história, recorro a Isabel Marques, em seu texto “O Corpo e o Lúdico”, para fundamentar teoricamente o que por mim foi perceptível nesse processo artístico. Acredito que ao longo de nossos processos artísticos as crianças estão desenvolvendo o que ela chama de corpo lúdico.

Ao ficarem alertas para a cena e para a improvisação, elas estão se apropriando do corpo de maneira consciente para torna-lo disponível para a ação cênica agindo quando necessário. Marques ressalta que o corpo se torna lúdico a partir da brincadeira, do jogo e da interação consigo, com o outro e com o meio, ou seja, é a partir das relações interpessoais e com objetos - pois destaca também a importância dos brinquedos para construção corporal - que a criança vai desenvolvendo consciência da sua linguagem corpórea, aprendendo a articular não só sua estrutura física, mas tudo que a compõe. No entanto, o “trinômio corpo-construção-educação”, assim chamado por ela, é um movimento constante da vida. Haja vista que somos seres sociais e corporalmente estamos no mundo.

Assim, a linguagem corporal de uma criança manifesta suas possibilidades corpóreas e nos conta sobre os contextos emocionais, sociais e culturais que ela transita. Segundo Marques (2012, p. 156) “As proposições pedagógicas tem papel fundamental em criar e recriar laços e caminhos entre o corpo e o lúdico e, conseqüentemente, com o próprio brincar e jogar na cena sócio-político-cultural [...]”.

Ainda no texto, a autora fala que o corpo lúdico está sempre atuando, sobretudo quando pensamos que estamos em cena, interpretando corporalmente de acordo com o contexto do momento. Por exemplo: uma criança quando vai à igreja com seus familiares cria e recria ações corporais necessárias para esse tempo e espaço específicos; na escola, em casa, na roda de amigos, enfim, de acordo com o espaço que esse corpo ocupa. Suas ações estão sendo rearticuladas para a cena de acordo com a demanda do meio social, tornando a atuação contínua. Pensando especialmente no corpo cênico a autora nos diz que:

Há vários cenários na cena social, um deles, que nos interessa aqui, é o cenário das artes cênicas (teatro, dança, circo), pois neles os corpos da cena social jogam com outros corpos: os jogos das linguagens da arte. Nos jogos dos corpos em cena nos cenários da arte o corpo, que é lúdico, torna-se também corpo cênico: corpo que, além de dominar e usar a linguagem corporal, trabalha a própria linguagem. No corpo cênico a linguagem é construída, desconstruída, reconstruída, criada e re-criada. O corpo cênico é criador, criativo e construtor da linguagem corporal. (MARQUES, 2012, p. 161).

Deste modo, as crianças da turma A, por já estarem familiarizadas com essa cena da contação de histórias, estão corporalmente disponíveis e em estado de prontidão para a atuação. No momento da espera já estão construindo uma linguagem corporal cênica, sendo

espectadores e interlocutores da ação.

Segundo Girardello (2007) o que assegura o sucesso da narrativa junto às crianças nada mais é do que a presença física, emocional, sobretudo afetiva da professora na história que se dispôs a tecer. É na sua entrega genuína à ação de contar que a criança sente seus devaneios acolhidos. Nesse sentido, a história só provoca engajamento e afetividade nos ouvintes quando verdadeiramente se estabelece uma relação dialógica construída entre os envolvidos no processo.

Turma B

Também entrei na sala de aula com a caixa na cabeça cantando, circulei por todo o espaço batucando a caixa e improvisando uma música relacionada à história. Comecei a contação modulando a voz de formas diferentes para pontuar cada personagem, me movimentando pela sala e interagindo com as crianças.

Todos os alunos ouviram com atenção a narrativa, seus corpos estavam atentos e, à medida que comecei a me movimentar pelo espaço, algumas crianças foram me seguindo corporalmente, imitavam minhas expressões corporais sem emitir som, como num jogo de mímica. Estávamos interagindo e nos relacionando de maneira harmoniosa até o momento que um aluno que estava sentado se levantou e começou a me imitar gritando e correndo pela sala. Parei e fiquei estátua, mas essa ação ainda não tinha um efeito rápido com eles como na outra sala. Demoraram a perceber que estava esperando até eles se organizarem para depois retomar a história. Depois de bastante agitação, terminei a cena sozinha. Nenhum aluno me imitando ou interagindo, estavam novamente dentro do papel de espectadores apenas.

Ao final, pediram para eu contar de novo. Perguntei se queriam ouvir a mesma história e eles falaram que sim, que gostaram e não se importavam em ser a mesma narrativa, uma menina disse: “Tia, quero ouvir de novo porque gostei da música e de ver a senhora imitando as pessoas da história”. “Eu gostei quando fiquei imitando a tia fazendo as coisas”, disse outro menino em pé, fazendo com o corpo um movimento que eu havia executado durante a história.

A proposição a princípio teve uma reverberação corporal positiva entre alguns a ponto de começarem a me imitar, mas depois da interrupção do colega, houve uma quebra no fluxo da improvisação deles, e rapidamente voltaram para o estado de ouvintes e receptores da informação. Eles estão no processo de conscientização corporal e construção desse corpo cênico, como citado por Marques, apesar de em alguns momentos jogarem e brincarem com

a proposta teatral. O teatro é uma linguagem nova para eles, que precisam de mais vivência para serem afetados, para se sentirem inseridos de fato dentro do processo.

Analizando a ação do menino que se levantou euforicamente durante a contação e começou a interagir com gritos correndo pela sala, naquele momento a atitude dele me incomodou. No entanto, relembando a cena e amadurecendo as reflexões surgiu uma inquietação: e se eu tivesse o acolhido na narrativa, improvisando alguma coisa para aquela excitação? Provavelmente não teria cortado a fruição da cena com a turma toda e o resultado seria outro. De fato não considerei a liberdade daquele corpo e sua singularidade, fazendo um pré-julgamento do que considerei ser negativo no momento, não ponderei sobre as diferentes possibilidades de interação com a contação, rotulando aquela reação como o contrário ao que estava sendo proposto. Mas hoje penso: será que estava sendo contrário mesmo? Ou ele estava explicitando corporalmente o conteúdo da narrativa, uma vez que ela fala de uma menina diferente, que não é aceita pelos colegas no ambiente escolar e procura do seu jeito agradar a todos.

A história contada tem uma clara dimensão de jogo. Conhecemos racionalmente os motivos pelos quais estimulamos a brincadeira das crianças e brincamos nós mesmas com elas; durante a brincadeira, porém, o presente do sentimento lúdico predomina. A engenhosidade, a risada, os desafios físicos e cognitivos e a alegria de sua superação, a fruição da rede de relações políticas e afetivas com os parceiros de jogo - o valor de tudo isso independe da consciência que se tenha das aquisições a que nos levará e do saldo produtivo que disso restará. A essência da brincadeira opõe-se à lógica produtivista, mesmo nas situações em nossa sociedade em que parece ter sido por ela incorporada, em pacotes de lazer tão previsíveis como bandejas de fast-food. O mesmo se dá na narração de histórias. (GIRARDELLO, 2007, p. 05).

Refletindo com certo distanciamento sobre as reações, tanto do aluno quanto a minha, penso que aquela criança estava expressando sua ludicidade e nos mostrando por meio do corpo, da alegria e dos gritos sua liberdade de ser e estar naquele tempo/espço. Estava jogando e brincando com tanto prazer que, como disse Girardello, sua essência se opôs à lógica produtivista. Naquele exato momento me joguei na rede do senso comum, que molda e padroniza, me incluí nessa trama que nos enreda, sem nos darmos conta, do tradicionalismo e do autoritarismo, anulando o sensível e o invisível. Não considerei aquele corpo dentro da sua subjetividade e não joguei com ele. Portanto, acredito que o corpo lúdico e cênico em mim também está se construindo junto com a sala. O processo se dá a partir de uma relação dialógica, estamos emaranhados no mesmo jogo simbólico, lúdico e afetivo, estamos nos criando e recriando a partir as nossas singularidades.

As relações adulto-criança poderão tornar-se mais flexíveis e generosas na medida em que o adulto abandonar a estética realista, brincar mais, apropriar-se da sua capacidade de criar metáforas, paradoxos, *nonsense*. Essa atitude enriquece a experiência do que é o mundo e a cultura compartilhada. (MACHADO, 2010, p. 82).

O que me faltou, diante da excitação do aluno, foi uma generosa afetividade em acolhê-lo na sua subjetividade, foi olhar por outra perspectiva o que estava sendo posto através da sua corporalidade e, enfim, verdadeiramente partilhar do espaço em potencial que se criou entre ele e seu imaginário naquele momento da ficção.

Portanto, pensar o corpo no ambiente escolar é estar consciente da tensão e do enrijecimento que as regras de conduta, e o que elas entendem por disciplina, provocam nos alunos e na docente. Corpos dóceis e anestesiados em si e no mundo. Provocar momentos de distensão e de interação possibilita vivenciar um novo tempo/espço flexível e prazeroso.

Aula: Derivas internas e externas

Turma A

Nesse dia, mais ao final do percurso de trabalho, a proposta era realizar atividades da história infantil *A Caixa de Jéssica*. Já havíamos realizado a contação da história e outras atividades em aulas anteriores. Cheguei à sala com duas caixas grandes de papelão com alguns brinquedos dentro. Falei que iríamos caminhar pela escola realizando algumas ações teatrais. Caminharíamos por diversos espaços da escola sem emitir som algum, enfileirados, carregando as caixas e brinquedos nas mãos. De acordo com um sinal dado por mim, faríamos uma pausa e alguma ação utilizando a caixa e os brinquedos. Logo a seguir, ficaríamos em fila novamente para começar a andar.

Quando terminei de explicar, eles se levantaram e começaram a falar todos juntos, tirando dúvidas e perguntando como, por exemplo, seria essa ação nas paradas. Respondi que eles iriam criar alguma interação corporal com os brinquedos e que a única regra era ficar totalmente concentrado, sem rir e sem emitir som algum. Nesse momento algumas crianças foram retiradas da sala para o ensaio da quadrilha; permaneceram comigo apenas 18 alunos. Por alguns instantes fiquei pensativa, cogitando a possibilidade de adiar para a próxima aula a atividade, mas confesso que ter menos alunos na caminhada também iria possibilitar uma maior observação e talvez um resultado diferente.

Os posicionei em duas fileiras, os primeiros de cada fila carregavam as caixas e os demais tinham um brinquedo nas mãos. Saímos da sala andando em silêncio, percorremos

um dos corredores da escola e em dois momentos gesticulei para que parassem de caminhar. Quando paravam, realizavam alguma ação, lembrando que nada foi anteriormente planejado, estavam naquele espaço livres para qualquer movimento. Na primeira parada se posicionaram de maneiras diferentes como se estivessem fazendo alguma pose para fotografia. Após meu sinal, eles voltaram à caminhada um atrás do outro. Na segunda parada, eles se sentaram, um a um no chão do corredor em fila e permaneceram sentados e estáticos por alguns instantes. Voltamos a andar. Nesse momento, algumas salas estavam com as portas abertas e as crianças ficaram curiosas, tentando entender o que estava acontecendo.

Saímos para a área externa da escola e fomos até a quadra de esporte, onde estava acontecendo o ensaio da quadrilha para festa junina. Paramos em um ponto da quadra e as crianças que estavam com as caixas colocaram-nas no chão. Nesse momento, as outras, uma a uma, guardaram os brinquedos dentro das caixas e ficaram estáticas olhando para os alunos na quadra. A professora de educação física parou e ficou nos olhando sem entender o que estava acontecendo, seus alunos da mesma forma. Nós permanecemos sem som e congelados; sob meu comando, eles pegaram os brinquedos dentro da caixa fomos caminhar novamente.

Entramos no outro corredor da escola, onde fica a secretaria da escola, sala de supervisão, direção e as salas dos quartos e quintos anos. As crianças andavam concentradas e em silêncio. Algumas professoras e uma supervisora foram até a porta da sala para observar o que estava acontecendo; uma delas me perguntou o que estávamos fazendo, eu fiquei em silêncio. Percorremos todo o corredor e paramos por duas vezes, a cada parada uma ação diferente era criada. Manipulavam os brinquedos realizando uma interação com eles, alguns ficavam em pé, outros sentavam e brincavam no chão, uma criança em um momento ficou ninando seu boneco, caminhando de um lado a outro do corredor como se quisesse fazê-lo dormir. As duas paradas foi enriquecida por ações que ocuparam diferentes níveis do espaço. Enfim, voltamos para a sala. É interessante ressaltar que foram as crianças que tiveram a iniciativa para cada ação realizada nas paradas, as proposições de cada gesto e de cada movimento partiram deles, eu só limitei a pontuar os momentos de parar ou caminhar durante o trajeto.

Quanto à quantidade e diversidade de movimentos realizados, observei que as ações iniciais eram tímidas e restritivas a algo que estavam habituados a realizar no cotidiano escolar, como brincar de tirar foto ou ficar sentados em silêncio. Entretanto, penso que na medida em que avançávamos na performance da caminhada, eles se apropriavam mais da ação cênica e da liberdade corporal e espacial que ela provocava. Nos movimentos finais

estavam explorando mais possibilidades cênicas com diferentes níveis espaciais e proposições variadas. No início as ações eram impulsionadas pela coletividade, já no final estavam realizando performances individuais e isoladas. A atividade perpassou por um fluxo artístico coletivo finalizando com atuações mais individuais e subjetivas.

Ao chegar à sala, todos aplaudiram a caminhada. Estavam eufóricos e excitados pelo exercício que acabaram de realizar. Sentamos no chão em círculo e perguntei quem gostaria de falar algo sobre a experiência. Todos levantaram a mão e começaram a falar sem parar. Tive certa dificuldade em acalmá-los e pedi que falassem um de cada vez. A seguir vou reproduzir algumas falas:

- Eu gostei de andar pela escola, tia, me senti feliz porque andei de forma diferente.

Como diferente? - perguntei.

- Diferente como se o que a gente “tava” fazendo era um segredo e cada vez que parava tinha que fazer alguma coisa desse segredo.

- Eu adorei nossa atividade, senti que as crianças das outras salas, que “ficava” olhando a gente, “estava” com inveja, porque elas estavam sentadas dentro da sala e a gente andando fazendo uma atividade diferente.

- Eu também adorei nossa atividade, tia, porque me senti importante. Só por isso.

Como assim, importante? - questionei.

- Todos me olhavam de forma diferente, como se eu fosse um artista e eu gostei do jeito que me olhavam, era uma pessoa importante. Queria que todo dia fosse dia de aula de arte, porque me sinto feliz e importante.

Perguntei se alguém mais gostaria de falar algo diferente do que já foi dito. Nesse momento uma menina se levantou veio até onde eu estava e me deu um abraço: “Tia, quando eu crescer quero ser assim, igual você!”. Perguntei: “Igual a mim por quê?”. “Quero ser professora e fazer coisas diferentes e legais com meus alunos como você”. Sondei a aluna devolvendo outra pergunta: “Por qual motivo você quer fazer coisas diferentes e legais?”. Respondeu me dando outro abraço, dizendo: “É pra deixar meu aluno feliz”.

Quando observo essa reverberação das aulas de arte na criança, acredito que estou no caminho certo com minha prática, ao propor um processo criativo em que as crianças têm liberdade, autonomia de ação e espaço para manifestar sua afetividade.

Nossa caminhada com elementos cênicos foi vivenciada pelos alunos de uma forma única, pois tiveram a oportunidade de estar em ambientes já conhecidos por eles, mas se

colocando corporalmente com uma intenção artística, criando outros sentidos e sensações a partir de experiências estéticas e afetivas. O exercício possibilitou que as crianças pudessem intensificar o olhar diante de um percurso que para eles é rotineiro transitar, imaginando outras possibilidades de estar naquele tempo e espaço. Todos se sentiram especiais, exercitaram a imaginação e a interação com objetos e espaços, significando-os para além do real e do cotidiano.

Perguntei a um aluno que estava caladinho e com uma expressão séria o que ele achou da atividade. Falei especificamente com ele porque durante a caminhada estava presente corporalmente na ação e observei que estava gostando do que fazia. Quando fiz essa pergunta, ele desabou em prantos, chorando muito. Fui até ele, o abracei e fiquei por alguns instantes o acolhendo na sua particularidade. As outras crianças silenciaram em respeito ao momento do colega. Disse que não precisava chorar, que fiz a pergunta porque tinha percebido que durante a caminhada ele estava gostando da atividade, que havia feito com atenção e concentração, o parabenizei e todos os colegas também falaram a mesma coisa.

Um colega disse que, entre todos, ele foi o que estava mais atento e fazendo tudo certinho - ao dizer isso, ele foi até nós e nos abraçou. Nesse momento todos vieram até nós e nos abraçaram em um gesto de carinho, acolhida e solidariedade. Ficamos por um bom tempo assim. Em seguida as crianças começaram a brincar na grande roda de abraço que tinha se formado. O menino tristonho ensaiou um sorriso, como se estivesse gostando daquela bola de abraço.

Pedi que se sentassem e chamei o aluno lá fora. Disse a ele para ir ao banheiro, lavar o rosto e perguntei se havia falado algo que o deixou triste. Ele só respondeu que gostava muito da minha aula, que adorava fazer as atividades, mas que não gostava de falar. Disse a ele que tudo bem, que podia se expressar de outras formas que não a verbal, que poderia falar o que sente através de desenhos e do corpo. Que buscasse qual a forma mais confortável para ele se expressar. Machado, ao falar sobre como poderia ser uma pedagogia baseada na teoria de Merleau-Ponty, pondera que a prática docente deveria ser permeada por afetividade, delicadeza e observação.

A criança faz seu percurso, possui seu modo de espacialidade, caminha e desloca um corpo próprio na direção dos outros corpos e da espacialidade do mundo, busca compreender as coisas por suas impressões pessoais... que, como adulto, não sei de antemão. A criança há que ser considerada um ser-no-mundo, mesmo na mais tenra idade, e serão seu polimorfismo e plasticidade, sua “aderência às coisas” revelada em gesto e palavra, que nos ensinarão algo sobre “a dor e a delícia de ser o que é”, como cantou Caetano Veloso. (MACHADO, 2010, p. 100).

De acordo com a autora, o professor deveria observar como elas estão, quem são, como se expressam. Ampliando seu olhar para aspectos subjetivos e singulares através do modo que a criança se relaciona consigo, com o outro e com o mundo. Só a partir da relação sensível e respeitosa do professor para com o aluno é que nuances do “ser” da criança irão se apresentar na sua totalidade. Acho que estou no caminho certo, ao acolher a criança a cada reação, que a princípio julgo positiva ou negativa diante de algum acontecimento. Estou agindo com esse respeito que busca considerar a dimensão pessoal, familiar e cultural que a criança carrega.

3.3 O pulsar da teatralidade nas aulas de Arte

Como disse em outros momentos, antes do meu ingresso no mestrado não tinha consciência que estava trilhando um caminho dentro de abordagens metodológicas teatrais. Hoje, no que tange à Pedagogia do Teatro, acredito que minha prática está impregnada de traços conceituais e poéticos do teatro contemporâneo. Tal afirmação está pautada no diálogo com interlocutores desse campo, que venho estudando. Dentre eles está Marina Marcondes Machado, quando diz que:

O que seria “contemporâneo”, no ensino do teatro hoje, é a possibilidade de trabalhar teatro com não-atores — em conexão com a crença de que “todo corpo dança” — e criar estratégias e procedimentos para levar em conta, com seriedade, o que aquele que assiste pensa, sente, sabe, pressente. É um trabalho de busca, construção de uma poética do fim da quarta parede, para que surjam novos cenários. A radicalização disso é considerar o corpo como cenário: espaço onde a “gênese do eu” é construída e minha capacidade imaginativa e criadora é que faz e potencializa meus “outros eus”. (2011, p. 04).

A sala de aula é espaço em potencial para experimentar o que ela chama de cena contemporânea, sobretudo nos processos artísticos em que a criança cria e frui a arte teatral de maneira autoral, repleta de imaginação e corporalidade. Neles a subjetividade e singularidade de cada um se tornam disparadores da ação cênica. O espaço do fazer teatral se torna muito mais que um espaço geográfico, torna-se o espaço simbólico do faz de conta existir no aqui e agora.

A cena contemporânea, nesta chave, é um acontecimento inserido na vida mesma. A encenação é relacional, entre professores e alunos, entre jogadores e espectadores, entre temperamentos mais ativos e mais passivos... pois assistir é algo que demanda uma energia de contenção muito grande, e atingir esta quietude é notável. O trabalho artístico, inserido em um currículo escolar dinâmico e vivo, é uma espécie de âncora ou fio terra para crianças e jovens reencontrarem tempos e espaços expressivos, de

autenticidade. Trabalhar suas presenças: e não “representações”. Eis o novo mote do ensino de teatro. (MACHADO, 2011, p. 05).

A partir dessa perspectiva, contar histórias de forma coletivizada é levar o teatro contemporâneo para a sala de aula, fazendo das crianças parceiras de cena, de performances e de criação. Estamos experimentando teatralidade na sua forma simples, sem cenário, figurino, adereço ou sem um roteiro definido, estamos fazendo teatro a partir da sua essência, da relação dialógica entre quem faz e quem assiste. Transmutamos o templo teatral, representado historicamente por grandes prédios arquitetônicos, para o próprio corpo, o espaço da cena somos nós. Nesse sentido, recorro novamente a Machado e as suas reflexões sobre teatro contemporâneo e sala de aula.

Em meu percurso, como professora de teatro para crianças, percebi que muito da estética nomeada pós-dramática fazia sentido diante da maneira de ser dos meus alunos pequenos: a criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana – este, outro marco da cena contemporânea: a aproximação entre a arte teatral e a vida, entre criação cênica e Antropologia. A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas. (MACHADO, 2010, p. 118).

Como relatei, algumas atividades foram executadas sem qualquer organização do espaço, a priori. Muitas ações cênicas aconteceram no meio das fileiras de mesas, na formatação tradicional de uma sala de aula. A falta de um tempo adequado para organizar a sala de tal maneira que nos aproximasse de um espaço teatral, nos conduziu em muitos momentos a experimentar a cena através de uma lógica espacial que já estava imposta. No entanto, isso não impediu as crianças de ressignificar a sala de aula, foram capazes de mergulhar nos processos lúdicos incorporando a realidade ao seu faz de conta. Essa característica é própria, como disse Machado, das crianças, por meio do seu imaginário infantil, mas também própria da cena contemporânea.

Gilberto Icle e Mônica T. Bonatto (2017) discorrem sobre uma pedagogia performativa no contexto do Ensino Fundamental. De acordo com suas análises, a pedagogia performativa, na qual professor e alunos jogam com a subjetividade e a efemeridade dos processos artísticos através de performances, transformam a sala de aula em espaço criativo e híbrido, rompendo com a ordem e a estrutura vigente, promovendo no ambiente escolar

outras formas de ser e estar.

[...] Performance não é outra coisa senão a junção idiossincrática entre ser e fazer. Aquilo que a tradição educacional se esmerou em separar reencontra na Performance uma possibilidade infinita de variação, de criação. O corpo aparece não mais como algo a ser docilizado, mas como algo a ser potencializado, colocado no centro da atividade. Performance e Educação se fazem no corpo, com o corpo e para o corpo. Não há Performance sem o olhar do outro, portanto falamos aqui de um corpo compartilhado, partilhado na ação de fazer e olhar, interagir e reagir (ICLE apud ICLE e BONATTO, 2017, p. 24).

Assim, creio que uma pedagogia performativa é o tempo/espço de entrelaçar todos os envolvidos numa partilha única que sempre terá o frescor do novo, do inédito. Como nas nossas aulas, em que o desfecho é autoral e segue um fluxo criativo sem planejamento, pautado somente no tempo presente e nas interações que surgem no momento do processo artístico.

Em suas reflexões sobre o currículo em Arte, Machado discorre sobre a importância de possibilitar experiências sensíveis à criança, trabalhando as linguagens artísticas de modo integrado e híbrido. Propõe, como ela mesma nomeia “de maneira brincante”, um currículo às avessas, renomeando coisas e integrando novos conceitos, como criança performer ou trabalho em processo, objetivando um currículo em que a aprendizagem em arte atravesse aspectos de ser e estar da criança em si e no mundo.

Teatro, dança, artes visuais, música...Penso que nosso passo zero pode ser uma mudança de vocabulário. Assim, proponho: teatralidades; corporalidades; espacialidades e musicalidades. Quatro palavras-chave e no plural, como eixos, âmbitos que geram modos de ser e de estar: ser teatral; ser um corpo total; ser móvel, polimorfo, modelável: plástico; ser musical. (MACHADO, 2012, p. 14).

É uma forma de recriar não só as palavras, mas as ações artísticas na escola; é se abrir para o novo, para o inesperado, para o criativo, para o sensível e flexível. Relembrando todas as atividades compartilhadas na pesquisa, creio que praticamos um pouco desse currículo brincante que Machado sugere. Experimentamos uma arte híbrida, dialogando o tempo todo com a subjetividade de cada um, e se for possível verbalizar literalmente nossa prática, tomo emprestado os verbos que ela mesma apresenta como disparadores da ação artística.

Neste sentido os verbos cultivados podem ser: brincar; caminhar; trabalhar; fazer; ser; criar; dizer; imaginar; processar; duvidar; mostrar; impressionar; expressar; pensar; viver; refletir; cantar; tornar visível, tocável, tangível; sonorizar; transformar; saltar; surpreender; continuar; sentir; mergulhar; boiar; silenciar; dialogar; sorrir e chorar. (MACHADO, 2012, p. 15).

A teatralidade, como eixo que atravessa toda a pesquisa, está presente em todas as

atividades. Escolho narrar a seguir algumas aulas para refletir sobre os elementos teatrais que ficaram explicitados nelas.

Aula: Proposições com elementos teatrais

Turma A

Cheguei à sala de aula e nos organizamos em círculo, sentados no chão; disse que iríamos retomar as atividades relacionadas à *Caixa de Jéssica*. Perguntei se alguém se lembrava de toda a história. Algumas crianças levantaram a mão, já se oferecendo para contar, então falei que eles iriam contar de forma coletiva. Assim foi feito: os detalhes que uma criança esquecia, alguma outra lembrava e cada um que se disponibilizou a realizar a contação a fez. Em alguns momentos a narrativa ficou confusa, porque não estavam respeitando a vez do outro e repetiam fatos já narrados, estavam eufóricos e em alguns momentos todos falavam ao mesmo tempo. Mas deu tudo certo, se lembraram de todas as personagens e detalhes da história.

Então propus uma atividade na qual eu ia narrando a história e eles iam encenando a narrativa sem fala. Não havia um aluno específico para cada personagem, eles teriam a liberdade de representar a personagem que escolhessem, sem se preocupar se mais de uma criança faria a mesma personagem na cena.

Começamos o exercício cênico e foi muito interessante o resultado. Observei que algumas meninas escolheram a Jéssica para interpretar, mas outras escolheram outras personagens como o avô, o diretor, não se limitando à interpretação apenas de personagens do mesmo gênero que o seu próprio. Uma menina em especial se destacou sendo Jéssica, muito expressiva corporalmente, ocupava todo o espaço cênico. Em alguns momentos literalmente roubou minha atenção e a cena. A certa altura se sentiu tão dentro da encenação e da personagem que começou a improvisar falas que não existiam na história, mas com total coerência no enredo. Nesse momento, eu, narradora, a deixei improvisar e todos também pararam para observá-la.

Outra observação que fiz foi de um aluno que desde o início da cena escolheu interpretar o avô e ficou na personagem por toda a ação; tinha nos gestos e expressões faciais a ternura de um vovô; percorreu vagorosamente todo o espaço da cena, sempre observando todos, com gestos lentos e ternos.

No final da nossa encenação voltamos para a roda e perguntei o que acharam da atividade. Todos gostaram muito, alguns mencionaram que tiveram vontade de falar como a menina que interpretou a Jéssica. Outros relataram que no início tiveram dificuldade de fazer

o exercício porque queriam observar os colegas e por isso ficaram distraídos. Para além dos dois alunos que pontuei, penso que se tivesse dividido a turma em duas partes e feito duas encenações, talvez eu poderia ter observado mais detalhes de cada interpretação e eles teriam a oportunidade de assistir uns aos outros na ação.

Confesso que, em alguns momentos fiquei perdida na observação por ter muitos elementos acontecendo ao mesmo tempo, mas acredito que eles souberam se movimentar e responder aos estímulos narrados por mim. Isso me faz refletir sobre o conceito de criança performer, elaborado por Marina Marcondes Machado (2010). Ela considera o corpo como espaço da cena, espaço de imaginação e criação, onde a criança é capaz de potencializar o que é por meio de múltiplos personagens que imagina e cria. É nesse sentido que surge para ela o conceito.

A criança performer é a criança cujo gesto imitativo saltou para a qualidade criativa, para dentro do âmbito do inusitado, do *nonsense*, da intensidade dos fluxos, do improviso e da expressividade. Nessa leitura, infância, performance e campo imaginativo se unem em um tripé que foge do controle do adulto. (MACHADO, 2010, p. 293).

Deste modo, promover processos em que as crianças experimentem o mundo a partir do olhar delas, com liberdade de criação e expressão, é possibilitar que desenvolvam suas capacidades criativas. A autora fala de uma arte contemporânea que ultrapassa as paredes do museu, da galeria ou do teatro. Para ela, arte é algo próprio do ser humano, que se torna concreto e significativo para o sujeito através do fazer. Ainda parafraseando Machado, a cena na arte contemporânea se faz também em sala de aula com os alunos, quando o professor dá voz aos processos criativos de cada criança e proporciona aos alunos fazer e fruir arte de forma autoral e autônoma.

No próximo encontro foi planejada uma atividade de exploração das personagens, de maneira livre e aleatória. A intenção era que todos os alunos experimentassem cada personagem e tivessem um tempo para compô-lo corporalmente. Para isso a sala foi organizada para que ampliássemos ao máximo seu espaço para a ação.

Começamos cantando a música, batucando e com palmas; todos circulavam pelo espaço com a finalidade de explorá-lo em toda sua extensão. Para a primeira cena da história eu estipulei quem seria cada personagem, mas ao meu comando eles teriam que trocar de personagem na cena. Não seriam usados sons ou falas da narrativa, somente movimentos; as intenções teriam que ser apresentadas pelo corpo. A cada batida de palma, uma troca de personagem. A princípio, eles demoravam para trocar de personagem, mas conforme a atividade foi acontecendo, começaram a fazer as trocas com mais rapidez.

Por exemplo, o menino que pedi para iniciar a ação representando o avô da Jéssica, andava lento, com as mãos nas costas e com uma expressão facial carregada, como se estivesse cansado. Na primeira palma demorou a experimentar a corporalidade do menino, outra personagem da narrativa; seu corpo levou um tempo para entender que o tempo da ação do menino era diferente do tempo da ação do vovô. Aos poucos foi se erguendo e correndo por todo espaço como um menino travesso; de novo palmas e o menino rapidamente deu lugar para o cachorro da narrativa, se colocou em quatro apoios no chão e começou a andar pelo espaço como o animal de estimação de Jéssica.

Observei que, mesmo se tratando de uma criança esperta, sempre disponível para a ação e bem criativa nesse exercício, algo a incomodava, sentia que seus movimentos na representação do menino e do cachorro estavam limitados, como se tivesse mais para oferecer na ação, mas alguma coisa o impedia. Após uma observação mais detalhada percebi que suas calças eram bem curtas e apertadas, com toda certeza uma numeração bem menor do que aquela que precisaria usar. Assim, na atuação do avô, como os movimentos eram lentos e curtos, não percebi seu incômodo, mas nas outras personagens ele precisava de maior mobilidade e a todo momento interrompia sua experimentação corporal para ajustar a calça que estava apertando seus órgãos genitais. É um aluno totalmente disponível para as atividades, sempre muito expressivo, mas naquele dia a calça limitou sua corporalidade e sua criatividade.

Interessante pensar nesse caso em especial, pois ele agrega às minhas reflexões um viés cultural e social no que tange à composição dos corpos para além do visível. O corpo é constituído de memórias que perpassam pelos vários contextos de experiência. Não tem como o aluno esquecer de sua condição financeira e social dentro de uma roupa que o limita e o faz lembrar, a todo momento da sua situação, remetendo-o para a realidade que vive. Como uma docente pode não considerar esses aspectos, ou seja, olhar para o aluno e não ver as múltiplas histórias que o atravessam física ou emocionalmente?

Assim como o aluno do exemplo acima, todos fizeram as trocas de personagens explorando o espaço e os movimentos corporais. As crianças transitaram entre todas as personagens da narrativa. Havia grupos no chão representando o cachorro, outros lentos e apáticos ao fazerem a personagem do vovô e o restante das crianças frenéticas correndo. Era interessante observar como eram diferentes o tempo e a energia de cada grupo no mesmo espaço.

No exercício, cada aluno traçou a trajetória de cada personagem no seu tempo e espaço, com autonomia e criatividade. Peregrinaram pela sala livremente ouvindo somente

seu imaginário infantil. A cada bater de palmas buscavam na memória fatos para compor corporalmente sua personagem. Não demorou para as falas aparecerem e se distraírem com outras coisas além do meu comando. Com o passar do tempo já não queriam representar personagens, queriam se movimentar e interagir uns com os outros a partir das suas singularidades, tateando e explorando o espaço de maneira livre, brincando e sem regras. Girardello relata em um dos seus artigos a importância de criar vivências significativas nas quais o imaginário infantil possa fluir livremente, possibilitando a experiência plena de si e do mundo.

[...] a imaginação da criança é um modo de ver além ou de entrever, que intensifica a experiência do olhar e vice-versa. Como todos os sentidos podem despertar a emoção imaginativa, poderíamos também falar na imaginação como um modo de sentir além. As vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo. Vimos que é possível atuar favoravelmente sobre a imaginação infantil, criando melhores condições para que as crianças disponham desse tempo ou lugar — metáforas para a imaginação — onde possam exercitar sua curiosidade sobre as coisas do mundo, constituir conhecimento sobre elas e sobre si próprias, e viver mais plenamente o imaginável. (GIRARDELLO, 216, p. 90).

No final do jogo proposto, tive certa dificuldade para acalmá-los e conseguir a atenção da turma, mergulhada nesse universo imaginário que se concretizava no movimento. Estavam cansados, porém radiantes com a experiência de sentir um novo espaço através da teatralidade, das expressões faciais e das intenções corporais.

Aula: Conexões do processo criativo

Turma A

Ao chegar à sala de aula, falei que íamos fazer uma atividade de mímica com as personagens da história de Jéssica, pois é uma literatura infantil que tem proporcionado alguns desdobramentos cênicos interessantes. Fui até o quadro branco e perguntei se eles se lembravam de todas as personagens da história. Na medida em que iam falando, fui escrevendo os nomes: pai, mãe, avô, Jéssica, cachorro, urso, diretor da escola, alunos e menino.

Expliquei que quem quisesse participar teria que vir ao centro da sala, escolher uma personagem e andar entre os colegas como se fosse essa personagem, sem falar nada, sem emitir som algum, só andar experimentando corporalmente como é a personagem que escolheu. Como ela caminha? Como é o seu corpo? Quais as coisas que pensa enquanto caminha? Após a explicação, perguntei quem queria participar e a maioria levantou a mão. Na aula de hoje não arrastamos cadeira e nem fizemos círculo, deixei a sala como estava ao

entrar, em fileiras. Pensei em não modificar o ambiente para deixar o foco da atividade no andar pelo espaço tradicional, como se configura uma sala de aula, para que os participantes tivessem a oportunidade de olhar para a sala por meio de outra perspectiva corporal e emocional.

Um a um foi escolhendo sua personagem e fazendo a caminhada entre as fileiras. Quando passavam pelos colegas que estavam sentados, os mesmos viravam os corpos nas cadeiras para visualizar e acompanhar a improvisação que acontecia em silêncio, observando os colegas personagens. Foi um desfile de interpretação e novas possibilidades corporais, o cachorro e o urso foram representados com bastante fidelidade nos movimentos, o que provocou euforia entre as crianças, teve uma criança que ao final do percurso da personagem, cachorro, levantou uma perna como se fosse fazer xixi na cadeira do colega, todos riram nesse momento.

Ao final de cada percurso, eu perguntava à turma qual personagem era. Algumas personagens eles acertaram por terem sido corporalmente bem representados, outros tiveram um pouco de dificuldade. Mas uma única personagem eles nem esperaram o final do percurso para dizer quem era. Quando o aluno começou a andar, logo eles começaram a gritar; a personagem era o diretor.

O aluno que representou começou a caminhada com o corpo ereto, com as mãos e braços para trás, olhando com certa autoridade para seus colegas; não andou um metro para todos adivinharem quem era. Perguntei se acharam fácil ou difícil descobrir essa personagem e todos disseram que foi muito fácil. Questionei o porquê de ter sido fácil, qual gesto ou qual parte do corpo que denunciou imediatamente que era o diretor. “Tia, o jeito que estava com as mãos dele para trás, como se estivesse vigiando alguém ou mandando fazer algo.”. Outro aluno disse: “Descobri logo pelo jeito que ele olhava, o olho e o rosto era de quem é mau e não gosta de bagunça; não ria e estava com cara ruim”, “Eu também vi que era o diretor pelo jeito que olhava e andava, é igual de polícia”. Nesse momento perguntei o que o levou a pensar e comparar o diretor com a polícia. Ele riu e disse: “Uai, tia, os dois vigia e dá castigo”.

Achei muito interessante a fala de todos, realmente a interpretação do diretor foi próxima do imaginário que temos desse tipo de personagem, o aluno não pensou muito para começar a expressão corporal. Acredito que a facilidade que ele demonstrou em dar corporalidade ao diretor, e as crianças em descobrir quem era rapidamente, se deu pelo fato de estarem no ambiente escolar sendo reprimidos pelas figuras de autoridade que se constituem dentro da instituição a todo o momento. A fala da criança, ao comparar o diretor com a polícia, exemplifica bem o que para eles representa o professor, supervisor ou os

gestores da escola. Para eles, todos estão exercendo o papel de vigiar e punir, como afirma Foucault (2001).

Reflito mais um pouco sobre o que representam para eles as figuras de autoridade dentro da escola e como elas influenciam os corpos e a afetividade. Percebo na fala da criança que a escola nas suas práticas educativas cumpre esse papel de disciplinadora de corpos, considerando a criança como sujeito fragmentado a ser moldado, tanto na construção de saberes, como nos aspectos afetivos, familiares, sociais e culturais que a compõem. A falta de acolhimento da criança na sua totalidade, não respeitando aspectos afetivos e subjetivos dela enquanto ser social atuante pode impactar emocionalmente a criança de maneira a limitar, principalmente nos anos iniciais, o modo como sua visão de mundo vai sendo construída, especialmente a partir de parâmetros escolares de inclusão e exclusão.

De acordo com Sant'Ana e Gasparim, nos seus estudos sobre o estágio do personalismo da criança, baseados na teoria walloniana, a formação da personalidade infantil concentra-se entre os três e os seis anos de idade. Nessa época em especial seu maior interesse é na interação com o outro, para observação, compreensão, oposição e imitação, objetivando sua autoafirmação. Circunstâncias como negação em busca de autonomia ou admiração por meio da imitação é comum nas relações interpessoais com as quais a criança está envolvida.

Deste modo, as ações presentes em todo ambiente escolar, especialmente advindas das figuras de autoridade, podem se tornar referências para a criança, provocando ação de oposição, quando a mesma busca sua autonomia, ou de reprodução, quando ela admira e imita para se constituir igual. Como já dito pelas autoras, “[...] a consciência de si a partir do outro é a construção mais importante desse momento. A referência do outro, por meio das ações de oposição, sedução e imitação, é importante para a constituição do eu psíquico [...]” (SANT’ANA e GASPARIM, 2013, p. 204).

Assim, acredito que anular aspectos da singularidade e subjetividade da criança, com a finalidade de criar corpos dóceis e disciplinados, pode limitar sua visão para essa prática, naturalizando nelas noções de inclusão, mas sobretudo, de exclusão. Como foi observado durante a atividade em que o diretor foi representado pelo aluno, as ações da sua personagem durante a cena era de total autoritarismo na corporalidade construída e no olhar de reprovação e imposição dela sobre os demais colegas de sala.

Outra observação interessante é pensar que a teatralidade aconteceu sem fala, sem roteiro, sem qualquer outro elemento cênico a não ser o próprio corpo. Se movimentaram, gesticularam, criaram cada um sua própria narrativa interna, desde o percurso realizado, os movimentos corporais, as expressões faciais. Cada criança vivenciou sua personagem a partir

da sua criação e interpretação, tecendo o enredo entre o imaginário e o corpo. Machado acredita que a teatralidade está nos espaços cênicos que cada criança cria para sua ação e que brincar de faz de conta pode provocar novos caminhos teatrais.

[...] São alguns dos ingredientes de um enfoque “dramatizante”: a busca de um “espaço” imaginativo, cênico e de um “tempo” ficcional (Agora eu era... Era uma vez, muito tempo atrás, muito longe daqui... Quando eu era...); o uso do corpo de modo integral e imaginativo; a corporificação de um “quem” (que não sou eu, mas que está em mim); a composição, a partir de combinados, de uma narrativa a ser vivida, vivenciada pelos que combinam; a necessidade plena da capacidade humana para a invenção; saída da vida cotidiana tal qual ela se apresenta (uma espécie de suspensão do tempo e do espaço realista estrito senso) [...] (MACHADO, 2012, p. 17).

Assim, o desfile de personagens aconteceu a partir do imaginário entre quem sou e quem posso ser, experimentando corpos cênicos no espaço ficcional.

Aula: Tempo e espaço para observar as diferentes demandas

Turma A

Nesse dia não desenvolvi as atividades que havia planejado por conta de uma gripe forte. A princípio minha proposta era de caminharmos pelo quiosque (área externa da escola) como gatos, explorar movimentos corporais com olhos vendados, sem enxergar nada, como o gato Massamê da história contada na aula anterior. Mas estava indisposta fisicamente para a ação.

Compartilhei com eles o que tinha planejado e o motivo da mudança de atividade. Todos lamentaram, mas ao mesmo tempo começaram a caminhar pela sala miando como se fossem gatos. Logo se formaram pequenos grupos nos quais interagiam e revezavam na atuação das personagens. Em alguns momentos eram gatos, miavam e se comportavam corporalmente como tal e em outros momentos eram a criança dona do felino. Fiquei por um tempo observando a ação deles em busca de movimentos diferentes da aula anterior.

O que percebi foi que em alguns instantes repetiam o que haviam encenado na semana anterior, mas com mais qualidade corporal e vocal. A interação entre eles e no espaço foi maior, se tocavam mais quando a cena se passava entre a criança e seu felino, se escutavam mais, usando pausas entre os miados. A improvisação foi ficando repetitiva, então pedi que todos deitassem no chão para um relaxamento. Enquanto estavam deitados, fui dando alguns comandos para realizarem com o corpo. Ao final, quando estavam relaxados totalmente, pedi para retornarem as mesas.

Falei que a próxima atividade do dia seria no caderno, expliquei um pouco sobre

elementos visuais, como ponto, linha, formas geométricas e cor. Discutimos como eles imaginavam as personagens da história com suas formas, linhas e cores e pedi que fizessem um desenho de criação das personagens. Usei o recurso do desenho para provocar uma pausa entre a ação e a reflexão, era o momento de pensarem suas personagens e tudo que foi vivenciado corporalmente por eles dentro de outra perspectiva. Desenhando poderiam pensar e articular suas memórias a partir de um novo olhar. Enquanto criavam uma imagem visual para a sua experiência corporal, eles transitavam através das várias linguagens artísticas e acessavam diferentes campos de conhecimento. Assim, a atividade perpassava pelos saberes cognitivos e afetivos de cada criança de forma singular.

Ao final da atividade, cada criança mostraria para a turma suas personagens criadas, indo até a parte da frente da sala, para melhor visualização do desenho por todos. Nessa aula não mudamos a configuração da sala; estavam sentados enfileirados um atrás do outro. Quando estava explicando como seria a dinâmica de apresentação, um aluno perguntou se era para mostrar somente o desenho ou também teria que mostrar como as personagens são com o corpo. Eu disse que essa era uma boa ideia e que poderiam, sim, criar um movimento para cada personagem.

Essa iniciativa do aluno em vislumbrar outra possibilidade para o exercício proposto me fez refletir no quão importante é dar liberdade e voz a todos, no contexto da sala de aula. Não havia pensado nessa proposição corporal, mas a criança, a partir de um estímulo simples, criou seu próprio disparador para uma ação cênica. A criança nesse momento foi protagonista de si e da aula.

Hartmann e Silva, nas suas considerações a respeito da educação nos primeiros anos do ensino fundamental, dizem que através das ações espontâneas e criativas o aluno tem possibilidade de se tornar protagonista de si, saindo do padrão imposto e criando outras formas de estruturar as relações, sem preocupar-se com os papéis hierárquicos pré-definidos, sobretudo na sala de aula, onde ele, muitas vezes, é passivo e receptivo. “O protagonismo infantil, aqui, é pensado não como uma inversão das relações hierárquicas da escola, mas muito mais como uma possibilidade de equilíbrio destas. Os espaços e tempos de fala e de ação seriam, assim, melhor distribuídos, pois todos os atores sociais fazem parte da mesma comunidade.” (HARTMANN e SILVA, 2019, p. 32).

E assim foi feito de acordo com a proposta do aluno. Cada criança foi à frente da sala e começou a apresentar seus desenhos: o gato, a menina dona do animal e a borboleta preenchiam as folhas dos cadernos, com cores e formas diversificadas, de acordo com a percepção e a experiência de cada criança. Com o caderno na mão mostravam seus desenhos

junto com os movimentos corporais distintos de cada personagem.

Em alguns momentos andavam e miavam como gatos, explorando todo o espaço da sala, em outros andavam como uma menina preocupada, como se procurassem seu animal de estimação; outras crianças deram mais destaque à personagem da borboleta, correndo pela sala como se estivessem corporalmente voando entre as mesas e cadeiras. Alguns participantes sentiram necessidade de abandonar seu caderno em algum lugar da sala, pois o mesmo estava limitando seus movimentos; outros, durante toda a experimentação teatral, permaneceram com seus cadernos na mão, porém somente no início davam destaque à apreciação visual.

Acho interessante pensar nos desdobramentos cênicos que cada história criou, mesmo as narrativas visuais, e em como a turma já ampliou a percepção para as possibilidades artísticas diante de uma atividade comum ao cotidiano escolar. Uma vez que foram transportados para um espaço/tempo teatral, em que experimentaram outras formas de ser e estar na escola, as sensações, emoções e apreensões ficaram latentes, reverberando o desejo por ocupar novamente aquele lugar.

Refletindo sobre esse lugar do novo e do prazeroso, recorro a Icle e Bonatto. Eles analisam as estruturas escolares como instituições hierárquicas e restritivas, com práticas repetitivas e desinteressantes, que tentam anular e silenciar os corpos. Diante de tais afirmativas pensam em uma escola diferente, como um lugar de suspensão da realidade posta, de subversão da ordem, de potência, assim propõem uma escola como “entre lugar”. Para isso a sala de aula seria território efetivamente desse entre lugar, espaço/ tempo de ação, onde processos de ensino e criação seriam norteadores de aprendizagem, falam da ideia de “performar” a escola.

Em um processo de ensino-criação, tal flexibilização das hierarquias se dá a partir do momento em que não há apenas uma voz de comando, mas uma coordenação realizada em colaboração, com os riscos que tais práticas impõem. As definições se dão em ação, em performance. (ICLE e BONATTO, 2017, p. 23).

Eles consideram a ideia radical e um tanto utópica pensando na realidade das escolas. Segundo eles (2017, p. 26) “[...] Em vez de consolidarmos a escola como ambiente carente de identidade e sem significação ou relação com a realidade do estudante, talvez possamos pensá-la como espaço de transformação e invenção [...]”.

Portanto, propor momentos em sala de aula, onde as crianças possam, viver uma suspensão da realidade, e estar nesse entre lugar, com performatividade e teatralidade, é criar um espaço/tempo que potencializa a subjetividade de cada um, através de outras formas de

ser e estar no ambiente escolar.

Turma B

Como dou aula nos dois últimos horários nessa sala e já havia passado por duas turmas nesse dia, minha indisposição aumentou por conta da gripe. contei novamente a história do gato, pois na aula anterior não tive oportunidade de finalizá-la. A contação aconteceu de maneira simples, apenas com movimentos corporais tímidos e modulação de voz diferenciando as personagens.

Realizei a mesma dinâmica da turma anterior, com o desenho de criação das personagens. Não fui questionada sobre fazer ou não alguma atividade prática, nem tampouco sobre contar novas histórias. Orientei a atividade e todos realizaram conforme instrução. Como nenhuma criança questionou se poderia fazer a representação teatral das personagens, a atividade ficou nesse dia somente dentro do campo das artes visuais.

Os desenhos que foram criados pelos alunos eram bastante criativos, com diversidade de cores e formas geométricas. A visualização de ilustrações na aula anterior foi um disparador para novas leituras visuais. O gato Massamê e a borboleta foram ilustrados através de detalhes ousados e enriquecidos por diferentes elementos visuais, como a criança que compôs o gato com formas geométricas de diferentes tamanhos e borboletas com linhas curvas multicoloridas.

Para Madalena Freire (1986), ao desenhar as crianças têm a possibilidade de dar forma aos seus pensamentos, tornando visível e concreto o que estava até então no imaginário e na subjetividade dela. Esse movimento entre o interno e externo entrelaça o cognitivo e o afetivo. De acordo com ela, a criança desde os 02 anos de idade começa a ler e escrever o mundo através de desenhos (com seus símbolos, garatujas) e do faz de conta. Esses atos infantis são o primeiro passo no processo de alfabetização, quando ela começa a exteriorizar sua leitura de mundo e de si mesma.

Segundo Marina M. Machado, também na perspectiva fenomenológica os desenhos retratam a forma que a criança apreende o mundo, o mundo dela, o qual pode ser realista ou imaginário ou sem nenhuma lógica aos olhos de um adulto. Ao desenhar a criança não se preocupa em fazer uma leitura visual da realidade, ela apenas cria de acordo com suas percepções. Como diz Machado (2010, p. 73), “[...] O convite é olhar seu desenho como um “ensaio de expressão” [...]”.

Essa turma gosta bastante de desenhar. Um aluno me perguntou se poderia criar e desenhar outros personagens para a história. Respondi que sim, que poderiam desenhar de

acordo com a criatividade e não precisavam ficar presos somente às personagens da narrativa. Nesse momento aproveitei a pergunta e provoquei a turma para uma atividade que criasse oportunidade de explorar a oralidade. Pedi que a criança que desenhasse outras personagens, apresentasse aos colegas.

Muitas crianças criaram outros animais para a história, acrescentaram outras personagens e até mesmo cenários diferentes. Uma menina, além de inventar uma gatinha como companheira para o Massamê, colocou-os em um jardim junto com várias borboletas coloridas. No momento de compartilhar os desenhos, os alunos usaram como recurso somente a oralidade, alguns fizeram modulações de voz para cada personagem criada. Não houve movimentos corporais, nem tampouco interação entre o narrador e os ouvintes. Foi interessante observar essa diferença de reação entre as turmas diante da mesma proposição de trabalho.

3.4 Contar história é potencializar o imaginário infantil

Quantas vezes uma "lembrança pura" pode reaquecer uma alma que se recorda? (BACHELARD, 1988, p. 105). Quantas vezes uma contação de história, dá conta somente de expressar o que o autor nos diz nas linhas do seu enredo? A cada contar e recontar se abre um tempo/espço diferente, emaranhando-se passado e presente, pois ainda que seja o mesmo contador, há sempre um outro pulsar que o motiva. A beleza da arte de contar história como propositora de teatralidade e afeto, no ambiente escolar, repousa nas sutilezas do interno que ela acessa, nas memórias, vivências e na possibilidade de entrelaçar o eu mais profundo com as narrativas visíveis e invisíveis presentes na criação cênica.

Convido vocês, leitores, a voltar um pouco no tempo, pensar na sua infância e nas diversas narrativas presentes naquele tempo/espço. Fechem os olhos e procurem sentir o frescor da inocência infantil que um dia habitou o ser de cada um, e o que ainda está reverberando em sua vida adulta.

Uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades. Sonhamos tudo o que ela poderia ter sido. (BACHELARD, 1988, p. 95).

Possivelmente, nesse exercício de introspecção seus pensamentos foram impregnados de memórias, vivências e imagens. A partir do movimento interno de reencontrar quem um

dia foram, cruzaram a ponte entre a imaginação e a razão. Nesse movimento dialógico acessaram o sensível em si mesmo.

A partir disso, proponho outro exercício imagético: quais foram as imagens construídas por vocês a partir da leitura desse trabalho? Como se consolidou em seus pensamentos, minha imagem, das crianças e dos vários cenários que percorremos durante as aulas relatadas até então? Com toda certeza, a cada página lida, a partir das palavras bordadas por mim, você acessou suas memórias para criar uma leitura visual, também ela de acordo com suas experiências prévias. Ou seja, vocês leram ao mesmo tempo em que construíram suas próprias narrativas. Sendo assim, acredito que eu e os alunos convidamos todos a devanear conosco através das nossas histórias, provocamos o encontro das palavras com a experiência de cada um.

Nesse sentido, é proposital a ausência de qualquer imagem no decorrer do texto. Durante a pesquisa todas as aulas foram registradas, seja por meio de fotografia, seja por gravações em vídeo ou através do caderno de campo, para que eu tivesse uma memória concreta do processo para desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, eu queria convidar à criação das imagens pelo leitor. Minha aposta é que o leitor, ao criar sua própria narrativa visual, tenha possibilidade de também construir pertencimento ao processo, vivenciando- o imaginariamente como uma espécie de ação cênica.

Acredito que a contação de história só proporciona a construção de significados para quem lê ou ouve quando há liberdade de se entregar ao jogo narrativo através do pensamento em ação, que constitui a imaginação e criação. Girardello relata em seu artigo a importância de estimular o imaginário a partir das imagens ou ausência delas em uma contação de história.

Quando abrimos um livro de histórias diante das crianças, esse desejo se confunde com a expectativa pela virada de página: que imagens lhes serão dadas a ver? Reconhecendo a inestimável riqueza estética e simbólica desse processo, buscamos destacar também a necessidade de que seja ao mesmo tempo exercitada a capacidade de evocar imagens na ausência das figuras, a partir apenas das palavras. (GIRARDELLO, 2007, p. 07).

Para ela, tão necessário quanto as imagens criadas para ilustrar as histórias é a ausência delas. Assim, o leitor tem a possibilidade de criar suas próprias imagens, de forma autoral, a partir da leitura dos signos linguísticos, entrelaçando palavras e imaginação.

No decorrer das aulas eu e as crianças trabalhamos com diferentes proposições artísticas, nas quais a contação de história era a disparadora de possibilidades. Coletivamente

ou de maneira individual, as intervenções cênicas eram apoiadas pelas várias perspectivas da narrativa, preexistentes na subjetividade de cada um. As ações que foram vivenciadas, seja por meio de histórias autorais e/ou familiares, ancoradas por objetos, jogos e improvisações, entrelaçaram todos nós a um único fluxo artístico. Assim, também acredito que o leitor foi convidado a embrenhar-se nesse mesmo fluxo criativo, seja partindo de imagens fictícias provenientes do seu imaginário, seja ancorando-se em memórias e vivências.

Partindo dessa perspectiva, suponho que incentivar processos imaginativos por meio de narrativas, seja em crianças ou adultos, é importante para cada um apropriar-se de si, do outro e do mundo, enredando-se no seu espaço/tempo. Para me ajudar a articular sobre a relevância de manter pulsante as várias formas de narrativas, sobretudo na infância e pensando nas suas reverberações durante toda a vida adulta, vou dialogar também com Adriana Hoffmann, pois segundo ela, buscar novas formas de narrativas na contemporaneidade é uma maneira de dialogar com a subjetividade de cada um, em meio ao contexto midiático que estamos inseridos.

Ou seja, estimular a narrativa e suas interfaces a partir da experiência do brincar, do jogo, do criar e recriar é uma maneira de garantir que a tradição da oralidade e da escuta, impregnada de singularidade, não se esgote diante dos recursos da internet. O livro, segundo os estudos da autora ainda é, o principal acesso da criança às histórias e ao faz de conta e esse interesse pela literatura, como constatou, surge a partir da mediação dos pais e da escola.

Ainda sobre seus estudos, a autora percebeu que existem ao menos duas maneiras de uma história ser narrada: mantendo a fidelidade dos fatos contidos na literatura, mas sempre articulada com a interpretação de quem conta, e a contação “de cabeça”, que surge a partir do entrelaçar do imaginário do narrador com uma história que já ouviu anteriormente. Em ambas as maneiras de contar, percebe-se que a família e a escola estão presentes nesse processo de construção do seu próprio arcabouço de narrativas. Hoffmann destaca o contar história de cabeça, ou seja, o recontar, a partir de uma experiência já vivenciada do mesmo relato.

As histórias que “estão só na cabeça” são histórias com as quais tiveram contato em casa, foram vistas, lidas ou contadas pelos pais e eles passam adiante o que lhes foi contado. A família configura-se aí como um espaço importante de motivação das crianças no contato e acesso às histórias. Gilka Girardello (on-line) comenta que, muitas vezes, ao contarmos histórias para as crianças, elas pedem para contar “uma de livro” ou “uma de cabeça”. A autora comenta que, desde cedo,

as crianças percebem que certas histórias funcionam melhor no improviso, quando se pode mergulhar na fantasia. (HOFFMANN, 2019, p. 104).

Assim, a apreensão do relato se faz a partir de aspectos cognitivos, mas também perpassa por uma dimensão afetiva, potencializando o imaginário, tornando-o construtor de significado e pertença. Sendo assim, acredito que Benjamin e Hampâté Bâ, estavam certos em julgar necessária a preservação e/ou renovação de narradores tradicionais, emergentes da interação do sujeito com seus núcleos familiares, sociais e culturais, pois assim irão passar adiante, não somente aspectos da sua subjetividade, mas particularidades do seu tempo e espaço.

Nas aulas a seguir faço algumas considerações sobre o imaginário infantil.

Aula: Elementos cênicos como estímulos ao imaginário

Turma A

Havia pedido na aula anterior que quatro alunos trouxessem de casa uma caixa com algo dentro para contar história para os colegas. O intuito da atividade era que as crianças trilhassem o mesmo caminho que Jéssica fez na narrativa do livro, quando levou a caixa com surpresas dentro para agradar os colegas da escola. Das quatro crianças, apenas uma trouxe a caixa; fiquei desapontada com isso. A menina que trouxe a atividade é a novata na sala. Questionei os demais sobre o motivo de não terem trazido suas caixas e eles disseram que esqueceram. Relembrando a aula anterior, acredito que não foi esquecimento, pois quando propus a atividade escolhi os quatro por serem os mais eufóricos e interessados a participarem da dinâmica. Refletindo sobre as possíveis causas do esquecimento, penso que talvez ficaram inseguros em participar de algo que não tinham certeza do que seria ou como ocorreria.

Fizemos um círculo no espaço da frente da sala e nos sentamos para ouvir a história da única menina que havia trazido a caixa de Jéssica. Todos sentaram e ficaram em silêncio para ouvir a narrativa. É a primeira vez que dou aula para essa aluna e desde o início do projeto ela me surpreende, sempre interessada e disposta a participar dos exercícios. Ela se posicionou de um lado do círculo onde todos pudessem vê-la; a caixa era pequena e encapada com papéis coloridos. Começou então a contar sua história: “Era um vez uma menina que adorava ajudar sua mãe na cozinha, gostava de fazer doces e provar tudo de gostoso que a mãe fazia. Seu sonho era ser cozinheira”. Nesse momento ela abriu a caixa e mostrou uma foto de estúdio em que ela estava no cenário de uma cozinha com um chapéu e avental de

chef de cozinha, fazendo um pose como se estivesse batendo bolo.

Todos os alunos queriam ver a foto de perto e então ela levantou a foto para que todos pudessem visualizá-la. Quando terminou a história das aventuras da menina cozinheira, a aluna quis compartilhar com os colegas como foi o dia em que tirou a foto. As crianças ficaram curiosas em saber como foi esse dia e se realmente ela cozinhou. Os deixei livres para interagirem e fiquei observando as reações: o círculo já estava desfeito, existia um único grupo aglomerado em torno da narradora, todos querendo ver a foto e saber detalhes da possível cozinheira.

Depois de um tempo, pedi que retornassem aos seus lugares na roda. Algumas crianças levantaram a mão e perguntaram se também podiam contar o que faziam na cozinha de casa. Cada um que se ofereceu contou suas aventuras como cozinheiro, sempre iniciando a história com “Era uma vez...” e contando na terceira pessoa como narrador. Ao ouvir a historietta da colega, todos recorreram às suas memórias afetivas para encontrar experiências parecidas. Jardim (2009, p. 102) fala que “[...] nos movimentos de contar e recontar o que assegura à memória a retenção suave dos relatos e assegura sua repetição é um processo de assimilação que se dá.”. Portanto, é importante criar esses momentos de distensão, escuta e narrativa no ambiente escolar.

Girardello, em seu artigo “Horizontes da autoria infantil”, dialoga com Vivian Paley, pesquisadora e educadora. Paley tem um trabalho em sala de aula baseado na contação de histórias, visto como uma maneira de preservar e garantir à criança seu tempo e espaço no ambiente escolar. Para ela, contar história é uma prática social e realizada em sala de aula com ludicidade e autonomia infantil, além de possibilitar o compartilhamento de culturas, proporciona que o grupo desenvolva a sua própria cultura.

A autora salienta a habilidade que as crianças têm de colocar seus pensamentos e sentimentos na forma narrativa, caso tenham um contexto favorável a isso, e a singularidade das criações de cada uma: “Mesmo quando as crianças tomam emprestadas as ideias umas das outras, elas preservam um estilo e um simbolismo tão único quanto suas impressões digitais” (PALEY, 1991, p. 40). Percebe-se aí um duplo movimento na autoria narrativa das crianças: elas se apropriam de ideias, palavras e imagens da cultura comum da sala-de-aula – na qual entram também ingredientes da cultura mais ampla – mas cada uma o faz de modo único, num jogo inerente à autoria narrativa. (GIRARDELLO, 2015, p. 18).

Do mesmo modo aconteceu com a atividade vivida por nós: a narrativa da menina cozinheira foi fonte de inspiração para outras que vieram a seguir, mas cada uma com sua

particularidade e identidade. No final do tempo de encontro, pedi que todos da sala trouxessem para a próxima aula um brinquedo ou algum objeto de casa e que criassem uma história com esse objeto para contar aos colegas. Decidi, assim, ampliar a proposta feita na aula anterior para incluir todo o grupo.

Turma B

Entrei na sala e as crianças logo perguntaram se naquele dia teria contação de histórias. Disse que sim e que seria de forma coletiva. Algumas crianças se levantaram e foram até minha mesa querendo saber mais detalhes: “Que isso, coletiva? Não entendi!”, “Quem quiser vai participar ou só quem a tia escolher?”, perguntaram curiosos. Então fiquei em silêncio e comecei a cantarolar uma música improvisada. Enquanto cantava, espalhava alguns brinquedos pelo chão no espaço em frente às carteiras da sala, optei nesse dia por mantê-las enfileiradas.

Terminei de espalhar os objetos e convidei as crianças a se sentarem no chão em círculo de modo que os brinquedos ficassem no centro da roda. Quando todos estavam acomodados no chão, comecei a explicar como seria o exercício.

A atividade do dia seria parecida com a da aula anterior, mas todos iriam participar e criar uma única história, cada um contribuindo com a narrativa na sua vez. Eu iria começar a contar e cada aluno, seguindo a ordem da roda, iria continuar e acrescentar algo na narrativa, utilizando os brinquedos como objetos de cena. Sempre que fossem narrar teriam que criar algo tentando acrescentar algum objeto do chão na história. Expliquei que, como seria uma história coletiva, todos os alunos teriam de ficar atentos ouvindo cada colega para na sua vez seguir com a narrativa, com sentido e criatividade ao mesmo tempo.

Fiquei muito feliz com o resultado, todos participaram. Como pedi, ficaram atentos para ouvir o colega e não ficaram com receio de pegar objetos e acrescentar elementos com sua fala. Alguns objetos foram usados mais de uma vez, como por exemplo: uma boneca, uma moto e um carrinho. Percebi que os objetos funcionaram como estímulos para a imaginação deles e também como apoio na cena - ao manipular um objeto os senti mais seguros corporalmente.

A contação coletiva foi um recurso que pensei após as primeiras experiências com a turma, para não expor individualmente as crianças, pois ainda estavam se apropriando do processo artístico com elementos teatrais. A história criada, apesar de em alguns momentos ficar repetitiva, foi criativa e ousada, com requintes de suspense e terror. Além de provocar as

crianças a criarem uma narrativa coletiva, o exercício possibilitou que o aluno desenvolvesse sua percepção para o tempo e espaço que cada um ocupava na historieta e fosse provocado a olhar e ouvir o outro com atenção e respeito. Sem dúvida, esse foi mais um momento importante da turma se sentir pertencente ao processo, com um papel relevante nele.

Girardello destaca o valor social intrínseco nas narrativas autorais em grupo. Segundo ela, uma atividade coletiva em que a escuta e a percepção do outro, são fios condutores para dar sentido à história tem uma grande relevância social, pois está alicerçada sob a concepção do encontro e da partilha: entre corpos, oralidade, escuta e imaginação. Estão comungando da mesma região de afetação e faz de conta, desenvolvendo neles a noção de grupo e comunidade.

Experiências como essa, de transformação das salas de aula em comunidades narrativas, com seus rituais - formais ou informais - criados pelo próprio grupo com o auxílio de uma mediação sensível, costumam ser muito inspiradoras. O aguçamento à escuta do outro e o movimento de colocar-se no lugar do outro, que a forma narrativa tende a favorecer, contribuem para o desenvolvimento de uma alteridade fraterna e para a superação dos preconceitos. A garantia do tempo para que todos e cada um possam falar é um exercício de democracia. (GIRADELLO, 2015, p. 22).

A partilha fraterna e democrática entre os alunos aconteceu no respeito ao tempo e espaço do outro. Ao final da aula alguns lamentaram ter acabado a atividade e foi difícil, pois queriam continuar sentados, socializando e interagindo com os colegas e com os brinquedos. Era o momento de brincar e se sentir livre no contexto da sala de aula, porém, por conta do tempo, a atividade foi finalizada. Para o próximo encontro pedi que todos trouxessem de casa um brinquedo e uma história relacionada ao brinquedo para contar.

Aula: Histórias visíveis e/ou invisíveis

Turma A

Quando cheguei à sala, muitas crianças se levantaram para me contar que haviam levado o brinquedo e que queriam participar da contação. Na aula anterior tinha pedido que trouxessem um brinquedo de casa, pois a atividade seria contar histórias com o objeto escolhido por eles. Pedi que se sentassem e acalmassem para a organização da sala para a aula. Logo nosso espaço estava organizado com as mesas e cadeiras no fundo da sala e as crianças sentadas em círculo com seus brinquedos para o início da atividade.

Todas as crianças que estavam com brinquedos contaram sua história usando o objeto como personagem principal; algumas ficaram em pé e fizeram a contação com modulação de voz e gestualidade, outras permaneceram sentadas manipulando o brinquedo com as mãos para a narrativa. Um aluno levou um foto de família, contou a história do seu nascimento e de algumas aventuras familiares, sempre ele sendo o narrador personagem.

Outro menino levou três tintas guaches de cores diferentes, branca, amarela e preta; na sua vez de contar, ele optou por ficar sentado. Quando colocou as tintas no chão, todos nós ficamos curiosos pela história que estava por vir. “Era uma vez (começou ele manipulando as tintas como se fossem bonecos) três meninos, um estudava no primeiro ano, outro no ensino médio e o terceiro menino fazia faculdade. Todos gostavam de estudar e aprender coisas diferentes”. Contou a história toda, manipulando os “bonecos”. Ao final da aula o chamei na minha mesa e o questionei sobre como foi a escolha dos objetos e das cores. Ele disse que escolheu levar as tintas porque adorava pintar e escolheu as cores que mais gostava. Perguntei se alguém o ajudou a escolher cada cor com sua respectiva escolaridade e ele disse que foi a irmã que o ajudou a pensar na história, mas foi ele quem fez a escolha para cada cor.

É o terceiro ano que sou professora dele, é uma criança humilde financeiramente, um aluno extremamente criativo e participativo, que me inspira por sua disponibilidade corporal e emocional. Observo o desenvolvimento do seu corpo cênico ao longo desses anos de convivência: sempre pronto a entrar na ação de algum modo, seu corpo esguio sempre apertado em roupas com uma numeração menor do que a que deveria estar usando; sorridente e prestativo, disponível a tudo e todos da sala, é o primeiro a levantar a mão quando pergunto algo, carrega no rosto sorridente a alegria, o prazer e os sonhos da infância. Alunos como ele me motivam e afetam, me conduzem à certeza de que somos constituídos por tudo que nos atravessa nos vários contextos em que transitamos e que a arte na escola pode ser o espaço da criança pertencer a si e ao mundo.

Na próxima contação, o aluno a participar estava com uma bola pequena nas mãos, se levantou e começou a contar a história de um menino que adorava brincar de bola com seu cachorrinho. Gesticulou para lançar a bola para o cachorro imaginário. Dois alunos se colocaram de prontidão, em quatro apoios no chão, e começaram a latir como um cachorro. O contador, percebendo a disponibilidade dos colegas para a cena, não hesitou em realmente jogar a bola no canto da sala; os colegas, imediatamente depois do lançamento, foram correndo e latindo buscar a bola do seu dono. Quando voltaram, o menino fez carinho nas

personagens animais e aí começou uma cena improvisada por eles.

Não demorou muito para todas as crianças estarem nos quatro apoios, latindo em busca da bola da história. Foi literalmente uma festa. A sala parecia um canil, todos interagindo como se fossem cachorrinhos e por instantes esqueceram que estavam no ambiente escolar. Deixei as crianças livres para a improvisação. Quando percebi que os gestos estavam ficando repetitivos e o barulho cada vez mais alto, os convidei para ir encerrando a cena. O menino se despediu da sua cachorrada e saiu da sala, literalmente, com a bola na mão, dizendo que depois voltava para brincar mais com eles.

No respectivo exercício, pude perceber a criança protagonizando a ação, a criança que se joga sem qualquer receio ao faz de conta, jogando com realidade e ficção de maneira prazerosa e imaginativa. Cada criança que se jogou ao chão, latindo e brincando a partir das possibilidades corporais de um animal, protagonizou sua própria performance. Convido novamente Icle e Bonatto para o diálogo quando falam das características que surgem através de uma aula de arte performática.

Quando as situações de ensino-aprendizagem assumem características observadas em proposições performativas e a sala de aula passa a ser compreendida como espaço performativo, regido por um pacto colaborativo entre professores-performers e estudantes-performers, é constituído um laboratório de criação, aberto a experimentações que incluem o revezamento de papéis entre quem aprende e quem ensina; um espaço propício a explorações de diferentes possibilidades de relação de professores e estudantes entre si e com o conhecimento. (ICLE e BONATTO, 2017, p. 26).

Eles sublinham as possibilidades de potencializar e redimensionar o ambiente escolar com ações expressivas para alunos e professores. Quando propus o exercício cênico com os brinquedos, imaginei que teria resultados surpreendentes, mas a autonomia dos alunos, tanto os narradores quanto os participantes das ações, que surgiu me deixou encantada. A aula foi um grande experimento cênico, no qual papéis foram sendo construídos e definidos a partir do fluxo da experimentação artística deles.

Marina M. Machado reflete sobre a disponibilidade da criança ao faz de conta e como sua visão da brincadeira passa por percepções diferentes das do adulto. As crianças desenvolvem por meio da narrativa ficcional a própria organização espacial e temporal, impregnada pelo único desejo de experimentar aquela “verdade”.

No ensino do teatro a criança de cinco e seis anos, percebo que “lugares sagrados” povoados de outro tempo e de outro espaço estão lá: na brincadeira das crianças. Muitos e muitos anos atrás testemunhei

uma aula com crianças que construíram bonecos de madeira; um belo dia, eles iam se casar. Todos sabiam que eram bonecos e que o jogo proposto era a encenação, por assim dizer, de um casamento de bonecos; mas, durante o ocorrido, a intensidade da verdade e da emoção contida na cena, bem como a seriedade das crianças naquele rito, indicavam a sua capacidade para mergulhar em um tipo de condição onírica, dando vida aos bonecos, experienciando uma transfiguração tempo-espacial, bem como nos objetos e em seus corpos. (MACHADO, 2010, p. 76).

Assim foi nossa atividade de contação com objetos. Ao final da atividade, todos os alunos que levaram um brinquedo contaram sua história, estavam alegres e exaustos. Não precisei pedir para organizar a sala, eles se mobilizaram para organização do espaço e logo sentaram para descansar. Sentei para fazer a chamada do dia. De repente uma menina se levantou, veio até mim, me abraçou e disse: “Tia, adorei as histórias, cada vez tenho mais ideias engraçadas e criativas para contar”. A menina é uma das que, nesse ano letivo, é minha aluna pela primeira vez. Essa afetividade que demonstrou por mim e por tudo que vivera naquele dia confirma o que venho refletindo no decorrer do texto acerca de um trabalho com narrativas cujo compromisso é afetar os interlocutores do processo.

Turma B

Repeti a mesma proposição com essa turma. Na aula anterior havia pedido aos alunos que trouxessem objetos de casa para contar histórias. Deixei livre para cada um escolher qual objeto traria - poderia ser uma foto, brinquedo, livro de literatura infantil, enfim, qualquer objeto que eles tivessem uma ligação afetiva.

No início da aula todos estavam alegres e eufóricos para começar a atividade. A sala foi organizada com as carteiras ao fundo. Sentamos em círculo e colocamos no centro da roda todos os objetos que trouxeram. Tinha bonecos, carrinhos, ursos de pelúcia, entre outros. Acrescentei alguns brinquedos que já estavam na sala, para ampliar as opções durante as narrativas. Perguntei como queriam contar a história: cada um sozinho ou todos juntos, como no último encontro. Alguns queriam juntos, mas a maioria escolheu contar sozinho.

Então a regra era começar a história com “Era uma vez...”, usar qualquer brinquedo para a narrativa e não somente o que trouxe de casa. Um a um foi se levantando, se dirigindo ao centro da roda para contar sua historieta. Nesse dia, os observei mais envolvidos na atividade, sem tanta vergonha de se expressarem e atentos às histórias dos colegas. Em alguns momentos queriam participar da narrativa do outro, dando dicas para continuar ou modificar

o que estava sendo contado. Percebi que, mesmo na contação individual, eles estavam conduzindo para uma narrativa mais coletiva, auxiliando os colegas tanto no roteiro quanto na escolha dos brinquedos.

Outra observação feita foi sobre o uso de objetos: tanto na aula anterior como nessa, os brinquedos serviram de estímulo para a criatividade e de suporte para que eles se sentissem mais seguros na cena. No momento da escolha tinham preferência por usar os objetos que trouxeram, mesmo que fossem usados por mais de uma criança. Os brinquedos que foram trazidos de casa, além de facilitadores para a improvisação, construíram outra dimensão para a cena.

Acredito que ter na ação teatral um objeto que foi escolhido pelo aluno, portanto, mediante uma ligação afetiva entre a criança e o brinquedo, proporcionou mais imersão na ação, criando entrelaçamentos entre a criança e a narrativa.

Isso porque, no percurso realizado pela criança, desde pensar em qual objeto levar para aula, a escolha, a inclusão dele junto a seu material escolar e, por fim, na narrativa em si, tendo o brinquedo como parte da trama, já se constituiu uma narrativa interna de possibilidades, memórias e afetos. A contação que surge, posterior a esse trajeto interno, ganha significado e relevância para o contador, pois o objeto usado para a historieta improvisada faz parte de outros contextos e carrega uma história para além daquela contada. Estão atribuindo um novo sentido ao objeto através do seu imaginário infantil, potencializando suas narrativas e percepções para além do cotidiano, do tradicional, do formal e dos padrões pré-estabelecidos.

Marina Marcondes Machado, em seu artigo “O imaginário infantil como trabalho- em-processo”, reflete sobre o imaginário a partir de uma visão sociológica e em diálogo com os estudos de Bachelard (1998). De acordo com a autora, Bachelard sugere que imaginar é uma capacidade de nos libertarmos das imagens primeiras, ou seja, de ‘mudar de imagens’ - nesse sentido, imaginar tem valor libertador: “[...] formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade.” (MACHADO, 2016, p. 289). Deste modo, as crianças que criam narrativas através de objetos, ressignificando-os (como no exercício da aula), estão exercendo sua liberdade de perceber, sentir, olhar e criar realidades de acordo com sua visão e concepção; estão flertando com sua subjetividade imagética e se reconstruindo a partir da sua referência de mundo.

Aula: Desdobramentos de uma contação

Turma A

Cheguei à sala com um livro na mão, chamado *Inventa e Desventa*, da autora Marta Lagarta. Coloquei-o em cima da mesa e pedi que todos se sentassem porque iria contar a história de um menino muito criativo, Pedrinho, que adorava inventar e desventar. Gesticulava e andava pela sala entre as fileiras de carteiras realizando a contação, subia e descia da cadeira nos momentos mais excitantes da narrativa.

Ao final, perguntei quem era criativo como Pedrinho? Então fomos para a primeira atividade da contação. Pedi que, como o Pedrinho, eles criassem um desenho diferente, uma imagem desconhecida até então, poderia ser pessoa, animal, objeto ou coisa da natureza, teriam que criar essa imagem e depois contar uma história sobre ela. A atividade foi realizada com entusiasmo, todos desenharam as mais estranhas imagens e no momento de contar, era uma história mais inusitada e diferente que a outra, tinha um menino com a cabeça de peixe que não conseguia viver fora da água, uma casa com asas que sobrevoava a cidade e um carro que no lugar das rodas tinha pernas e calçava tênis. Como na aula anterior da turma B, percebi que as crianças que ainda tinham certa timidez, com o apoio externo à narrativa, nesse caso a ilustração, se colocavam mais disponíveis para criarem narrativas e se engajarem corporalmente nela.

Discorrendo um pouco sobre os desenhos e a diversidade de figuras inusitadas que transitaram nas narrativas, recorro a Machado em suas análises a partir dos escritos de Merleau-Ponty.

Para nosso autor, a experiência infantil de desenhar está muito próxima da experiência espacial da criança. Se o desenho é “bagunçado” ou caótico, do ponto de vista do adulto, novamente há que se positivar a experiência infantil: apreciar o processo da criança a partir do que ali está, do que os desenhos nos apresentam, e não do que não está lá. Merleau-Ponty comenta que, se a criança utiliza procedimentos pouco convencionais, é porque está sintonizada com um “outro procedimento de representação”. A criança pequena não deseja transpor (como o desenho adulto ou da criança maior) para um único plano o que vemos em profundidade. O convite é olhar seu desenho como um “ensaio de expressão”. Realizar uma rigorosa e interessante leitura psicológica e científica da vivência da criança, para o filósofo, é aceitar sua maneira não representacional [...] (MACHADO, 2010, p. 74).

Nesse sentido, ainda que a partir de minha proposta, os desenhos das crianças foram realmente um “ensaio de expressão” e de possibilidades visuais, seguida da diversidade das

histórias.

A próxima atividade era o segundo passo de Pedrinho na narrativa. Teriam que criar um brinquedo diferente, desmontando e montando brinquedos, trocando peças como se criassem um ser ficcional. Como recurso, utilizei brinquedos diversos e peças de lego. Ao final da criação dariam vida ao objeto construído como se ele fosse um boneco, criando voz e movimentos para ele, e deveriam apresentá-lo para a turma.

Quando todas as criaturas estavam prontas, sentamos em círculo e cada um fez sua apresentação manipulando o boneco, dando vida, corpo e voz a ele. As primeiras apresentações foram tímidas e rápidas. A apresentação de uma criança foi interessante, pois além de manipular o boneco, ela mesma se apresentou falando de maneira diferente e andando como um robô, como se seu corpo fosse a extensão da sua criação. Por alguns minutos transitou pela sala com seu boneco, movimentando-se a partir da sua relação corporal com o boneco. Os meninos adoraram sua expressão corporal e todos que vieram depois também tentaram fazer algo diferente, não só com o brinquedo criado, mas com o próprio corpo. Alguns interagiram corporalmente com sua criação, modulando a voz de diferentes maneiras e criando até uma historieta para apresentação.

De acordo com Sant’Ana e Gasparim, a qualidade das interações, sobretudo na sala de aula é um dos elementos desencadeadores do desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo, pois segundo elas aspectos emocionais são estruturantes para a construção de conhecimento e afetividade.

Deste modo, pensando nos meus questionamentos anteriores e diante do resultado da nossa experiência com uma história inédita, acredito que a qualidade da nossa interação e o que vivenciei na aula do Jiraya reconstruiu meu planejamento posterior, pois queria realizar mais atividades que provocassem neles o acolhimento e a afetividade que me proporcionaram sentir na ocasião. Aspectos emocionais do nosso entrelaçar afetivo me fez pensar em outras possibilidades de ação.

Turma B

Repeti a sequência de procedimentos feitos na turma A e a produção do desenho foi mais interessante e diversificada, tanto na criação da imagem quanto na sua apresentação. Várias crianças, além do nome, contaram um enredo com começo, meio e fim para a imagem criada. Algumas crianças, na sua apresentação, permaneceram sentadas, já outras caminhavam pela sala entre as fileiras com o desenho na mão, fazendo a contação com mais elementos teatrais, como o aluno que, modulando a voz para um tom mais grave, criou uma

narrativa de suspense e terror para sua historieta. Seu desenho era de um boneco monstro que vagava pela floresta. Na medida em que contava, ia movimentando seu corpo com o intuito de amedrontar os colegas. Outra aluna contou a história de uma boneca que se perdeu na rua e passou por várias aventuras até retornar à sua casa. Conforme as aventuras iam sendo vivenciadas pela personagem, a narradora caía no chão, se levantava e corria pela sala dando mais realismo à narrativa.

Observo que o repertório deles está se desenvolvendo no processo, a oralidade já é mais criativa e consistente, criando um diálogo com uma corporeidade também mais atuante. As histórias cada vez mais encenadas estão povoadas de simbologias que dialogam com as singularidades das próprias histórias de vida. O menino da narrativa de terror é um aluno que gosta de se sobressair aos demais e usa diversos recursos para se destacar na sala: é falante, muito expressivo, no dia a dia usa recursos dramáticos e de suspense com os colegas para prender a atenção deles e estar em uma situação de controle na interação.

Já a aluna cuja personagem se perdeu é bastante tímida nas relações interpessoais, quase não interage com os colegas da sala, mas gosta de participar de todas as atividades de contação. Com seu tom de voz baixo, seu corpo magro e esguio realiza movimentos que no cotidiano da sala nunca ousa fazer. Já a observei ao final da aula, quando se encontra com seu avô (o senhor que sempre vai buscá-la); ela corre para pular em seus braços e começa a contar todas as aventuras escolares, em nada se parece com a aluna tímida e quieta da sala de aula. Penso que as narrativas possibilitam a ela mostrar aos colegas outros aspectos da sua personalidade.

Madalena Freire (1986) fala que nos anos iniciais a alfabetização das crianças só tem sentido quando vai além do letramento, quando de fato apoia a criança para ler a si mesma, ao outro e ao mundo a sua volta. A partir dessa perspectiva, penso que a alfabetização se torna significativa quando realmente a criança começa a tomar consciência das suas diversas potencialidades, criando condições para o desenvolvimento de suas dimensões afetivas, cognitivas e motoras. Assim, o aluno que cria um boneco imaginário, através do desenho ou com peças de lego, articula saberes já adquiridos em diferentes momentos da vida escolar e pessoal para dar vida e corpo ao seu objeto de criação, transitando nos espaços reais e imaginários para consolidar sua criação artística.

No caso da aula descrita aqui, foi através da leitura de símbolos autorais, que perpassavam pelo desenho, pela manipulação de brinquedos e pela oralidade que a criança foi criando e recriando sua história. Propor a criação de uma narrativa autoral, baseada nas etapas da contação, por meio do desenho e depois com a construção do boneco foi

possibilitar aos alunos a transposição de uma literária infantil para a experiência concreta de outras dimensões do fruir e fazer artístico, como por exemplo, o desenho bidimensional e o tridimensional na construção do boneco. A aula, como na história de Marta Lagarta, foi realizada a partir de várias etapas, que provocaram o entrelaçar do imaginário infantil às diferentes dimensões de criação e aprendizagem já citadas, atravessando processos cognitivos, motores, afetivos e estéticos.

Aula: Narrativas orais e visuais

Turma B

Cheguei à sala e pedi que se sentassem em círculo. No meio da grande roda espalhei alguns livros de literatura infantil, que ficam guardados em uma caixa no fundo da sala. Pedi que cada um escolhesse um livro e observasse as gravuras da história. Após algum tempo de observação, propus que pensassem em uma narrativa dentro da sequência dos desenhos. Como a maioria não é alfabetizada, eles não teriam problemas quanto à correspondência com a história efetiva do livro.

Dei um tempo generoso para a degustação e apreciação das histórias, alguns permaneceram sentados imersos na visualização das imagens, outros deitaram no chão, buscando uma maneira mais confortável para ficar; todos estavam atentos e concentrados. A próxima ação seria refazer o círculo, que havia se perdido dentre os corpos espalhados pelo espaço. Todos prontos, começaram a contação de histórias. A atividade foi interessante, pois com os objetos (aqueles usados anteriormente) eles tinham que criar a história e inseri-los nela; agora, o movimento era inverso, a partir das imagens de uma história, tinham que recriar uma narrativa. As imagens serviram como provocadoras de criatividade, leitura de mundo e oralidade.

A ideia de que a imaginação é uma espécie de “clareira luminosa” aparece na obra de pelo menos dois filósofos contemporâneos importantes neste campo: Eva Brann (1991) e Paul Ricoeur (1978). Para este, a imaginação cria esse espaço de mediação, que ele chama de clareira, onde podemos comparar os nossos desejos e demandas éticas com as do outro. Só por isso já faria muito sentido abrir e manter aberto o espaço para as histórias nas escolas, já que o estímulo narrativo é um dos mais poderosos hormônios da imaginação. Mas é claro que há muito mais. A imaginação alimenta-se de imagens novas e por isso talvez ela seja tão acesa nas crianças, para quem tantas imagens são novas. Assim, a escuta literária das crianças deve ser pelo menos tão intensa quanto a nossa leitura literária de adultos, e talvez o seja muito mais. Essa escuta é o broto do amor pela literatura, que tanta felicidade e sentido poderá trazer à vida delas, nos seus anos de infância e futuro afora. (GIRARDELLO, 2016, p. 85).

A atividade possibilitou que a criança realizasse sua própria leitura visual e a partir dela criasse outras narrativas. O imaginário infantil alimentou-se de imagens novas, ao mesmo tempo em que recorreu a suas memórias e vivências para inventar um novo enredo. Observou o que estava posto na literatura através das gravuras e também de sua imaginação, articulou realidade e ficção em uma única ação, acendendo sua “clareira luminosa”.

Devaneando um pouco mais sobre o exercício, penso em outro contexto: se todos os alunos fossem alfabetizados e de fato pudessem ler a literatura infantil que escolhera. Qual forma de leitura teria mais significado para eles? A leitura imagética criada por eles a partir das suas memórias e experiências de vida ou a leitura reproduzindo com fidelidade as palavras do autor da narrativa? Qual leitura produziria mais significado e pertença nas crianças?

Reconheço que toda literatura infantil pode ser prazerosa e estimulante para o imaginário infantil. Conforme venho discutindo aqui, uma literatura que valorize o protagonismo infantil, seja por um viés oral, teatral ou corporal, potencializando a leitura imagética, articulada à experiência da narrativa autoral, desenvolve nos alunos aspectos cognitivos, afetivos e estéticos. Do mesmo modo, existem narrativas prontas que só pelo ato de ouvi-las a criança entrelaça ficção e realidade, reelaborando particularidades da sua própria vida, ampliando pontos cognitivos e emocionais. O significado interno de cada narrativa quem pode mensurar é a própria criança que vivencia a proposição artística. Como adulta, posso observar a forma como essa experiência irá reverberar no processo de aprendizagem e tirar os melhores proveitos disso.

Para Machado, garantir espaços livres para que a criança possa se sentir pertencente à proposição cênica a partir da sua própria perspectiva. É o caminho não só para garantir o protagonismo infantil, mas também considerar uma aprendizagem que perpassa pela vertente da criança. Por esse ângulo, o professor é mediador e não o condutor da ação.

Se a sala de aula inteira tornar-se uma espécie de palco com diversos espaços cênicos concomitantes – mesmo que as crianças a princípio não se ouçam nem assistam ao que as outras estão criando, deixar que isso aconteça é um incrível avanço na direção da concepção do polimorfismo infantil e de um teatro mais liberto e não dirigido exclusivamente pelo adulto. (MACHADO, 2010, p. 116).

Turma B

Esse encontro foi o primeiro do segundo semestre. Planejei jogos, musicalização e relaxamento. O objetivo era acolher os alunos para mais uma jornada lúdica e afetiva. Queria

revê-los, senti-los e perceber a disponibilidade de todos nós para mais essa jornada criativa. Organizamos a sala em círculo e fomos cantarolar nossa música autoral, improvisando e cantando de várias formas: só com palmas, só a letra sem outro som, com mímicas, alternando tons baixo e altos. No início estávamos todos sentados, mas não demorou muito para todos se levantarem e incluírem movimentação na música.

Depois de algum tempo cantando, fomos aos jogos. O primeiro foi um jogo de espelho, seguido de mímica expressando diferentes emoções, e, por fim, um jogo de observação. A turma adorou os jogos, interagiram com as proposições, com o outro e com o espaço de maneira bem intensa. O jogo do espelho foi realizado em dupla, frente a frente, um comandava os movimentos de maneira aleatória usando os três níveis (alto, médio e baixo), enquanto o outro participante, que recebia o comando, copiava os movimentos. No decorrer da ação, muda-se de comando e/ou de duplas. No jogo de mímica - modificando a emoção - o aluno tinha que demonstrar uma emoção por meio da interação com objetos no espaço ou de uma ação, modificando a intensidade e/ou a emoção ao agir.

O último jogo foi o da observação, no qual um aluno circulava pelo espaço da sala observando todos e tudo que compunha esse espaço, depois ele era retirado da sala e alguma coisa era modificada. Ao retornar, tinha que descobrir o que fora alterado. Se acertasse, os colegas o aplaudiam, mas se errasse, teria que fazer alguma mímica escolhida pelo grupo. A cada participação o tempo usado para a ação ia se estendendo e o corpo demonstrava prazer em estar em cena.

Por fim, pedi que se deitassem no chão, com os corpos esticados em uma posição confortável. Conduzi um relaxamento com eles, sem música, só com comando de voz. Foi um momento longo, no qual de olhos fechados e a partir das minhas proposições, pude observar que todos estavam gostando de sentir e perceber cada parte do corpo. Foi como se o corpo de cada aluno ocupasse outra dimensão e tempo no espaço da sala.

Sempre trabalho com jogos em sala de aula e gosto dos que propus nessa aula em particular. Eles fazem parte da coletânea de jogos teatrais desenvolvido pela diretora, atriz, educadora e autora de teatro Viola Spolin. É conhecida por sua rica contribuição ao teatro moderno, revolucionando o modo de ensinar a arte teatral. Sua técnica e jogos são estudados e aplicados em vários campos de saberes como da educação, serviço social e psicologia.

Porém, a meu ver, seu grande legado é o conjunto de jogos que sistematizou e que é utilizado como ferramenta pedagógica na formação de atores e também no ensino da arte na educação básica. Minha escolha pedagógica em utilizar os exercícios de Spolin é por acreditar que são jogos que possibilitam uma ampliação do olhar, do observar, do sentir o

outro, os espaços e a si mesmo, além de ter uma linguagem simples, dinâmica e lúdica.

Como na atividade do passeio artístico realizado anteriormente pela turma A, os jogos teatrais possibilitam uma ressignificação do olhar para o outro, para si e para o espaço que seu corpo ocupa. Spolin (2010) diz que o jogo propicia o envolvimento e a liberdade de todos que estão inseridos no ato de jogar, e esses são aspectos necessários para a concretude da experiência do participante

De acordo com a autora, os jogos teatrais são uma grande e prazerosa brincadeira grupal, na qual alunos com diferentes capacidades interagem, desenvolvendo-se coletivamente ao mesmo tempo em que desenvolvem-se nas suas particularidades e singularidades.

Ensinar/aprender deveria ser uma experiência feliz, alegre, tão plena de descoberta quanto a superação da criança que sai das limitações do engatinhar para o primeiro passo – o andar! Para além das necessidades curriculares, os jogos teatrais trazem momentos de espontaneidade. O intuitivo [...] gera suas dádivas no momento de espontaneidade. Aqui/agora é o tempo da descoberta, da criatividade, do aprendizado. Ao participar dos jogos teatrais, professor e alunos podem encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes. (SPOLIN, 2014, p. 20)

Penso que essa aula e o processo de modo geral tem buscado criar esse mergulho no aqui e agora das interações, que possibilita a distensão e intensificação do tempo. Girardello toca em tema semelhante ao discutir o favorecimento das experiências imaginativas da criança, relatando em um dos seus artigos a importância de criar vivências significativas nas quais o imaginário infantil possa fluir livremente, possibilitando a experiência plena de si e do mundo.

[...] a imaginação da criança é um modo de ver além ou de entrever, que intensifica a experiência do olhar e vice-versa. Como todos os sentidos podem despertar a emoção imaginativa, poderíamos também falar na imaginação como um modo de sentir além. As vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo. Vimos que é possível atuar favoravelmente sobre a imaginação infantil, criando melhores condições para que as crianças disponham desse tempo ou lugar — metáforas para a imaginação — onde possam exercitar sua curiosidade sobre as coisas do mundo, constituir conhecimento sobre elas e sobre si próprias, e viver mais plenamente o imaginável. (GIRARDELLO, 2016, p. 90).

Experimentar plenamente o imaginário, sobretudo na sala de aula, é criar momentos em que a criança possa se sentir livre para ser e estar a partir de qualquer aspecto que queira. É provocar, a partir da autonomia de cada um, a transformação do espaço escolar, talvez, num lugar além da realidade cotidiana.

3.5 A afetividade na construção da cena

Acredito que a afetividade é o fio condutor dessa pesquisa, o fio que nos conduziu, como participantes do processo, a compor essa narrativa, agora enunciada por mim.

Para Wallon, somos seres profundamente influenciáveis, pelo meio e pelo outro. Somos constituídos a partir das múltiplas interações que realizamos desde o nascimento. A cada ação uma reação, a cada reação uma ação, compondo uma dialética para toda a existência. Segundo ele, “[...] o sujeito é incapaz de apreender a si mesmo como distinto de cada um e como distinto de outrem [...]” (WALLON, 2007, p. 183). O eu, o outro, o mundo e a forma como nos relacionamos é responsável por desenvolver o campo afetivo e a personalidade de cada um.

Deste modo, a maneira como nos afetamos durante o processo artístico, influenciou diretamente não só a condução das ações, mas os aspectos subjetivos de cada participante. Todos nós partilhamos da mesma zona de afetação, o resultado foi um emaranhado de sentimentos e emoções.

Elvira Cristina M. Tassoni, em sua tese de doutorado, dialogando com a teoria walloniana, considera que a evolução do ser humano está intimamente ligada com a relação dialética dele com o mundo e que a sensibilidade, emoção e afetividade, historicamente vista como aspectos menores da constituição humana, através de muitos estudos, ganharam relevância para a construção da experiência cognitiva.

O estudo das emoções, na Fenomenologia, ganha um caráter subjetivo e apresenta certa amplitude, pois há uma preocupação com o funcionamento do ser humano como um todo, não se fixando em processos isolados (como por exemplo, apenas os aspectos biológicos). Desloca-se o foco da simples constatação (onde se estuda a emoção objetivamente, assim como ela se apresenta), para a ordem da significação (o que a emoção quer dizer para o sujeito que a sente e o que esse sujeito quer dizer através dela). (TASSONI, 2008, p. 54).

Portanto, pensando em todas as atividades compartilhadas aqui, acredito que as experiências vivenciadas tiveram grande importância para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor das crianças, pois através delas cada um teve a oportunidade de criar percepções e elaborar significados sobre si e o mundo, conectados a uma dimensão emotiva e sensível.

A relação afetiva, que foi se construindo entre a professora e as turmas A e B, emaranhou aspectos estéticos, artísticos e imagéticos a partir da singularidade de cada um.

Acredito que essa trama das relações potencializou a apreensão de conhecimento. Tassoni também acredita na dimensão afetiva como provocadora de aprendizagem. Ela pontua que a interação da criança com a atividade e com o outro em sala de aula pode ser determinante para a consolidação ou não de conhecimento. Um fator central, facilitador para essa efetivação, é o prazer em ser e estar naquele tempo/espço.

Os dados demonstraram que os sentimentos e emoções produzidos na dinâmica interativa da sala de aula marcaram de maneira significativa a relação dos alunos com o objeto de conhecimento. A intensidade das emoções e sentimentos, agradáveis ou desagradáveis, produzidos nas práticas pedagógicas, possibilita a aproximação ou afastamento dos alunos com o objeto de conhecimento, levando-os a gostar ou não de aprender e de fazer. (TASSONI, 200, p. 207).

Desta forma, as dinâmicas artísticas vivenciadas por todos foram disparadoras de teatralidade, corporalidade e imaginação a partir da afetação recíproca e dos afetos experimentados ou não por cada um de nós. A partir desse tema é que compartilho as próximas narrativas sobre o processo vivido em sala de aula.

Aula: Entrelaçar da afetividade

Turma A

Entrei na sala com uma caixa na mão. Todos ficaram eufóricos... “Que legal, hoje tem a caixa de novo”. Esse encontro ocorreu logo após uma aula em que contei a mesma história infantil, de uma maneira tradicional e, diferente no que costumávamos trabalhar. Comecei a andar pela sala batucando a caixa e cantando a mesma música que improvisamos juntos em aulas anteriores. Parei no centro da sala e comecei a contação utilizando elementos de teatralidade: andava pela sala entre as cadeiras interagindo com as crianças; as personagens da narrativa ganhavam vida e minha linguagem corporal transitava entre uma e outra personagem da trama.

A reação do grupo foi novamente de interesse: todos atentos e prontos como se esperassem alguma deixa para começarem também a participar; não queriam perder nada, nenhuma expressão corporal, nenhuma fala, nada passava despercebido para eles. No finalzinho da história, quando a personagem fica triste e chora por não ter amigos, uma aluna se comoveu e chorou. Fiquei com vontade de interromper a narrativa e ir consolá-la, mas, como estava no final, esperei para fazer a sondagem depois. Lembro-me do rostinho dela chorando e os olhinhos arregalados como se estivesse sentindo a dor da personagem.

Quando terminou a encenação, chamei a garotinha e perguntei o que tinha acontecido,

se ela não tinha gostado da história. Ela disse, ainda triste: “Não, tia, é que fiquei com muita dó da Jéssica porque eu também não tenho amigos”. Nesse momento eu a abracei, como se quisesse dividir aquela dor comigo, seu corpinho magro junto ao meu em um longo abraço fraternal me permitiu sentir seu coração. Peguei em suas mãos que estavam frias e trêmulas e disse que ela tinha amigos sim, que todas as crianças da sala tinham muita vontade de tê-la como amiga. A menina em questão é uma das crianças novatas. Como contei anteriormente, essa sala teve quase a mesma formação de alunos que no ano anterior; somente 02 meninas e 01 menino eram novos na turma. Penso que por esse motivo o entrosamento entre eles não era da mesma forma e isso fez com que ela se sentisse menos querida do que as outras meninas.

Pedi aos alunos que criassem um desenho sobre a história no caderno. Foi uma estratégia que improvisei para ter mais privacidade na conversa com a aluna. Puxei uma cadeira perto da minha mesa e acomodei a menina para conversarmos um pouco. Fiz uma sondagem a princípio sobre a vida dela, sua família, o que gostava de fazer. De acordo com as respostas, percebi que era uma menina tranquila e bem cuidada pelos familiares. Então foquei o bate papo na escola e nas aulas de arte. Questionei o que estava achando das aulas de arte e em qual momento da narrativa ela se achou mais parecida como a personagem. Ela respondeu que foi no final da história, quando a Jéssica chorou porque queria ter muitos amigos.

Perguntei o que ela sentiu no momento do choro da personagem e ela me respondeu assim: “Senti muita pena dela, tadinha; não tem ninguém pra brincar. Meu coração ficou apertado com dó dela.”. Sobre as aulas de arte me disse que estava adorando porque parecia tudo de verdade e podia até sentir a mesma coisa que a menina da história. Dei novamente um abraço na criança e falei que a Jéssica conseguiu um amigo no final da história e que, “logo, logo”, ela teria muitas amizades também. Ela retribuiu o abraço com um beijo em meu rosto, disse “tia, eu te amo” e foi se sentar, mais calma e confortada.

Falar eu te amo para a professora é corriqueiro para as crianças. Elas têm na figura da professora um modelo a ser seguido. Quando existe uma relação de afetividade recíproca entre professora e aluno, ou quando elas estabelecem vínculos afetivos e prazerosos com a atividade pedagógica, sintetizam essa afetividade, alegria e prazer na palavra amor. Imagino que amar para elas é um sentimento bem próximo e ligado a outras palavras como: alegria, liberdade, prazer, acolhimento, reconhecimento e afeto. A aluna foi atravessada pela história da personagem. A partir da narrativa foi conduzida às experiências anteriores e em sua memória encontrou fatos que a fizeram recriar sentimentos e sensações.

Acredito que aconteceu uma conexão entre as duas histórias (a ficção de Jéssica e a realidade da aluna), que foram entrelaçadas pelo mesmo sentimento de solidão despertando uma emoção específica resultante de uma vivência. A contação trouxe à tona essa experiência, que não foi positiva, e o choro foi o ápice para expressar e externar esse vínculo constituído.

Tranquilizar a criança, em gesto e palavra, a respeito de fenômenos que não compreende, é dar a ela acolhida no mundo: seja conversar sobre uma ruidosa tempestade de raios e trovões, seja dar colo e remédios mediante uma forte dor de dente, seja a compaixão pela morte da avó ou de um animal de estimação. (MACHADO, 2010, p. 81).

A escritora acredita na importância de acolher a criança nas suas questões particulares, como forma de compreendê-la nas suas várias dimensões. Penso que a afetividade se constrói através dessa relação de amparo, respeito e partilha, em que não é necessário racionalizar ou teorizar o que está no invisível e no interno. Às vezes a criança precisa somente de um abraço e de sentir que o mundo em que está vivendo também é um espaço afetivo.

A reação emotiva da criança possibilita algumas reflexões a partir da teoria walloniana. Como já mencionei, o autor considera que o desenvolvimento infantil se dá através de um movimento recíproco entre a criança e o meio, ou seja, aspectos orgânicos e socioculturais se emaranham possibilitando a construção progressiva e contínua da sua evolução. É através das experiências já adquiridas por meio da conexão eu-mundo-outro que a criança vai ressignificando e reelaborando novas experiências, construídas no seu campo afetivo e cognitivo. Cerisara fala que uma reação emocional, segundo Wallon, é fugaz e visível corporalmente; está intimamente ligada ao corpo, ao movimento e ao cognitivo, se tornando uma reação humana biológica, social e psíquica. A partir da catarse emocional é que aspectos afetivos podem ser trabalhados e reorganizados.

A emoção, na teoria walloniana, foi denominada de atividade próprio plástica exatamente porque ela tem um caráter de plasticidade corporal, ela esculpe o corpo, se fazendo visível ao outro. Está, portanto, intimamente ligada ao movimento, sendo através dele que as alterações emocionais se exteriorizam. (CERISARA, 1997, p. 44).

Portanto, o choro da criança com a história fictícia ligada a aspectos da sua própria foi um movimento corporal e tônico, tornou visível uma dimensão do seu ser. Assim, ao ouvir e/ou contar histórias, a criança percorre várias dimensões e subjetividades da cena, transitando entre o interno e externo, entre as memórias e a ficção. Conforme a autora, “[...] vemos imbricados nesta construção da pessoa: o movimento, a emoção e a inteligência. O movimento para Wallon é, portanto, duplo: mental e afetivo.” (CERISARA, 1997, p. 45).

A criança, a partir desse movimento do choro e do reconhecimento de si, teve maior possibilidade de se sentir pertencente à história contada, criando laços emocionais e pontes para a construção de uma nova experiência afetiva, pois se sentiu acolhida de maneira saudável nas suas lembranças. Esse estado de afetividade que a criança constrói em seu entorno pode ir para além das aulas de Arte, abrangendo todo o contexto escolar, a aprendizagem, o conhecimento de si e do mundo.

As professoras Liege Gasparim e Helga Loos-Sant'Ana, no artigo em que investigam interações e vínculos afetivos de crianças em sala de aula, também ajudam a refletir através de Wallon. Elas acreditam que a qualidade das interações pode levar o aluno a desenvolver plenamente aspectos cognitivos, afetivos e motores e tais aspectos são alicerce para a construção de conhecimento. Ou seja, através das relações interpessoais a criança tem a possibilidade de se desenvolver e construir seu próprio conhecimento.

Mesmo ocorrendo transformações intelectuais importantes, o interesse da criança está bastante voltado para as relações sociais, principalmente para o contato com as pessoas ao seu redor, as quais são importantes parceiros nos processos de autoafirmação. Assim sendo, consciência de si a partir do outro é a construção mais importante desse momento. A referência do outro, por meio das ações de oposição, sedução e imitação, é importante para a constituição do eu psíquico (WALLON, 1941/2007 apud LOOS-SANT'ANA e GASPARIM, 2013, p. 204).

Os estudos da professora e pesquisadora Girardello sobre o imaginário infantil também ancoram algumas reflexões. Por exemplo, a escolha feita por mim da literatura *A caixa de Jéssica* me permite refletir não só sobre as crianças, mas sobre mim enquanto educadora. Como disse anteriormente, a pesquisadora fala da importância da mediação do adulto para estimular o imaginário infantil. Segundo ela, a narrativa de história é campo fértil para os devaneios infantis, tornando-se importante para desenvolver a vida imaginativa da criança.

De acordo com seus estudos, a importância de alimentar com prazer e liberdade esse momento de construção do imaginário infantil está no fato dessa experiência ficar guardada na memória da criança, fazendo parte de um arcabouço de emoções e vivências durante toda sua vida. Essa trajetória emocional da criança reverbera direta ou indiretamente nas suas escolhas e estratégias para a interação com uma criança quando a mesma se tornar adulta. Nesse sentido, a autora discute como a escolha das estratégias para a mediação adulta no processo imaginativo da criança tem conexão com as lembranças infantis do próprio adulto, como se o adulto buscasse na memória, de maneira consciente ou não, fatos e traços da sua infância interior e das suas preferências no seu imaginário particular de faz de conta.

A minha trajetória pessoal foi marcada pela busca de laços e pertencimento nos vários contextos em que transitei. Penso que, de alguma maneira, ao escolher a narrativa *A caixa de Jéssica*, criei uma ponte entre meu imaginário infantil, povoado por incertezas e necessidade de pertencimento, às minhas preferências enquanto adulta atuante no campo da Educação. Deste modo, como educadora, faço constantemente conexão com minhas memórias afetivas e infantis, criando pontes entre a adulta que sou hoje e a criança que fui um dia para atuar diante dos alunos.

Meu imaginário infantil foi construído por minhas experiências afetivas; elas têm ressonância nas minhas escolhas e postura atual. Assim, importância de provocar esse imaginário de maneira positiva está no fato de que ele irá reverberar durante toda a vida na corporeidade, na voz, no interno e externo de cada um de nós.

Após o episódio do choro da aluna, demos andamento à aula e, já no final do nosso encontro, resolvi chamar a turma para um bate papo. Todos nós nos sentamos no chão em um grande círculo. Algumas crianças ficaram com as pernas cruzadas (pernas de borboletas, como chamo), como as minhas, outras se sentiram mais confortáveis deitadas com as pernas esticadas para fora da roda; deixei-os livres corporalmente. Falei novamente sobre o projeto de mestrado, sobre nossa prática de contar história com elementos teatrais e recordamos um pouco tudo que vivenciamos juntos até então. Expliquei algumas palavras e seus significados a partir da linguagem teatral como: espetáculo, figurino, cenário, sonoplastia etc, e então fiz uma proposta audaciosa.

Disse que queria montar um espetáculo com eles a partir do livro de Jéssica, e que seria encenado no palco do refeitório para os alunos da Educação Infantil. Expliquei como estava pensando o início do processo e que só aconteceria a apresentação se todos concordassem. Nesse momento as crianças que estavam sentadas se levantaram e começaram a pular de alegria. Gritavam: “eu quero..., eu quero”, foi uma euforia. Fiquei sentada observando a turma pulando de alegria, me senti realizada por provocar tanta alegria e prazer a eles.

Já havia pensando em apresentar algo para as crianças da Educação Infantil na escola, elas quase não têm atividades lúdicas, principalmente teatrais, e que, a meu ver, o espaço escolar não as acolhe nas suas particularidades infantis. Era somente uma ideia que me surgiu, mas não tinha pensado em nada específico; poderia ser uma cena, uma brincadeira, uma performance, um jogo. Enfim, queria propor um momento lúdico com elementos teatrais para aquelas crianças menores. Mas naquele dia, com o desdobramento da narrativa no choro da aluna, pensei que seria interessante insistir um pouco mais nessa história e, porque não, encená-la para outras turmas. Fui provocada e joguei para eles a mesma provocação.

Depois da excitação coletiva, pedi para sentarem novamente no chão. Quando estavam todos acomodados em círculo, disse que estava pensando em fazer algumas brincadeiras e jogos dentro da narrativa para entendermos as personagens, brincar com a história e criar a nossa própria. Para isso tinha que escolher quatro alunos para nossa primeira brincadeira. Todos levantaram a mão sem saber ao certo o que era. Escolhi quatro alunos, dois novos na turma e dois já antigos, todos falantes e participativos.

Para a próxima aula, cada aluno escolhido teria que trazer de casa uma caixa com algum objeto dentro. Esse objeto poderia ser um brinquedo, um livro, uma foto, uma lembrancinha, um bolo, enfim, qualquer objeto de casa que tivesse algum significado para o participante da brincadeira. No dia do encontro eles não poderiam abrir a caixa e mostrar para os colegas sua surpresa. Iríamos nos reunir em círculo e cada criança iria contar a história desse objeto. A narrativa poderia ser verdadeira ou não. Perguntei se os quatro alunos haviam entendido a proposição e eles disseram que sim.

Após a proposta, gravei um vídeo com eles, perguntando o que estavam achando das histórias e da aula de Arte.

Quando perguntei: “Quem gosta do jeito que conto história?”, todos levantaram a mão e gritaram: “Euuuu”. Não ponderei sobre o modo como articulei a pergunta, pois ao questioná-los já os induzi a uma possível resposta. Ainda assim, vou compartilhar algumas das respostas que considero interessantes para a pesquisa.

- Eu gosto porque é um jeito diferente de atividade, parece vida real.
- Gosto porque a gente aprende muita coisa legal e diferente.
- Eu gosto, tia, porque seu jeito de contar é diferente e mais divertido, eu vou pra casa e fico lembrando da história e de tudo que aconteceu na sala, nunca esqueço.
- Eu gosto porque os coleguinhas que não comportam na outra aula, na hora da história eles se comportam e ficam quietos.
- Na hora da história eu gosto porque a gente faz um “tantão” de coisa boa, brinca, se diverte e aprende também.

Ao final da aula estava afetada pelo carinho de todos no momento do vídeo e com a certeza de que minha prática de alguma forma atravessa essas crianças no campo da afetividade e ludicidade. Percebo que eles, quando estão ouvindo a história, criam a sua própria narrativa a partir do que ouvem, se sentem acolhidos e inseridos no processo de aprendizagem e se sentem importantes, não recebem nada pronto e acabado para reproduzirem, mas estão em toda atividade, de alguma forma, sendo os protagonistas da ação.

A menina que respondeu gostar porque vai para casa e fica imaginando a aula e

“nunca esquece” me mostra que a arte fica reverberando nela em outros contextos que não o escolar; o não esquecer se dá pelo estabelecimento de um vínculo afetivo entre ela e a história.

O menino tímido e evangélico, que talvez por conta da cultura religiosa familiar, seja contido corporalmente nas atividades, fala que gosta dos momentos de contação porque alguns meninos se comportam na hora da nossa atividade enquanto em outras matérias não têm a mesma disciplina. Isso me faz pensar que o “não se comportar” pode ocorrer simplesmente por estarem em atividade sem significado, daí a aparente dispersão e desinteresse em aprender nesse outro contexto. Na nossa prática artística talvez eles se sintam pertencentes à ação e isso faz com que desenvolvam sua concentração e atenção para as proposições.

Já a criança que respondeu gostar por parecer vida real, me fez lembrar da menina que chorou junto com a Jéssica. As crianças são atravessadas pela narrativa a tal ponto de se reconhecerem nas personagens. O espaço entre eles e a cena se entrelaça e possibilita um criar e recriar de si a partir do que ouvem e veem. Mais uma vez Wallon fundamenta minhas observações quanto à importância da relação indivíduo, meio social e o outro, como dinâmicas recíprocas de desenvolvimento. Estamos, eu e as crianças, emaranhados em um fluxo artístico que possibilita, nos reinventarmos enquanto possíveis personagens e como pessoa a cada encontro.

A escritora e pesquisadora Izabel Galvão, em seu livro *Henri Wallon, uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*, fala que é por meio da interação e do confronto com o outro e com o meio que o indivíduo se constrói.

Para Wallon, "o outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica". Mesmo na vida adulta, os indivíduos se vêem às voltas com a definição das fronteiras entre o eu e o outro, as quais podem desfazer-se devido a situações específicas, como de dificuldade ou cansaço. Situação típica em que esses limites se desfazem é a de enamoramento. Na paixão, o enamorado não distingue entre o seu desejo e o do de seu parceiro, é quase total a mistura do eu ao outro. (GALVÃO, 1995, p. 56).

Esse entrelaçar do eu e do outro acontece durante toda a existência humana, mas é durante a infância e principalmente na escola, onde eles socializam com seus pares, é que o desenvolvimento da personalidade se estrutura. Por esse motivo Wallon considera que a escola deve acolher a criança na sua totalidade, considerando todas as dimensões do seu ser. Galvão atribui importância principalmente à arte, para sua capacidade de inclusão de todos os aspectos da criança para a construção de conhecimento.

Da psicogenética walloniana não resulta, todavia, uma pedagogia meramente conteudista, limitada a propiciar a passiva incorporação de

elementos da cultura pelo sujeito. Resulta, ao contrário, uma prática em que a dimensão estética da realidade é valorizada e a expressividade do sujeito ocupa lugar de destaque. Afinal, o processo de construção da personalidade que, em diferentes graus percorre toda a psicogênese, traz como necessidade fundamental a expressão do eu. Expressar-se significa exteriorizar-se, colocar-se em confronto com o outro, organizar-se. Na escola, este movimento de exteriorização do eu pode ser propiciado por atividades no campo da arte, campo que favorece a expressão de estados e vivências subjetivas. (GALVÃO, 1997, p. 100).

Assim, creio que nossa prática de contar histórias com elementos teatrais possibilita à criança se sentir inserida de maneira global (na sua dimensão cognitiva, afetiva e corporal) tanto nas atividades quanto no contexto escolar, ressignificando o espaço e o tempo para além do que a escola tradicional e mecanicista se propõe.

Turma B

Entrei na sala e disse que hoje quem iria contar histórias eram eles. Todos perguntavam: “Como tia? que história?”. Fiquei em silêncio e comecei a organizar alguns brinquedos na parte da frente da sala. Essa aula foi a primeira que utilizei brinquedos como estímulo para a contação na turma B. Enquanto os colocava lentamente, criou-se uma euforia, “Oba, vamos brincar hoje!”, disse um menino; outro perguntava: “Pra que isso, tia?”; estavam inquietos e curiosos com relação à aula.

Depois de tudo organizado, convidei-os para se sentarem no chão em um semicírculo em torno do cenário de brinquedos. Iniciei a proposição do dia com uma pergunta: “Quem já foi ao teatro?”. Somente dois alunos haviam ido ao teatro. Questionei em qual momento e com quem tiveram essa experiência. Um aluno foi ao teatro com a antiga escola onde estudou, outro foi com a família em um evento da igreja. Interessante observar a ausência de experiências de fruição teatral nessa comunidade, talvez por questões sociais e econômicas, ou por, culturalmente, não terem desenvolvido essa prática.

Achei então que era o momento de conversar com eles sobre elementos da linguagem teatral. Falei um pouco sobre o que eram personagens, público, expressão corporal e outras características que envolvem o fazer teatral. Durante minha fala, muitos que não tinham ido ao teatro reconheciam a partir das palavras alguma experiência vivida. Por exemplo, quando falei de público e espectadores, uma menina disse: “É o que a gente é quando a tia conta uma história”, “Expressão corporal é o exercício na aula de educação física, quando a gente pula corda ou quando a gente imitou a tia igual aquele dia”. Continuando sua reflexão, ela fez uma pausa, olhou para os colegas, colocou a mãozinha na cintura e disse: “...então cenário é onde

tá os brinquedos agora?”.

Fui explicando a cada questionamento e, na medida em que ia respondendo, o interesse deles sobre o tema ia aumentando. Após a conversa, disse que eles iriam contar uma história como se fosse no teatro: com expressão corporal e usando qualquer brinquedo que estivesse ali para a contação. Expliquei que os brinquedos faziam parte da cena e que poderiam ser usados de acordo com a história criada. “Quem vai começar?”, perguntei.

Todos levantaram as mãos. Talvez a excitação fosse por conta de ter a oportunidade de ir para a cena e vivenciar um pouco do que acabamos de conversar, ou pelo fato de poder manipular os brinquedos. Escolhi o primeiro a participar. Uma criança que fora meu aluno no primeiro período da Educação Infantil. Era uma criança tachada pela escola como “problema”, vista como “indisciplinada”, mas a meu ver ela tem uma grande capacidade oral, criativa e expressiva. Pedi que todos retornassem para suas cadeiras para ter mais espaço na cena, delimitei o espaço a ser usado e o chamei de palco.

Minha intenção era manter um distanciamento entre eles e a cena. Com os colegas mais distantes, os atuentes na cena teriam menos vergonha e se sentiriam mais confortáveis.

Pela primeira vez a turma B ficou em silêncio total na hora da contação. As crianças que participaram fizeram uso dos brinquedos e conseguiram inseri-los na história improvisada. Nessa atividade os percebi mais concentrados e seguros, com maior expressividade corporal.

Um fato interessante foi que os espectadores, conforme o desenrolar das narrativas, sentiram a necessidade de ficar perto da cena. Um por um, de maneira silenciosa para não atrapalhar os colegas, foi pegando sua cadeira e se organizando bem pertinho do espaço que chamei de palco. Os primeiros, ao começarem esse movimento com as cadeiras, me olharam como se buscassem uma aprovação para a mudança. Eu balançava a cabeça num gesto de consentimento. Achei importante esse movimento de ficar mais próximo da cena também; a meu ver, tiveram uma atitude de autonomia diante da atividade, começando a entrar na ação e se perceberem mais próximos do processo. Acredito que, mesmo como espectadores, as crianças são parte do processo, pois a cena é todo o contexto da sala, abarcando sem distinção professora, contador e espectador, na medida em que todos nós estamos emaranhados na mesma experiência teatral.

Quase todos os alunos participaram. Criaram histórias engraçadas, outras de terror e até trágicas, como uma aluna que contou a história da menina que perdeu a casa onde morava e tinha que trabalhar de doméstica para pagar outra casa, pois estava morando na rua. Não conheço o histórico familiar dessa aluna, mas penso que buscou no contexto familiar ou social subsídios para sua narrativa, pois percebi muita propriedade no desfecho da sua história. Os

brinquedos que ela usou para a contação foram: uma vassoura, uma casinha e uma caixa de papelão.

Como a atividade aconteceu de maneira satisfatória e o resultado foi bem positivo, tanto na participação das crianças como nas suas reações, resolvi repetir o questionamento e a filmagem, como na sala anterior. Comecei perguntando: quem está gostando desse jeito de contar histórias?

- Eu gosto demais desse jeito de contar história, é muito divertido.
- Eu gosto das histórias porque a gente pode rir.
- Eu gosto porque é muito legal, parece que é tudo de verdade.
- É porque a gente pode se sentir dentro da história.
- Eu gosto porque os colegas podem participar da história.
- Eu gosto das histórias e da tia de arte porque ela é divertida e deixa a gente falar o que sente.

Ao final da gravação, agradei a todos e perguntei se eles gostariam de apresentar uma história como se fosse teatro para outros colegas. Todos disseram que sim, que seria divertido e legal.

Encontro nas palavras de Juliana Jardim (2009) alguns fundamentos teóricos para refletir sobre minha prática em sala de aula. Ela me convida a refletir sobre esse espaço tênue entre a criança e a cena, o interno e externo, a ação e o repouso, e em como esse processo de partilha de narrativas acontece. Segundo ela, a oralidade é a experiência viva do teatro em sala de aula. A partir da palavra dita, da história contada, a ação acontece, por vezes na interpretação das palavras pelo narrador e/ou por vezes na busca por fatos semelhantes na escuta do ouvinte.

Nesse sentido, a professora diante da história a ser contada também se torna uma ouvinte das palavras e irá transformar as palavras da narrativa em cena. Ela joga com seu público e espera dele a resposta teatral em relação ao que está sendo vivenciado coletivamente. Ao narrar uma história, convido os alunos e a mim a nos lançarmos no encontro entre as palavras ouvidas e as experiências já vividas por nós.

Parafraseando ainda Juliana Jardim (2009), acredito que toda experiência nos transforma, seja na palavra dita, na escuta, no silêncio da espera pelo que está por vir, no corpo inerte ou em movimento. Nesse sentido, a turma B está vivenciando uma transformação, se conscientizando e se percebendo de modo mais sutil, tanto em movimento quanto nos momentos de repouso e espera.

Quando o aluno fala que gosta do modo como conto história porque pode rir na

contação, questioneei se ele não tinha essa mesma liberdade com outras professoras. Outra menina gritou que não: “com a tia X a gente tem que ficar quietinho”. Ou seja, essa liberdade que sentem em se expressar perpassa por todos os interlocutores no contexto da narrativa. Nesse sentido é que acredito que, mesmo não estando inseridos na ação ficcional em todos os momentos, se sentem parte do processo. Acredito que a criança que disse gostar por parecer ser tudo verdade manifesta o prazer de transitar entre ficção e realidade, interno e externo, contação e vivências; nesse trânsito ela se sente pertencente à cena e ao processo artístico.

No entanto, a resposta que mais me tocou foi da menina que diz gostar da tia de Arte, pois ela deixa a criança dizer o que sente. Fico feliz por perceber o que estou fazendo na sala de aula. Penso que estou tornando visíveis corpos invisíveis dentro da escola, considerando a criança como um ser social, repleto de historicidade e questionamento, criando possibilidades de autonomia para que as crianças também possam manifestar sua voz, corpo e subjetividade, por vezes anestesiados e anulados dentro do ambiente escolar. Ao final da aula com a turma B, estava tomada de alegria e com a sensação de que estava trilhando o caminho certo.

Eles começavam a entender, gostar e se interessar pela minha prática, experimentando algo novo, que lhes dava prazer e liberdade. Pela primeira vez percebi que estavam inseridos no processo criativo, ao mesmo tempo em que construíam conhecimento. Acredito que essa mudança no processo da turma B possivelmente se deu por terem podido ser os autores da própria narrativa, o que gerou a sensação de pertencimento deles ao processo.

As etapas de desenvolvimento de uma criança estão intimamente ligadas às atividades a que ela se dedica. A atividade que a criança mais se dedica é o brincar. A contação de história com essa performatividade coletiva é para elas uma grande brincadeira, muitos relataram no vídeo gostar do jeito que conto por ser divertido, porque participam, aprendem e se divertem.

Essas crianças estão entrando no Ensino Fundamental I, em constante desenvolvimento, ainda que inseridos em um espaço escolar que tolhe e molda condutas corporais, especialmente a partir da saída da Educação Infantil. Tal espaço separa a prática/experiência da teoria/aprendizagem, como se uma não fosse intrínseca a outra. Nesse contexto, criar oportunidades para que as crianças possam brincar e se expressar é valorizá-las enquanto agentes construtores do seu próprio conhecimento ao brincar; é provocar o ouvir e o falar, abrir tempos e espaços para a ação e o repouso, proporcionando condições de liberdade e autoria para elas simplesmente criarem sua própria história de vida, seja através da narrativa ou do ouvir o outro.

Nesse sentido, Machado diz: “[...] Podemos afirmar então que a criança, quando imagina, expressa seu modo de ser e estar no mundo, e permitir que isso aconteça livremente é permitir a experiência de si mesmo.” (MACHADO, 2010, p.293). Ou seja, a partir da imaginação, da interação e das partilhas de experiências, as crianças estão se descobrindo como corpo e emoção, ao passo que observam o outro e todo o contexto a sua volta, criando e recriando significados para sua existência a partir de processos afetivos.

Aula: Professor/Escola - Desencantamento/Afetividade

Turma A

A supervisora me pediu para desenvolver uma atividade com a temática da Páscoa durante a semana. Meu planejamento não era esse, até porque não trabalho datas comemorativas, salvo quando sou convidada pela supervisão pedagógica para realizar atividade sobre algum tema específico.

Quando entrei na sala todos estavam esperando a contação diferente que eu havia prometido, mas expliquei que não iria acontecer, pois íamos fazer uma atividade de desenho com elementos visuais para as festividades da Páscoa. Uma aluna disse “Ah! Que pena professora, estava imaginando em casa como seria hoje a história da Jéssica!”. Perguntei como ela estava imaginando a aula. Ela me respondeu assim: “pensei em várias coisas diferentes e muito divertidas para a aula e todos os colegas iam participar pra contar a história da Jéssica”. Muito interessante essa fala, pois me indica que o que foi vivenciado ludicamente ficou reverberando nela ao longo da semana.

As práticas anteriores, nas quais ela esteve presente na ação cênica, foram sentidas corporal e afetivamente, criando uma experiência significativa, a tal ponto que, mesmo diante de uma contação diferente realizada por mim, sem elementos teatrais, a criança acessou suas memórias e criou através do seu imaginário infantil possibilidades cênicas para a narrativa.

A aula havia acabado, mas ela levou consigo as expectativas relacionadas ao processo criativo para outros contextos nos quais transita. Seu processo criativo foi tecendo possibilidades de ação mesmo quando não estava na aulas de Arte. Mas acredito que essa reverberação só acontece quando existe um entrelaçamento afetivo entre a criança e o objeto de estudo. Essa criança deixou de ocupar o espaço de aluna receptora e reprodutora de informação para atuar como criadora e propositora da ação. Nosso imaginário tem essa especificidade de criar e recriar novos espaços de pertença.

Gilka Girardello (2016) fala da necessidade de estimular esse imaginário infantil, sobretudo nos espaços educacionais. De acordo com a autora, os adultos são mediadores e

estimuladores desse faz-de-conta da criança e o modo como são provocadas a criar e imaginar faz toda diferença na qualidade imaginativa de cada um.

Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita. (GIRARDELLO, 2016, p. 76).

Ainda segundo Girardello, considerar e reconhecer a importância das experiências estéticas e imaginativas, para a criança na construção da sua personalidade é essencial, pois a imaginação impulsiona a subjetividade, tornando-se ponte entre o visível e o invisível, o externo e o interno, o sensível e o cognitivo. Excitar a imaginação na criança possibilita a construção de condições para que ela possa criar conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Naquele dia de aula todos lamentaram a mudança de planejamento e houve certa resistência para o início da atividade proposta. Depois de muitas reclamações, fizeram a atividade de coloração, recorte e colagem relacionada à Páscoa. A meu ver, esse tipo de proposta se torna um conteúdo solto e sem significado para elas. Enfim, acredito que mudar o planejamento e acrescentar uma atividade com um tema descontextualizado do trabalho em curso interrompe fluxos de aprendizagem, não desenvolve vínculos afetivos e pertencimento nas crianças.

Turma B

Era nosso sexto encontro. Expliquei para essa turma o motivo de mudar o planejamento propositalmente para observar a reação deles. Disse que seguiria com o planejado de contar histórias na próxima semana. Alguns reclamaram, mas realizaram a atividade sem dificuldade alguma. Já mencionei que essa turma gosta das proposições dentro da linguagem visual.

Penso que essa disponibilidade para as atividades visuais é por já terem desenvolvido ao longo das experiências escolares vínculos afetivos com essa prática artística. Enquanto o tempo e espaço da turma A é preferencialmente para a cena e teatralidade, nessa turma esse tempo e espaço é ocupado pelo desenho. Isso reforça minhas reflexões sobre a importância de provocar a afetividade nos processos educativos, especialmente na arte, ou seja, ambas as turmas sentem maior prazer em atividades com as quais já se relacionaram anteriormente e criaram experiências através das suas vivências artísticas.

Entendo que as linguagens artísticas, do teatro, música, dança e visualidades, estão

emaranhadas e dialogando o tempo todo entre si no processo de concepção e fruição artística. No decorrer das nossas aulas fica claro esse diálogo que eu e os alunos estabelecemos entre as várias manifestações da arte. Com as crianças da turma B, o desenho é a identidade artística mais desenvolvida e elaborada entre eles; já com a outra turma, a expressão corporal e o fazer teatral é o processo artístico com o qual eles se identificam mais. Essa identificação perpassa por todas as experiências que realmente foram significativas para ambas as turmas.

De acordo com Ana Angélica A. Moreira, o desenho é um espaço do jogo entre a criança e o papel, nele ela tem a oportunidade de reelaborar suas experiências se mostrando para o outro e para o mundo, assim o traço que elabora no início da escolarização é a expressão do seu pensamento. As garatujas no início da Educação infantil e depois os desenhos mais elaborados e ricos de detalhes são pontes criadas pelas crianças por meio das quais transitam entre seu imaginário, memórias e emoções para a concretude do ambiente externo através do papel, do traço e das formas.

Machado diz que, segundo Merleau-Ponty, existe uma relação criança-espaco muito particular dela, para compreender essa relação deve-se aceitar o caráter polimorfo infantil, ou seja, a criança se apresenta como é de forma e maneira diferente no mundo. Essa maneira de ser e estar própria da criança pequena pode ser observada através de vários aspectos e um deles é através do desenho.

Desse modo, para o filósofo, os desenhos retratam de fato o modo como a criança percebe o mundo; se não são imagens “realistas”, é porque a criança não intenciona retratar a realidade tal como o adulto espera. O desenho nos diz algo sobre como a criança apreende o mundo: voltamos a uma espécie dilema – ela não o representa, ela o vive. Está no rabisco e na garatuja a forma expressiva infantil: sua corporalidade em grafismo. É preciso um adulto atento para proporcionar essa forma de expressão, sem expectativas prévias de reconhecer figuras no papel. Nesse sentido, o modo como o adulto conversa sobre a produção gráfica, suas palavras e sensibilidade, é o que irá positivar ou negar a experiência infantil de desenhar. Ao invés de dizer “Antônio ainda não desenha”, podemos descrever seus rabiscos e suas garatujas desenvolvendo, em nós mesmos, a capacidade para captar o ato expressivo da criança que desenha rabiscos. (MACHADO, 2010, p. 74).

Com tal característica, pontuada por Merleau-Ponty, penso que o desenho é a expressão de ser da criança. Ao desenhar ela está transcrevendo para o papel os espaços, reais e imaginários, que ocupa no mundo, é uma maneira de corporificar e representar o que vive e sente.

Ainda avaliando o exercício visual das crianças e sua importância, enquanto extensão da sua dimensão de ser e estar, para Girardello: “Um laço indissolúvel une a narrativa à

imaginação, e as crianças têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva dos meandros do mundo.” (2016, p. 85). Assim, as imagens que as crianças criam a partir de uma narrativa, de maneira visível (projetada no papel) ou invisível (em sua imaginação), para além das aprendizagens específicas no campo das linguagens, facilitam a construção da sua própria identidade emocional e estruturas cognitivas.

Cerisara (1997) diz que para Wallon existe um movimento de entrelaçamento entre o interno e o externo atuando o tempo todo na evolução da criança. Nesse movimento aspectos subjetivos e cognitivos se complementam possibilitando o desenvolvimento dela na sua totalidade (afetivo, motor e cognitivo), pois a evolução não acontece de maneira fragmentada e linear.

Em geral os psicólogos do desenvolvimento infantil pensam o desenvolvimento num processo que vai do interno para o externo numa progressão contínua e irreversível. Wallon apresenta a progressão da forma sincrética à forma diferenciada (categorial) da criança se relacionar com o mundo e com ela própria, mas o percurso é sinuoso um percurso de vai-e-vem entre o interno e o externo. (CERISARA, 1997, p. 46).

Sendo assim, considero importante proporcionar à criança possibilidades artísticas que perpassam por todas as suas linguagens, provocando um movimento sincrético das dimensões visíveis e invisíveis de cada uma. Enfatizar as dimensões identitária, emocional, afetiva como fundamentais para as outras dimensões (cognitiva, por exemplo) na aprendizagem por meio das artes, da contação de história, é um dos meus objetivos como docente.

Apesar da tensão gerada pela mudança de planejamento, essa situação me possibilitou observar as reações distintas e refletir sobre elas. Nesse sentido, é relevante mencionar que umas das coisas no ambiente escolar que me incomoda é o modo como muitas datas comemorativas são inseridas no planejamento, destoando do contexto social e cultural da criança. Acredito que há datas que podem ser trabalhadas de maneira diferente, fugindo do tradicional e com interdisciplinaridade, contextualizando a temática a partir da realidade do aluno, incluindo-as na proposta pedagógica efetivamente como práxis de aprendizagem significativa.

Ainda prevalece na maioria das instituições aquela ideia de que as datas comemorativas, ou até mesmo a decoração do espaço escolar, é principal função do professor de Arte, reduzindo a sua importância frente ao restante do corpo docente e menosprezando a disciplina como área de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem como um todo.

A pouca importância dada à disciplina de Arte para o desenvolvimento da criança se reflete no ambiente escolar de várias maneiras: a princípio pela organização dos currículos escolares priorizando o tempo e espaço para as disciplinas que julgam terem mais relevância; pela falta de um lugar apropriado para o fazer artístico contemplando todas as linguagens da arte; pela ideia de que a alfabetização nos anos iniciais se consolida somente através da disciplina que se propõe a essa atividade e se reduz à perspectiva da leitura e escrita verbal; pela maneira como o professor de Arte é visto ou tratado na escola, como um profissional secundário para a educação; entre outros. E esses problemas se tornam maiores quando a linguagem artística é a do Teatro, pois nesse campo artístico o processo educativo se dá por outro viés, corporal, efêmero, que muitas vezes não é palpável ou visível para a comunidade adulta da escola.

Contudo, já existem muitos estudos consolidando a relevância de uma prática pedagógica para crianças, na qual narrativas, ludicidade e o faz de conta são vinculados a objetivos curriculares e de aprendizagem de maneira concreta. Estudos que, como aponta Machado (2010), destacam a necessidade de considerar o protagonismo infantil diante do processo de ensino e aprendizagem.

Meu desapontamento diante desse episódio possibilitou tais reflexões, sobretudo porque acredito que a aprendizagem e o conhecimento acontecem por outras vias: perpassa o sensível, o invisível e esse campo é acessado com maior facilidade durante as aulas de arte. É o tempo e espaço de tornar visíveis os corpos, as demandas afetivas, sociais e culturais que compõem o ambiente escolar e nem sempre são tomadas conscientemente como horizonte da educação escolar.

A análise da aula também mostra outro aspecto interessante, da afetividade pelo viés da professora. A docente na escola, por vezes tem seu corpo anestesiado, anulado e silenciado diante das relações hierárquicas. Compreender essa dinâmica, que de muitas formas se torna corriqueira e “normal”, é despertar para essa estrutura dominante e controladora que se instala no ambiente escolar também na esfera da docência. O que pode ser feito diante de tais evidências? É subverter em sala de aula, é considerar a criança com tamanha afetividade que não escape aos olhos dela a compreensão de sua totalidade e importância no meio que vive. Ao acolher, inevitavelmente a docente será acolhida pelas crianças, como foi meu caso na aula do Jiraya.

Certas coisas que vivemos nos deixam cicatrizes na pele. Transformar algumas dessas marcas de dor em histórias contadas pode ser uma forma de descobrir nelas um desenho, algo que tenha significado para nós e para os outros. É como fazer uma tatuagem artística a partir de uma cicatriz

aleatória. (GIRARDELLO, 2014, p. 63).

Assim, penso que pode ser feito algo também com as experiências “negativas” que a escola nos oferece, o essencial é não sair desse “entre lugar” e resistir na amorosidade.

Permitir-se a jogar, quando parece ser hora para isso, não é reconhecer-se digno de uma trégua que suspende por um tempo as imposições, obrigações, necessidades e disciplinas habituais da existência? (WALLON, 2007, p. 70).

Wallon fala de se permitir ao jogo, à brincadeira, ao prazer, como momentos de possibilitar viver para além das regras e comportamentos. A esse tempo e lugar ele chama de suspensão da realidade. De acordo com ele “[...] Só há brincadeira se houver satisfação de subtrair momentaneamente o exercício de uma função às restrições ou limitações que sofre normalmente de atividades de certa forma mais responsáveis [...]” (WALLON, 2007, p. 58). Esse lugar prazeroso de estar, para além das regras de convivência e conduta, é o que experimentamos em algumas proposições artísticas. E todos os envolvidos (professora e alunos) por alguns instantes, ocupam outro espaço físico, emocional e social, onde podem ser aquilo que verdadeiramente são ou vislumbram ser, vivenciando algo que difere da sua realidade “responsável”, instaurando outra ordem.

Segundo Icicle e Bonatto (2017), viver esse “entre lugar”, sobretudo, no espaço escolar é algo desafiador ao mesmo tempo prazeroso e revelador. Pois nesse tempo e espaço as relações hierárquicas são destituídas, dando lugar ao coletivo, a aceitação e a confiança entre os que ali comungam desse lugar. Seus corpos contidos e “escolarizados” experimentam outras possibilidades de ser e estar. Assim, acredito que a afetividade reverbera potencializando e conectando professora, alunos, escola e arte, apresentando-os a um novo tempo de ação, criação, invenção e pertencimento.

Desse modo encerro os relatos da prática pedagógica. Meu planejamento para o segundo semestre foi alterado por fatores pessoais e externos à pesquisa. Inicialmente pretendia explorar mais possibilidades cênicas relacionadas à *Caixa de Jéssica* com a turma A, como foi mencionado em uma determinada aula, cheguei a propor em apresentarmos a narrativa. De forma igual, pretendia aprofundar nas aulas com narrativas coletivas com a turma B. Mas devido a uma questão pessoal tive que me ausentar da escola por um tempo e quando retornei já era quase final do ano. Outras demandas eram necessárias naquele período e o processo já estava distante. Por isso não retomei as práticas vinculadas à pesquisa junto às crianças. Foi meu momento de aprofundar nos estudos teóricos. Acredito que as narrativas dos encontros subsidiaram inúmeros questionamentos. Também creio que o processo em si

se fez tão importante e intenso quanto o que almejava inicialmente. Foram mais de seis meses compartilhando momentos de teatralidades, narrativas e afetos com os alunos.

É perceptível que somos impregnados de toda a experiência vivenciada pelo corpo em diferentes contextos. Estamos em movimento contínuo de nos constituirmos no mundo. Tudo o que foi compartilhado entre mim e os alunos criou novos laços e traços na constituição das nossas trajetórias.

Acredito que a arte de contar histórias norteou todo o trabalho, mas fomos nós, parceiros de oralidade e escuta, que impregnamos de valor esse caminhar - valor social, cultural e familiar inerente a cada um. Portanto, após descrever todo esse percurso baseado nas experiências genuínas da narrativa com elementos teatrais, cito Machado para sintetizar o final do processo compartilhado.

Tudo isso pode ser traduzido em um princípio merleau-pontiano: somos seres-em-situação, estamos mergulhados na cotidianidade do mundo e da cultura que compartilhamos. O modo de educar uma criança, nessa chave, se enriquece e se amplia a partir do olhar adulto para toda a riqueza das artes, da literatura, das descobertas científicas, dos fenômenos da natureza. A Pedagogia que se aproxima das noções sobre infância e sobre a criança, tal como vislumbrou Merleau-Ponty, é aquela que enriquece o cotidiano infantil e o cotidiano da convivência adulto-criança a partir do próprio dia a dia. (MACHADO, 2010, p. 120).

A contação de histórias foi revivida e reinventada por mim e pelas crianças a partir de inúmeras conexões; provocou afetividade, emaranhando-se com nossa diversidade cultural através do imaginário, corporeidade e teatralidade. Que venham outras oportunidades de ser e estar no mundo.

Considerações finais

Após o processo da pesquisa, muita coisa mudou em mim. Tenho consciência que ainda existe um longo caminho a percorrer diante da minha prática pedagógica, mas consigo sentir novos fios se enroscando nessa trajetória. Dialogando com os vários interlocutores, com os quais caminhei até aqui, me vi envolvida por descobertas, certezas e outras muitas inquietações. Esse despertar me faz refletir sobre minhas escolhas pessoais e profissionais durante o percurso de pesquisa.

O movimento de imersão em minha história de vida foi fundamental para me conscientizar de quem sou, não só enquanto profissional, mas sobretudo como pessoa, nesse

constante construir e reconstruir de mim e do outro a partir das relações interpessoais.

Acredito que não tem como separar o eu do todo, o interno do externo, a ficção do real, a emoção da razão. Não intenciono criar uma dicotomia na ordem das palavras, não acredito que são polos distintos e indissociáveis; pelo contrário, entendo que uma complementa a outra, que existe uma relação invisível e dialógica entre elas, na qual uma nutre a outra, caminham juntas e se emaranham nas suas diversas interfaces.

Nesse mesmo sentido, gostaria de compartilhar um acontecimento pessoal recente, no qual penso que se expressa essa inerência entre o eu e o todo, entre a história pessoal, familiar e social.

No capítulo sobre minha trajetória pessoal relato a importância da minha avó materna, a responsável pela união familiar, a genitora de vidas e afetos, aquela encarregada de montar as mesas fartas de comidas e quitutes, que alimentavam não só o corpo físico, mas as vivências e narrativas familiares. Contudo, durante a realização da pesquisa a perdemos, já era bastante idosa, nos deixando aos 94 anos de idade. Em meio à emoção coletiva com a partida da matriarca, todos os primos, em determinado momento, estavam velando o corpo da vó Joanita, como era chamada. Nesse contexto de dor e profunda emoção, a oralidade emergiu novamente, por meio das memórias e narrativas. O choro e riso se misturavam em um instante quase que ritualizado, pois contar e recontar histórias sempre foi e será nossa identidade familiar. Estávamos todos ali em círculo, lembrando o tio Nenê, suas historietas, acontecimentos do passado familiar, e cada um tinha uma história para contar.

Em alguns momentos as narrativas se entrelaçavam e se completavam na fala de uma ou mais pessoas; os gestos exagerados, a teatralidade presente na minha infância, estavam ali, diante de meus olhos, personificado em mim e nos primos.

Recorro-me a célebre frase de Hampâté Bâ (2004, p.08): “Na África cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima”. Emocionei ao perceber que meu desejo latente desde pequenina por pertencer àquele clã foi efetivado e configurado através da contação de história. Minha primeira escola de narrativa e de teatralidade foi sem dúvida a família. Assim, será o meu legado e dos primos, manter vibrante e viva a tradição familiar de contar histórias para as próximas gerações.

Não erámos diferentes dos meus alunos em sala de aula, o círculo entre nós se formou de maneira inconsciente e desempenhávamos papéis de narradores e ouvintes, respeitado o tempo e o espaço de cada um. Os corpos eretos gesticulavam muito, por vezes a risada era alta e não nos preocupávamos com o ambiente de luto. Afinal, estávamos ali honrando o grande legado familiar, se a vó Joanita estivesse presente fisicamente naquele

instantealaria orgulhosa: “Feiura nesse mundo é mato. Mas meu povo é o mais bonito”. E de fato estava bonito de se ver. Como diante desse acontecimento separar emoção de razão? Interno do externo ou ficção da realidade? Tudo se articula tecendo os fios visíveis e invisíveis da trajetória de cada um de nós.

Um dos aprendizados da minha incursão ao mestrado foi não negar minha prática teatral diante de questionamentos externos. Hoje compreendo que não negar é também uma forma de honrar e reverenciar minha própria narrativa de vida. É perpetuar através da minha fala e corpo a ancestralidade advinda dos contadores familiares. Do mesmo modo, agora entendo como as narrativas vivenciadas no contexto familiar pelas crianças também dão sentido a minha prática profissional em sala de aula. Meu imaginário infantil é acessado a todo instante, criando escolhas para trabalhar junto ao imaginário delas.

Concluimos esta reflexão sublinhando o caráter dialógico da gênese do discurso narrativo nas crianças: é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e vendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais. Na entrega ao presente do jogo narrativo no âmbito da educação infantil, professoras e crianças ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes. Tornam-se seres narrados e seres narrantes, com todas as implicações favoráveis disso para a vida pessoal, social e cultural de cada um e do grupo. (GIRARDELLO, 2007, p. 10).

Estamos nos construindo através das aulas de arte, especialmente nas de contação de história, seres narrantes.

Na reta final da minha incursão pelas leituras, me deparei com os escritos de Gaston Bachelard e sua obra *A poética do devaneio*. Filósofo e poeta de grande importância na contemporaneidade, ele faz uma profunda reflexão, buscando compreender a totalidade do homem, construindo devaneios sobre a infância. É um dos autores estudados por Marina Marcondes Machado, importante referência que ancora todo meu trabalho de análise. Machado me apresentou aos devaneios dele e sua leitura me levou a uma inquietação nas últimas escritas da pesquisa: Será que a criança que fui um dia tem orgulho da professora que sou hoje? Será que, de acordo com o poeta e filósofo: “Eríamos, sonhávamos ser, e agora, sonhando a nossa infância, somos nós mesmos?” (BACHELARD, 1988, p. 103).

Na busca por uma resposta, relembrei brevemente todas as aulas vivenciadas. Creio que fiz as pazes com minha criança interior no momento em que entendi ser necessário ouvi-la com afeto, especialmente quando estou com os alunos. O essencial se fez quando percebi que o importante para mim não é teorizar com propriedade sobre minha prática, ainda que

isso seja necessário para respaldar e significar o fazer artístico. Mas do que adiantaria dar significado teórico se não pudesse significar e ressignificar a própria experiência vivida por nós durante as aulas de Arte.

Assim, provocar o imaginário, principalmente no ambiente escolar, possibilitando liberdade para o aluno atribuir sentidos e recriar suas próprias experiências de vida é o caminho que escolho no processo de contação de história que desenvolvo. Liberdade aqui se relaciona com o desafio de construir ambientes em que as crianças se sintam livres para mostrarem quem são, o que sentem, como constroem suas percepções de si, do outro e do mundo. É provocar uma relação afetuosa entre professora e aluno, de modo que a confiança em ser verdadeiramente quem se é possa emergir por meio do processo artístico.

Para que uma criança viva a experiência vital de sua verdade encarnada no corpo, de modo a entrar em contato com seu verdadeiro *self* (ou si- mesmo), atingindo o sentimento de real e de pertença, é saudável que o adulto deixe de lado as teorias psicológicas e pedagógicas sobre o brincar. Menos intervencionismo adulto geraria crianças mais autônomas, protagonistas, performers de suas existências. Menos intervencionismo e mais co-pertença, cumplicidade e hospitalidade, é o esperado para uma relação adulto-criança onde adultos desejem sinceridade, que as crianças sejam bem-vindas ao mundo compartilhado, que usufruam dele e o transformem, a seu modo. (MACHADO, 201, p. 258).

Penso que a experimentação com o contar histórias diz às crianças que são bem-vindas, convidando-as à oralidade, narrativa e teatralidade, corporificando seus devaneios internos a partir do imaginário infantil, dando asas às emoções e aos sentidos que se emaranham em cada um de nós.

Essa subjetividade permeia todo trabalho artístico. Mesmo que busquemos um produto final para materializar tal subjetividade, somos a todo momento levados a imaginar, sonhar e potencializar o irreal de maneira real. Estamos cruzando a ponte do interno e externo sempre através das múltiplas dimensões dos sentidos. É ouvindo os sentidos que a arte se faz imaginativa e sensível. Segundo Bachelard (1988), a ciência tenta compreender o conhecimento através do real e da razão, mas é a arte e a poesia que provoca o conhecimento a partir de outros aspectos que não o real. Ou, conforme Girardello (2010): “Imaginar é a maneira de conhecer e significar o mundo.” (p. 292).

Com a pesquisa pude constatar que a teatralidade em sala de aula é disparadora para múltiplas experiências. Não o fazer teatro tradicional, em que a professora ensaia seus alunos para uma apresentação escolar, sem entrelaçar processo e produto de forma significativa na vida das crianças. Mas um fazer teatral no qual não seja necessário cenário, palco, figurino ou outros elementos que configurem a cena convencional. Falo aqui de uma teatralidade que

só o corpo e o imaginário consolidam.

Para Marina M. Machado (2010), trabalhar a linguagem teatral com crianças pequenas no ambiente escolar é revolucionário, pois mais do que representar elas irão vivenciar e corporificar suas personagens, legitimando sua capacidade e imaginar e seu poliformismo.

Deste modo, penso que criar possibilidades da criança vivenciar “outro tempo e outros seres” na sala de aula, através das narrativas, do faz de conta e do brincar, é o caminho para ações afetuosas, artísticas, corpóreas e estéticas em que todas as dimensões do seu ser são provocadas a se desenvolverem, ressignificando seu processo de aprendizagem e sua experiência na escola.

Experimentar teatralidade em sala de aula é brincar de ser e estar, ao mesmo tempo em que essencialmente sou e estou. A arte híbrida que a contação de história nos proporciona vivenciar é um caminho possível para uma nova pedagogia do ensino de Arte para crianças pequenas, talvez, como propõe Marina M. Machado (2010), uma proposta com traços fenomenológicos e antropológicos.

Trata-se de pensar antropológicamente o ensino de Arte, onde dois importantes fundamentos são: ensino e sou ensinado por meus alunos; meus alunos não são “folhas de papel em branco”, possuem herança cultural e biografia anterior ao encontro comigo e com as aulas de Arte... E será desse “material” entre mundos, entre corpos, entre tempos e espaços que projetos serão criados. As intervenções serão interessantes quanto mais revelarem algo sobre quem é o professor de Arte. Essa busca do “quem” também significa a busca de um “olhar antropológico” (ROCHA & TOSTA, 2009): conexão onde quem educa e quem é educado são parte de um mesmo contorno, uma mesma partitura, a partitura relacional. (MACHADO, 2012, p. 20).

Na busca por quem sou, como professora, me conectei às narrativas e às crianças, ensinei e aprendi com a mesma importância. Expandi o olhar para outras dimensões da prática pedagógica e posso considerar que a teatralidade e afetividade igualmente foram propositoras de histórias. Outros fatos e laços teceram meus traços.

Portanto, foi brincando de ser criança e criando possibilidades para atuar com afetividade e liberdade entre crianças que conheci e signifiquei o que faço. Emoção e razão são disparadores que me conectam ao teatro e à contação de história. O que conto e como conto dá conta de quem sou.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A Margarida Friorenta**. São Paulo: Ática. 1990.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Cognição, corpo e afeto. **Educação**. São Paulo: Segmento, Especial História da Pedagogia, p. 20-31, 2010.
- BÂ, Amadou Hampâté. A Tradição Viva. **História geral da África**. In: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki - Zerbo. – Brasília: UNESCO, 2010.
- _____. Confrontações culturais: entrevista concedida a Philippe Decraene. **THOT**, n. 80, p. 03-12, 2004.
- BACHELARD, Gaston, 1884-1962. Os devaneios voltados para a infância. In: **A poética do devaneio**. Gaston Bachelard. São Paulo: Martins Fontes, p. 93-138, 1988.
- BRASIL. Constituição. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.
- _____. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.
- BENJAMIM, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221, 1994.
- CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CAON, Paulina Maria. **Desvendando Corpos na escola: experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores**. Tese de Doutorado. São Paulo: 2015.
- CARVANAS, Peter. **A Caixa de Jéssica**. Fortaleza. FTD. 2009.
- CERISARA, Ana Beatriz. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, v.15, n. 28, p. 35-50, 1997.
- COSTA, Daniel Santos. Corpo-Festa uma proposta poético-política-pedagógica no contexto da educação básica. **Rascunhos**. Uberlândia, v.05, n.03, p.110-130, 2018.
<https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v5n3a2018-07>
- DIAS, Marina Célia Moraes. Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.2, p.13-15, 1996.
<https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139638>
- DUBATTI, Jorge. Teatro, Convívio e Tecnovívio. **Da cena contemporânea**. Porto Alegre, p. 12-37, 2011/2012.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **Narrativa de criança na sociedade da imagem**. Curitiba: Appris, 2019.

FREIRE, Madalena e MELLO, Sylvia Leser. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 56, p. 82-105, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa 39ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro/São Paulo, 2009.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GIRARDELLO, Gilka. 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, 2018.

<https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30576>

_____. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**. Campinas, v. 22, n. 22, 2016, p. 75-92, 2016.

_____. **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas**. Florianópolis, UFSC, 2007.

_____. Horizontes da autoria infantil: As narrativas das crianças na educação e na cultura. **Boitatá Revista**. Londrina, v. 10, n. 20, p. 24-27, 2015.

_____. **Uma clareira no bosque. Contar histórias na escola**. Campinas: Papirus. 2014.

GUINSBURG, Jacó. Da cena em cena. **Urdimento**, Florianópolis, v. 01, n. 01, p. 24-44, 1997.

<https://doi.org/10.5965/1414573101011997024>

HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 515-528, 2014.

<https://doi.org/10.5902/1984644413816>

HARTMANN, Luciana; SILVA, Sonaly. Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola. **Urdimento**. Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 19-35, 2019.

<https://doi.org/10.5965/1414573101342019019>

HELGA, Loos-Sant'Ana; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29 n. 3, p. 199-230, 2013.

<https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000300009>

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica T. Por uma Pedagogia Performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 37, n. 101, p.7-28, 2017.
<https://doi.org/10.1590/cc0101-32622017168674>

JARDIM, Juliana. Ensaio, ignorância, desobramento: um espaço titubeante entre aula e cena. **Urdimento**. Florianópolis, v. 1, n. 26, p. 310-329, 2016.
<https://doi.org/10.5965/1414573101262016310>

_____. **Vestígios do dizer de uma escuta (repouso e deriva na palavra)**. Tese de doutorado. São Paulo: 2009.

LAGARTA, Marta. **Inventa - Desventa**. Rio de Janeiro: FTD. 2008.

MACHADO, Ana Maria. **Gato Massamê e aquilo que ele vê**. São Paulo: Ática. 2012.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2, p. 115-137, 2010.

_____. Fenomenologia e Infância: o direito da criança ser o que ela é. **Revista de Educação Pública**. Curitiba, v. 22, n. 49/1, p. 249-264, 2013.

_____. Teatralidade no corpo. O espaço cênico somos nós. **Urdimento**. Florianópolis, v.1, n.18, p. 109-115, 2012.

_____. O imaginário infantil como trabalho-em-processo. **Childhood & Philosophy**. Rio de Janeiro, v.6, n. 12, p. 281-295, 2010.

_____. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Fazer surgir antiestruturas: Abordagem em espiral para pensar um currículo em Arte. **Revista e-Currículo**. São Paulo, v. 8 n. 1, p. 01-21, 2012.

_____. **Flor da vida - sementeira para fenomenologia da pequena infância**. Tese de doutorado: São Paulo, 2007.

MARQUES, Isabel Azevedo. Corpos lúdicos: corpos que brincam e jogam. In: BEMVENUTI, Alice. **O Lúdico na Prática Pedagógica**. Curitiba: Ibpx, p. 149-164, 2009.

MOREIRA, Ana Angélica A. **O Espaço do Desenho: a educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: fichário De Viola Spolin: tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Improvisação para o Teatro**. Tradução Ingrid D. Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SOMERS, John. Narrativa, Drama e Estímulo Composto. **Urdimento**. Florianópolis, v. 02, n. 17, p. 175-185, 2011.

<https://doi.org/10.5965/1414573102172011175>

SOUZA, Marcel Cavalcante. A Corporeidade como elo essencial na integração entre Educação Física escolar e Teatro do Oprimido, em uma possível atuação na escola básica. **Corpoconsciência**. Cuiabá, v. 19, n. 01, p. 42-51, 2015.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZOBOLI, Fabio. LAMAR, Adolfo Ramos. O lugar do corpo na escola: uma leitura a partir de Bourdieu e Foucault. **Revista Fronteiras das Educação**. Recife, v.01, n.1, p.01-20, 2013.