UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES – PROFARTES

Ana Julia Toledo Netto

AQUI TEM CHEIRO DE HISTÓRIA:

LUDICIDADE E ESTESIA EM OFICINA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM ADOLESCENTES

Belo Horizonte

2019

Ana Julia Toledo Netto

AQUI TEM CHEIRO DE HISTÓRIA

LUDICIDADE E ESTESIA EM OFICINA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM ADOLESCENTES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Artes, PROF-ARTES da Escola de Belas Artes da Universidade Federal De Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes.

Orientador: Prof. Dr. Eugênio Tadeu Pereira

Belo Horizonte

2019

Ficha catalográfica

(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Toledo Netto, Ana Julia, 1965-
Aqui tem cheiro de história [manuscrito] : ludicidade e estesia em oficina de contação de histórias com adolescentes / Ana Julia Toledo Netto. – 2019.
115 p. : il.

Orientador: Eugênio Tadeu Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2018.

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Arte de contar histórias – Teses. 3. Jogos na arte – Teses. 4. Expressão corporal – Teses. 5. Educação do adolescente – Teses. I. Pereira, Eugenio Tadeu, 1961- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD 707

[Inserir aqui a FOLHA DE APROVAÇÃO

retirá-la na Secretaria da Pós-Graduação após defesa

Ofereço a todos os meus alunos e a Angus

AGRADECIMENTOS

A primeira vez que em um terreiro de umbanda me mostraram como bater a cabeça em cada Congá[1], eu, além de assustada, me sentia ridícula por me abaixar, tocar o chão com a testa e agradecer às imagens feitas de gesso, vasos de flores e a atabaques. O tempo passou e meu olhar, meu entendimento sobre isso mudou. Entendi que eu não agradecia aos objetos, gesso, madeira, tecidos, mas ao que simbolizavam.

Tocar o chão com a testa me ensinou a reverenciar e agradecer aos Orixás e à minha família espiritual. E é, em primeiro lugar, a todos eles a quem agradeço por todos os caminhos que trilhei; pelas pedras que tropecei, por cada tombo, dor sentida e pelas belezas. Oh, mas quanta beleza tem o existir! São eles que me fizeram voltar a sentir as coisas do mundo e voltar à atenção ao contato estesiológico com a vida.

Sentir o vento transformador de Oyá, as águas fecundas de Oxum e Iemanjá, a certeza e inexorabilidade das pedras de Xangô, o cheiro de cura das matas de Oxóssi, trilhar os caminhos abertos por Ogum, sentir a alegria contagiante de Ibeji, a renovação que vem com as palhas de Omolu e a reverenciar os mistérios da lama de Nanã Buroquê. Reconhecê-los me fez conhecer a mim, pois me trazem mais perto de quem eu sou, do que sou feita e o modo como percebo o mundo físico/espiritual.

Ao meu orientador Eugênio Tadeu Pereira, meus mais sinceros agradecimentos, pois me fez crescer incrivelmente nesse processo. Agradeço pela paciência, pela compreensão, cuidado e dedicação.

Agradeço a todos os professores da pós-graduação pela oportunidade de aprendizado, pela alegria de estar aprendendo. E principalmente aos professores que compõem a banca, Maurilio Rocha, Thiago Cruvinel, Ricardo Carvalho de Figueiredo.

Aos amigos de turma, pelos esclarecimentos, ideias, conversas e apoio. Aos amigos que me ajudaram com dicas de leitura e na ordenação dos meus pensamentos eólicos, em especial Ronan Siqueira.

Agradeço às bacantes Monica Fidélis e Paula Pacheco, por cuidarem de mim e, sobretudo, dos meus animais durante minhas inúmeras viagens a Belo Horizonte.

Agradeço a todos que me contaram histórias, especialmente à figura linda de Luzia que povoou minha infância de beleza e poesia.

E agradeço profundamente ao meu pai, Nelson, por acreditar em mim, por ter estado por perto em momentos difíceis e por me mostrar a riqueza dos livros.

[1] Congá é um altar de Umbanda onde ficam diferentes objetos atribuídos aos orixás e entidades cultuadas. São considerados como pontos de força e estabelecem uma ponte entre o sagrado e os homens.

Bernardo da Matta nunca fez outra coisa
Que ouvir as vozes do chão
Que ouvir o perfume das cores
Que ver o silêncio das formas
E o formato dos cantos.
Pois Pois.
Passei muitos anos a rabiscar, neste caderno,
os escutamentos de Bernardo
Ele via e ouvia inexistências.

MANOEL DE BARROS

RESUMO

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, parte dos pressupostos de uma educação voltada para a sensibilidade, visando relacionar a prática da contação de histórias com o desenvolvimento estésico e estético dos adolescentes de uma escola pública de zona rural no entorno da cidade de Juiz de Fora. Entende-se aqui a escola como lugar onde deva ser oportunizada a educação dos sentidos e a construção do conhecimento artístico-estético que seja sustentada pela experiência sensível e lúdica. O solo da pesquisa se configurou a partir do trabalho em oficinas de contação de histórias, nas quais a ludicidade e a estesia são o fulcro para o desenvolvimento das atividades com os discentes. Através de princípios da metodologia de pesquisa-ação, buscou-se um trabalho mais dialógico, centrado na experiência dos adolescentes, com propostas de atividades que enfatizassem a corporeidade, a estimulação perceptiva e a autoescuta. O escopo das atividades desenvolvidas era estimular sensorialmente os discentes, produzindo-lhes imagens, induzir as narrativas de si e a criação de histórias. Nessa perspectiva, trago relatos das vivências, apontamentos e reflexões sobre a importância da percepção, da educação estésica e das memórias sensoriais para a contação de histórias. A pesquisa me mostrou que essa formação com esses princípios pode vir a suscitar estados criativos, corpos despertos e a criação de histórias a partir de estímulos sensoriais diversos.

Palavras-chave: Estesia. Jogos. Contação de histórias. Adolescência.

ABSTRACT

The present qualitative research, part of the assumptions of a sensitivity education, aiming to relate the practice of storytelling with the esthetic and aesthetic development of of the adolescents of a public school of rural area around the city of Juiz de Fora. The school is understood here as a place where the education of the senses should happen, where the construction of artistic and esthetic knowledge is sustained by sensible and playful experience, valuing the symbolic character of human culture as a formator. The research soil was set up by working in storytelling workshops, in which playfulness and esthetics are the fulcrum for the development of activities with these students. Through the research-action methodology, a more dialogic work was sought, centered on the experience of adolescents, with proposals for activities that emphasized corporeality, perceptive stimulation and self-listening. The scope of the activities was sensorially promoting the students, producing them images, inducing narratives of themselves and a creation of stories. From this perspective, I bring reports of the experiences, notes and reflections on the importance of perception, aesthetic education and sensory memories for storytelling. Research has shown me that this training with these principles can bring about creative states, awakened bodies, and the creation of stories from diverse sensory stimuli.

Key-Words: Aesthesis. Games. Storytelling. Adolescence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sala Multissensorial 62

Figuras 2, 3: Exercício com vendas nos olhos: A uva passa..... 64

Figura 4: Alunos jogam "Faquinha que veio da roça" 70

Figura 5: Podemos contar histórias a partir de odores?..... 74

Figura 6, 7: Alunas ilustram o mapa com desenhos relativos às histórias..... 81

Figura 8, 9: O ônibus que abriu a contação de histórias..... 85

Figura 10: "A Gulosa Disfarçada"..... 87

Figura 11: Primeira apresentação do "Conta Pedro"..... 93

Figura 12: Alunas brincam com o painel durante um ensaio 94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - A VOZ DAS COISAS..... 11

1 ESPIRITO DE LUÍS CAIXEIRO..... 20

1.1 *Temenos*: estabelecendo nosso espaço de jogo..... 25
1.2 Jogo e Escola: Onde está o *Galumphing* 27
1.3 Jogos sensoriais: despertando o corpo brinquedo..... 31

2 AQUI TEM CHEIRO DE HISTÓRIAS..... 37

2.1 Contadores de histórias tradicionais e contemporâneos: trajetórias e performance..... 40
2.2 Cheiro de história: Histórias e sensorialidade..... 46

3 CABRA CEGA DONDE VENS? FAZERES E REFLEXÕES..... 51

3.1 A Cabra Cega ou O Escuro..... 53
3.2 Que Histórias meu Corpo Conta?....... 55
3.3 Que Lugar Ocupo neste Espaço?..... 65
3.4 A Voz que Vem do Corpo..... 68
3.5 Meu Corpo Conta Histórias..... 78
3.6 "Conta Pedro!" 84

CONSIDERAÇÕES: INCOMPLETUDES..... 97

REFERÊNCIAS..... 103

ANEXOS..... 111

INTRODUÇÃO: A VOZ DAS COISAS

Aprendo com abelhas do que com aeroplanos.
É um olhar para baixo que nasci tendo.
É um olhar para o ser menor, para os insignificantes que eu me criei tendo
O ser que na sociedade é chutado como uma barata - cresce de importância para o meu olho.
Manoel de Barros[2]

Enquanto o ônibus sacolejava pela estrada de terra, meus pensamentos se alternavam, ora aflitos com a expectativa decorrente da mudança, ora distraídos com as paisagens que se abriam diante de meus olhos já desacostumados com o ambiente rural. Estava a caminho da nova escola pública, no entorno de Juiz de Fora (MG), no Povoado de Caeté, para qual havia pedido transferência. Eu via um sol ainda brando, surgindo por detrás das nuvens espessas, iluminando bois, charcos, casas. A chegada naquele novo ambiente também não me tranquilizou. A rusticidade dessa escola me fez querer voltar correndo para a antiga escola em um bairro mais central em Juiz de Fora, com sala de professores, biblioteca, coisas básicas, mas que não existiam nessa nova realidade.

Após o primeiro mês, em uma tarde, sentada debaixo do pé de carambola, contando histórias para uma turma de crianças, percebi que as dúvidas e temores iniciais haviam dado lugar a um crescente sentimento de gratidão, por estar me reconectando com minha infância, com minhas raízes mineiras. E também pela oportunidade de aprendizado que me enchia de motivação diante de tantos desafios.

Sentar-me no chão para contar histórias, construir fantoches e brinquedos com trastes velhos, reportaram-me ao poema de Manoel de Barros sobre a imensa importância das coisas desprezadas pelo mundo: "[...]Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios. Amo os restos como as boas moscas" (BARROS, 2008, p. 45). Estar ali, sentada com eles, me fizera recordar quem eu era e do que havia me esquecido: também sou um ser de "recantos", de "desvãos". Também preciso de "sabedoria vegetal" e, quando criança, também enxergava o "cheiro do sol" (BARROS, 2010, p. 339, 340, 357).

Do encontro com esses alunos, com esse pé de carambola, com essa estrada e seus perfumes peculiares, vieram-me à memória os cheiros de quando eu era menina. Reminiscências dos brinquedos, das histórias, das luzes morteiras às seis horas da tarde, da palha de Santa Bárbara[3] fumegando em meio às sombras refletidas na parede. A voz

[2] BARROS, 2010, p.361
[3] Santa invocada ao lado de São Jeronimo para aplacar tempestades. Em chuvas fortes queima-se a palha do Domingo de Ramos como um incenso para proteger a casa dos raios. No Brasil, a tradição foi recebida de

sussurrante de minha mãe adotiva que rezava e nos obrigava a estar juntos; os fundilhos já doendo de ficar sentada; olhos e ouvidos abertos para a tempestade e o céu ruindo nas telhas da casinha de vila operária. Doida para a reza acabar e poder abrir a porta e catar as pedrinhas de granizo, ainda não derretidas. Eu as punha, todas, na boca: "Menina, chupar chuva de gelo dá papo!", ralhava a mãe.

As memórias vinham a mim em borbotões como: "[...] um estado de nova infância, de uma infância que vai mais longe do que as lembranças da nossa infância" e talvez para "concluir uma infância que ficou inconclusa" (BACHELARD, 1996, p. 100), pois faltava o encontro da esfera imaginal[4], como um fertilizador. Faltava a essa professora, que eu era, o tempo de rememorar e redescobrir pequenas e singelas belezas, de chão, de ar, de fogo, de água. Segundo Ricouer (2007), o esquecimento não significa a total destruição da memória, mas uma fonte guardada, pungente para a criação e pronto para ser utilizado.

Essas narrativas de infância fluem, não se esgotam e encontram lugar e eco em todo indivíduo que tem a infância rememorada, tal qual como o narrador de que nos fala Benjamin (1994), permitindo a organização das vivências e a ressignificação dos fatos narrados. Esse reencontro com minhas origens, projetada nos gestos e falas daquelas crianças e adolescentes, tiveram um efeito catalisador para o meu trabalho, era o aceno de um lugar morno e acolhedor, lugar a que nos convida Bachelard (1996), ao nos propor o reencontro da memória de infância com a imaginação, como potência para o trabalho criativo.

Segunda filha de um casal pobre e jovem fui adotada por parentes próximos e cresci em uma casinha de vila onde a maior parte dos moradores era operário da extinta Cia. Têxtil Bernardo Mascarenhas. Cresci espalhada com meus trastes e brinquedos pelo quintal, cujo muro fazia divisa com uma casa abandonada de onde viera meu primeiro livro. Eu nada tive a ver com o roubo, foram as filhas maiores. Vieram junto com o livro, pulseiras, cordões, restos de um amor que havia se acabado e os amantes nunca voltaram para buscar os pertences. Minha mãe adotiva mandou enérgica que devolvessem tudo, menos meu livro: eu estava começando a ler minhas primeiras palavras. Era o Peter Pan, de Monteiro Lobato. Livro velho, cheio de cupins e envolto, aos meus olhos infantis, por uma aura de magia e mistério.

Portugal, e reza-se: "Santa Bárbara bendita, que no céu está escrito; com papel e água benta, aplacai esta tormenta." Santa Bárbara é, no sincretismo religioso, a orixá Iansã, cultuada no candomblé e umbanda. Procedimento comum na minha família e nas casas vizinhas. http://folclorevertentes.blogspot.com.br/2014/09/praticas-populares-contra-raios-e.html. Acesso em: 30 out. 2017.

[4] Termo criado por Henry Corbin, segundo Busatto seria "[...] a aptidão de alguns seres em transcender a dimensão do real e atingir um universo espiritual, ou seja, o estado essencial do religioso" (BUSATTO, 2013, p. 57).

Educada em escolas públicas na maior parte de minha vida escolar, fui uma criança extremamente curiosa. Vivia perguntando tudo, e meu pai adotivo, assim que recebeu a visita de um vendedor de enciclopédias, não pensou duas vezes, viu ali a oportunidade de satisfazer minha insaciável curiosidade e se livrar de tantas perguntas.

Lembro-me de que, por volta de doze anos, depois de ter esgotado a literatura infantil de Monteiro Lobato, dei um salto em direção aos trapiches abandonados e noites dormidas sob a lua dos meninos ladrões, os Capitães de Areia, de Jorge Amado. Como estava proibida, a mim, a leitura desse autor pelos pais, já alertados pelas irmãs adotivas mais velhas, abrigava o livro dentro de um livro maior, cobrindo assim a capa e enganando a censura. Na adolescência, leitora ávida, cansada dos livros da estante da sala, fui buscar nas bibliotecas públicas da cidade outros autores e perspectivas.

Aos dezoito anos, assumi minha primeira sala de aula, e do sonho de ser astronauta/escritora/desenhista/cantora eu já me esquecera. Todavia, as histórias, os desenhos, a criação já se instaurava em minhas aulas. Nessa época, aos sábados, cursava oficinas de teatro.

Mais tarde vim a cursar Artes pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e após o término da graduação, motivada pelo trabalho e pela minha própria inquietação pessoal, busquei ampliar conhecimentos e vivências. Com o *clown*, o encontro profundo e doloroso com minhas fragilidades em busca de um corpo cômico. Daí vieram algumas intervenções nas ruas e nas escolas. No Curso de Extensão em Consciência Corporal, da Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com a Faculdade Angel Viana, tive um breve contato com os pensamentos dessa bailarina, coreógrafa e pesquisadora do movimento, que me levaram a pensar na importância de desenvolver uma consciência maior do meu corpo. Repensar as relações corpo/movimento/consciência e perscrutar o que o corpo quer dizer.

Essas são algumas das experiências vividas que ajudaram a me formar como professora e como estudante, pois esse exercício de escrever, forçosamente nos leva a rever percursos e escolhas, lançam o olhar em retrospectiva. Azevedo (2014, s/p) aponta a importância de o pesquisador buscar a si mesmo, como ser único e com seu campo de experiências que constituem sua individualidade e permeiam seu caminho. Para a autora, "todo pesquisador realiza seu trabalho a partir da sua própria vida, do seu próprio olhar e do lugar onde se encontra no mundo". Nossas escolhas são a reafirmação de quem somos, das experiências anteriores que vivemos.

Todas as experiências vividas desde a infância e adolescência, os livros lidos, as as histórias que me foram contadas, cheiros, cores, canções, tudo sempre esteve aqui comigo,

gravado no meu corpo. Tudo e todos que cotidianamente me constituíram e me direcionaram na vida profissional e na pesquisa realizada.

Vejo-me sentada no chão, ávida, ouvindo os mais velhos narrando histórias, as cadeiras pelas calçadas no fim da tarde morna. Ou na companhia da figura querida de Luzia e seu banquinho em frente da casa. Ela dizia: “Folhinha verde sem licença de apanhar” e nós crianças, devíamos ter uma folhinha verde de qualquer planta, ou teríamos que pagar uma prenda. Ela mesma, sempre tinha uma folhinha guardada no sutiã.

Os moradores diziam que a Luzia ficara louca por causa de uma grande decepção amorosa. Para mim não era louca, eu amava seus olhos esverdeados, a pele muito branca de uma excessiva limpeza, a que eu tentava imitar me enchendo de talco depois do banho, indo até ela me exibir. Todas as crianças da vila disputavam lugares ao seu lado, pois nos contava histórias e nos ensinava antigas canções.

Nos dias em que se comemora o dia de Santa Luzia, exatamente ao meio dia, Luzia fazia benzeção dos olhos das crianças, ainda lembro da reza baixinho e da água gelada que diziam ser benta. O tempo passou, um dia ela parou de sair de casa. Ou talvez tenha sido eu que tenha crescido e me mudado daquela vila.

Em meu corpo/memória estão as manhãs frias da infância com sol branquicento, cheiro de pão torrado na frigideira e café com leite, colcha de retalhos e brinquedos espalhados pelo quintal. Esse quintal que figura como o primeiro palco de minhas primeiras histórias.

Em meu corpo/memória está gravado o rosto fino e enrugado de tia Delfina, contando, com voz mole e pastosa, casos de gente morta e de parentes que sumiram no mundo. Em minhas lembranças guardo o cheiro do fogão a lenha, a luz bruxuleante da lamparina, iluminando e criando sombras assustadoras na casinha, enchendo minhas férias na roça de experiencias significativas e memoráveis.

Ao encontro desses pensamentos, vale lembrar que Vasconcelos (2012) chama atenção para a importância da memória para o artista na contação de histórias, o que ela chama de “chão”, ou seja, este chão está relacionado às referências culturais e afetivas que lhes são próprias e que dão início a novas criações. A partir dessa perspectiva podemos, então, pensar que os saberes guardados das vivências da infância e adolescência, trazem conteúdo e maior riqueza para um contador de histórias. São suas verdades, suas raízes, seu ponto de partida, lugar de onde ele sai em busca de diálogos interdisciplinares, de encontros e trocas com outros indivíduos e culturas.

Investigando minhas práticas como educadora, percebo que a narrativa sempre esteve presente, norteando ou gerando as criações com os alunos. A partir de uma história, seja contada oralmente, ou pelo livro, pela poesia, ou pela música, criávamos sobre os mais diferentes suportes: papel, isopor, sucata, argila, corpo. Ela era fonte geradora de experiências na sala de aula ou nas oficinas com as turmas.

O reencontro com o que me constitui essencialmente, projetado nos gestos, nas falas desses alunos, potencializou minha busca pelos cheiros, sensações, delicadezas de chão. Com o fim da pesquisa, avalio minha trajetória que, muitas vezes, segui intuitivamente como educadora. Tudo sempre estivera lá ancorado nas minhas vivências, minhas inquietações como docente, a poesia, o pé de carambola, as sensações, cada coisa assumindo seu papel, seu lugar na história que viemos tecendo juntos, meus alunos e eu. Um reconhecer-se que só o caminhar pode nos revelar como tão bem reflexiona Ostrower:

> Seu caminho, cada um o terá que descobrir por si. Descobrirá, caminhando. Contudo jamais seu caminhar será aleatório. Cada um parte de dados reais; apenas o caminho há de lhe ensinar como os poderá colocar e com eles irá lidar. [...] Andando o individuo configura seu caminhar. Cria formas dentro de si. E assim como na arte o artista se procura nas formas da imagem criada, cada indivíduo se procura nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver. Chegará ao seu destino. Encontrando, saberá o que buscou (OSTROWER, 1987, p. 76).

No decorrer da pesquisa, cursando o mestrado, fui descobrindo autores que me respaldaram na valorização do conhecimento intuitivo, simbólico e sensível dentro da escola. Sendo assim, posso destacar os seguintes autores do meu aporte teórico: ajudando-me a pensar na relação jogo e cultura, a obra de John Huizinga (2014), “Homo Ludens”, suscitou um primeiro “impulso”, como uma alavanca. Stephen Nachmanovitch (1993) veio em seguida, trazendo o espírito brincalhão que permeia toda ação criativa. Complementando os estudos, com um olhar sobre os aspectos lúdicos na educação, vali-me dos pensamentos de Lino de Macedo (2006), Pereira (2000), Koudela (2013) e Kishimoto (2009). No viés filosófico, Merleau-Ponty (2011) ajudou-me a pensar o corpo em contínua relação consigo mesmo, com o mundo e com o outro, afetando e sendo afetado. Autor que devido à grande complexidade, faz-me situar como uma aspirante aos estudos fenomenológicos.

Como suporte para o sentido antropológico, lancei mão das considerações de Le Breton (2017) sobre as experiências perceptivas e a cultura humana. Já Bachelard (1996) conduziu-me às reflexões sobre o lugar da poesia, das memórias de infância e da imaginação para a criação em arte. Duarte Junior (2000) acenou-me com a proposta de uma educação

estética em que as experiências estésicas sejam valorizadas e estimuladas. As contadoras de histórias, Busatto (2013), Machado (2004) e Café (2000), figuram entre os autores que me deram suporte para reflexões sobre a prática de contar histórias, sua interação com as artes cênicas, sua *performance* na tradição e na contemporaneidade. Vali-me também das considerações de Azevedo (2014) sobre o papel das memórias perceptivas gravadas no corpo como fonte para a criação nas artes da presença.

O conjunto de fundamentos propostos por esses autores auxiliaram-me a pensar em uma educação estética e estésica em que o desenvolvimento das faculdades perceptivas, o ver, o cheirar, o apalpar, enfim sentir a materialidade do mundo, que a princípio parece apenas ser um processo biológico, mas são as portas de entrada para o conhecimento, seus meios de interação, comunicação e criação na cultura da qual fazem parte. Nesse sentido, busco refletir em qual medida o emprego de jogos e atividades sensoriais podem proporcionar aos discentes em questão vivências capazes de contribuir para o autoconhecimento, ampliação das capacidades perceptivas e uma participação mais autônoma, consciente e criativa na contação de histórias.

No decorrer desta pesquisa algumas questões me inquietavam, como: de que modo a estimulação sensorial poderia vir a despertar a criação, incitar a narração de histórias? Quais dos sentidos evocam mais efetivamente as memórias e suscitam a criação? Quais procedimentos poderiam ser eficazes para despertar sensorialmente os adolescentes? Quais jogos ou vivências poderiam ser mais atraentes a esses alunos? A partir dessas inquietações, busquei princípios e métodos que me auxiliaram na condução da Pesquisa-ação, investigados em diferentes procedimentos, importando que as atividades estimulassem os sentidos externos: tato, visão, paladar, audição e olfato.

Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa tendo em Maffesoli (2008) o norteamento das ações. Esse autor direciona o olhar para as manifestações sensíveis e polissêmicas do cotidiano, suas sutilezas, descontinuidades e contradições, pois, como ele afirma, “a profundidade está na superfície das coisas” (MAFFESOLI, 2008, p. 5).

Os procedimentos para coleta de dados foram: observação, jogos, vivências, mapa sensorial e etnográfico, desenhos, cadernos de anotações, gravações em celular e fotos. Neste trabalho compartilho minhas observações e as impressões desses alunos adolescentes a partir de seus apontamentos, os quais me permitiram aferir seus sentimentos e suas reflexões relacionadas aos tranbalhos.

Boal (2005) e Spolin (2015) são os principais autores de cujas propostas me apropriei para o desenvolvimento de jogos e exercícios, além de utilizar jogos populares e algumas experimentações já vivenciadas em cursos e oficinas durante minha trajetória.

Assim, trago na presente dissertação o resultado da pesquisa realizada no ano de 2017, com a turma de adolescentes, de 11 a 15 anos, na Escola Municipal Dr. Pedro Marques, zona rural de Juiz de Fora, no Povoado de Caeté, subdistrito de Sarandira. Proponho, ainda, trazer reflexões e a descrição de algumas práticas realizadas nas Oficinas de Contação de Histórias, cujos encontros aconteciam no contraturno, com carga horaria de três horas semanais divididas em dois encontros.

A escola atende alunos do entorno e também moradores do Distrito de Sarandira. Normalmente, os alunos passam o dia na instituição, exceto os que moram nas redondezas. A maioria participa de várias atividades inscritas no Programa Mais Educação, permanecendo dentro da escola em tempo quase que integral.

É uma escola pequena, que, apesar de ter projetos acontecendo durante quase o dia todo, não comporta tudo e todos com eficiência e conforto, apresentando problemas de infraestrutura, o que ocorre em muitas das escolas públicas. Na maior parte do tempo, os professores têm que revezar os espaços e até improvisar suas aulas. Os projetos acontecem, em sua maioria, dentro de um antigo restaurante, alugado pela prefeitura. É um espaço grande, com poucas paredes, parcialmente gradeado, e com esteiras cobrindo uma extensa parede.

O Povoado de Caeté, apesar da proximidade com o centro urbano, guarda ainda algumas características de zona rural, ou seja: fazendas no entorno, alunos que vêm do Distrito de Sarandira e arredores em veículo escolar e outros que trabalham no cultivo agrícola ou na pecuária. Contudo, talvez, justamente por essa proximidade com o centro urbano, muitos de seus costumes, histórias, universos religioso e cultural estão sendo esquecidos. A TV e o rádio ainda são os mais presentes meios de comunicação na comunidade. Mesmo com a baixa qualidade do sinal de internet, muitos alunos têm seus celulares e passam grande parte do tempo envolvidos com esse dispositivo de comunicação. O celular traz uma gama de possibilidades, é objeto de desejo e agrega certo *status*, dando destaque social dentro dos grupos.

Começamos as aulas com 12 alunos, em algumas vezes tinhamos 14, mas com o desenrolar do ano contávamos com 9 alunos frequentes. Com exceção dos alunos que vinham de Sarandira, eu conheço esses adolescentes desde os seus primeiros anos na escola; anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse envolvimento afetivo, decorrente da relação

professor/aluno de vários anos, dificultou sobremaneira meu distanciamento como pesquisdora, mas não me impossibilitou de refletir sobre as atividades. Contudo esse exercício, de manter-me afastada ao mesmo tempo em que devia estar sensível às ações e expressões dos discentes, embora contraditório à primeira vista, trouxe-me um olhar mais crítico e cuidadoso para meu trabalho dentro da escola.

A maior parte desses discentes vem de famílias operárias, porém algumas estão ligadas ao trabalho rural. Alguns desses alunos vêm de famílias com muitas dificuldades, seja de históricos familiares complicados ou de situação econômica desfavorável. E como a maioria dos adolescentes, esses alunos se sentem bastantes atraídos pela mídia, pelo consumo e estão sempre "por dentro" dos novos *funks* "proibidões" e modinhas televisivas. Sendo assim, a produção artística difundida na mídia de consumo de massa é referência para eles.

Em algumas situações, percebo certo constrangimento por fazerem parte de uma comunidade rural, o que rende apelidos vexatórios, de acordo com a distância da casa do aluno ou com a quantidade de vegetação e rusticidade presentes no entorno de onde eles moram.

Com o propósito de trazer ludicidade por meio de jogos e despertar a atenção desses adolescentes para os sentidos, a propriocepção e a autoinvestigação, propus um trabalho com jogos e experiências sensoriais, o qual dividi em quatro fases. É importante ressaltar que essas fases aconteceram no decorrer do processo de forma flexível, cíclica, e podiam ser simultâneas.

Iniciou-se com a **Fase da Sondagem**, a que denominei **"Quem sou eu**", na qual priorizei exercícios que permitissem ao aluno se observar e se escutar, como o desenho do corpo, massagem, jogos com vendas nos olhos e mapa sensorial.

Na etapa seguinte, **Fase da Dilatação**, denominada **"Que lugar ocupo neste espaço",** propus exercícios que trouxessem o estímulo de ambientes diversos em relação aos sentidos dos alunos, exercícios em duplas e grupos, jogos com vendas, jogos de ocupação do espaço, partes do corpo, jogos de fiscalização.

Já na terceira fase, **Fase de Apropriação**, a qual denominei **"Como me expresso no Mundo"**, foram desenvolvidos jogos e experimentações com a voz e entonação, além de jogos tradicionais, pesquisa de histórias, causos da comunidade, ilustração dessas histórias no mapa desenvolvido na primeira fase.

Por último, a **Fase da Reverberação**, que chamei de **"Meu corpo conta Histórias"**. A partir das atividades desenvolvidas, das conversas, das sondagens realizadas junto aos familiares e dos textos escritos nos cadernos, costuramos esses fragmentos com o fio condutor

que era a experimentação do aluno, elaborando uma contação de histórias para a comunidade. “Conta Pedro” foi o título dado à contação em homenagem ao nome da escola.

Em cada capítulo desta dissertação, trago nas epígrafes citações do poeta Manoel de Barros, como um chamamento para as coisas miúdas e para a sensorialidade.

No primeiro capítulo, Espírito de Luis Caixeiro, desenvolvo alguns conceitos e reflexões a respeito de jogos e educação lúdica.

Em Aqui Tem Cheiro de Histórias, o segundo capítulo, discorro sobre a arte da contação de histórias, seu entrecruzamento com as artes cênicas, as características da narração tradicional e dos narradores contemporâneos. Utilizo, como vários autores estudiosos do assunto, tanto o termo contador de histórias quanto o termo narrador, não vendo pois nenhuma diferenciação entre eles.

No terceiro capítulo, Cabra Cega Donde Vens?, descrevo os procedimentos, os materiais e analiso as ocorrências mais relevantes de alguns jogos e vivências propostos aos discentes, bem como a descrição e análise da contação de histórias realizada com o grupo no final do trabalho. Por fim, em Considerações Finais, faço uma análise do trabalho desenvolvido, refletindo sobre os erros e acertos ocorridos no processo da pesquisa realizada, bem como trago minhas impressões e sentimentos vividos durante os trabalhos.

1 ESPÍRITO DE LUÍS CAIXEIRO

Ele nunca realizava nada.
Fazia tudo de conta.
Fingia que lata era um navio e viajava de lata.
Fingia que vento era cavalo e corria ventena.
Quando chegou a quadra de fugir de casa, o menino montava num lagarto e ia pro mato.
Mas logo o lagarto virava pedra.

Manoel de Barros[5]

Como é sabido, o trabalho com jogos, no teatro educação e na educação de modo geral, tem sido objeto de bastante estudo, com uma extensa bibliografia a respeito. Muitos pensadores se debruçaram sobre o aspecto lúdico da cultura humana, tendo o jogo como fenômeno complexo em si mesmo. Entretanto, no tocante ao teatro educação, podemos constatar que diversos são os olhares e as abordagens, bem como são diferentes as propostas e as metodologias acerca do jogo.

Viola Spolin (2010, 2015), responsável pelo sistema de Jogos Teatrais, tem sua abordagem metodológica como uma das mais empregadas no ensino de teatro, principalmente em nosso país. Centrada nos princípios da intuição e da espontaneidade, visando a improvisação, a autora propõe um sistema de jogos para todos que queiram se aventurar na prática teatral, mas principalmente na educação. De forma sistemática, tenciona o trabalho com os jogos para aquisição de competências múltiplas, tanto do fazer teatral como para a socialização. Centrados na resolução de problemas de atuação, os jogos são regrados e incluem a estrutura dramática do onde (cenário) / quem (personagem) / o que (ação), foco, acordo grupal, sendo que as instruções são conduzidas pelo professor, o qual também faz a mediação das avaliações com o grupo.

Outro autor, Jean-Pierre Ryngaert (2009), propõe a prática de jogos no âmbito da educação ou na formação de atores objetivando trazer à tona a esfera do inconsciente e do sensível para as relações sujeito e mundo.

Carmela Soares (2010) propõe uma pedagogia teatral nas escolas públicas, tendo o jogo como procedimento capaz de desenvolver educação estética dos discentes. Para a autora, o jogo teatral, por ser uma prática a qual se realiza no campo da experimentação, retirando o discente do seu cotidiano, possui um dinamismo que permite ao aluno reinventar, reorganizar e ressignificar formas, espaços e gestos, levando-o a produzir imagens passíveis de apreciação. Soares ainda afirma que "[...] o jogo realizado em sala de aula possui uma

[5] BARROS, 2010, p. 392.

organização formal e é produtor de uma teatralidade que poderá ser apreciada através do estímulo e do desenvolvimento de um olhar consciente [...]" (SOARES, 2010, p. 29).

No meu fazer docente, a busca por atividades pedagógicas mais divertidas para os alunos sempre esteve presente. Talvez por ter iniciado meu trabalho alfabetizando crianças, o espírito inquieto esteve me movendo e direcionando. E aqui, neste trabalho, proponho um olhar mais demorado na propriedade que o jogo tem de estimular e desenvolver a percepção sensorial. Nessa perspectiva, o jogo e a experiência sensível, figuram como o epicentro deste estudo e o adolescente como o protagonista de suas descobertas sensoriais e performativas.

O jogo está presente nas diversas expressões da cultura humana. Considerado o elemento fundante da cultura por Huizinga (2014), o jogo seria responsável pelo desenvolvimento da civilização. A ludicidade e o espirito competitivo seriam elementos inerentes à cultura humana, características manifestadas nas mais diferentes atividades dos grupos sociais, visível, portanto, tanto nas artes como nas manifestações bélicas. Como afirma o autor, "o jogo é mais antigo e muito mais original do que a própria civilização" (HUIZINGA, 2014, p. 85). Dessa forma, o aspecto lúdico estaria na base do surgimento e do desenvolvimento da civilização, o que nos leva a concluir que carregamos em nossa estrutura, essencialmente, a arte de brincar e jogar, conceitos sobre os quais discorrerei um pouco mais à frente.

Definir o jogo somente como necessidade biológica ou psicológica é desconsiderar toda a cultura construída a partir dele. Como seria o mundo se fosse regido apenas pelas regras de sobrevivência? Haveríamos desenvolvido cultura, arte, filosofia, ciência? Nachmanovitch (1993) nos lança o questionamento e afirma que o espirito lúdico, inquieto, *o galumphing*[6] é o que move o homem, suas descobertas, sua curiosidade e o faz avançar. Afirma o autor: "brincando com uma enorme variedade de adaptações culturais, a humanidade se espalhou pelo globo terrestre, sobreviveu a várias idades do gelo e criou artefatos surpreendentes" (NACHMANOVITCH, 1993, p. 51).

Pensando nesse sentido, lembro-me de que, quando criança, os mais velhos se referiam a alguma criança, quando estava inquieta, procurando algo para criar e fazer

[6] *Galumphing*, termo citado por Nachmanovitch, derivação dos termos *gallop e triumphant* (galope + triunfante), seria a disposição e energia para brincar que têm os filhotes de animais e crianças, o excesso e o exagero, também seria a "aparentemente inútil elaboração e ornamentação da atividade" (NACHMANOVITCH, 1993, p. 51).

bagunça: “Está com espírito de Luís Caixeiro”. Nunca soube quem era esse tal Luís, mas imagino alguém com muitas andanças e bagunças pelo mundo, um vendedor ambulante fazedor de peripécias. Penso também que poderiam estar se referindo ao ouriço-cacheiro, roedor muito comum nas regiões onde cresceram nossos parentes.

Usualmente expressões como “fogo no rabo”; “fogo na roupa”, “cu riscado” são utilizadas para as crianças que estão inquietas, fazendo “arte”, buscando algo novo, ou seja, envolvidas pelo “*galumphing*”. Isto nos faz pensar que a criação pressupõe uma boa dose de liberdade e de espaço para se concretizar. Na escola, se o aluno não se aquieta, comumente a professora pergunta se está com “formiguinhas na carteira”. Essas formiguinhas não seriam o tal espirito de que fala Nachmanovitch? Talvez essas formiguinhas precisem de mais espaço para a inventividade. Além, é claro, dos limites que a situação lúdica oferece, pois sem as delimitações não há a liberdade e nem crescimento.

Em linhas gerais, Huizinga (2014) define o jogo como atividade de caráter livre e desinteressado, presente em todos os tipos de organização social, cujo acontecimento provoca uma evasão na vida cotidiana, absorvendo o jogador em um espaço com ordenação própria (*temenos*), e que possui dimensão estética e imaterial. Ainda segundo Huizinga, os aspectos antitéticos e agonísticos, as dificuldades e a tensão do jogo trazem mistérios e imprevisibilidade, tornando, muitas vezes, um espetáculo de beleza e valor cultural. Além dos valores físicos, os valores intelectuais, morais e espirituais também elevam o jogo ao nível de bem cultural, bem como os aspectos relacionais do jogo. Ele cria envolvimento e estabelece relações específicas e temporárias entre as pessoas que jogam.

Os jogadores têm a certeza de que se trata apenas de uma pausa, um intervalo nas tarefas do dia a dia, embora isso não signifique que essa atividade não seja realizada com seriedade. Entretanto o jogo apresenta por si só um leque de novas possibilidades e sentidos, além das responsabilidades do dia a dia. O sujeito que joga é capaz de se recriar de diversos modos, agindo dentro dessas relações que se formam nesse espaço singular.

Com base nas características que são manifestas nos jogos, Caillois (2017) estabelece uma tipologia com as seguintes categorias: *mimicry*, que seria o simulacro; *agón*, o espirito competitivo; *aléa*, a sorte ou acaso; *ilinx*, a vertigem. De acordo com Pavis (2015), tais características se aproximam do aspecto lúdico do teatro, como a mimese, na qual o ator se vale de uma persona; no espirito agonístico dos conflitos do gênero dramático; o aspecto de imprevisibilidade de alguns tipos teatrais como o *happening*, a *performance* e, por último, no aspecto de *ilinx*, quando o teatro atinge emocionalmente o público, levando-o a diferentes camadas do sentir.

Traçando um paralelo com as categorias citadas por Caillois (2017) e Huizinga (2014), relacionamos o jogo com o fazer teatral: o jogo tem uma íntima relação com a criação, com o universo simbólico, por isso é um espaço intermediário, no qual se cria uma realidade ficcional, poética, pois, como bem salienta Pereira (2015, p. 74), ”todo jogo é um invento”. Cabe aqui acrescentar a ficção e a metáfora como aspectos que, originados pelo jogo, estabelecem um ponto importante com as artes da cena (PUPO, 2001). Um objeto pode transformar-se em muitos outros e simbolizar diferentes significados, dependendo do que for estabelecido na situação de jogo.

Analogamente, dentro da arte da contação de histórias, o contador estabelece um espaço simbólico, no qual conduz os ouvintes pelo fio da voz, pela gestualidade, pelo ritmo, estabelecendo uma relação única de cumplicidade com seus ouvintes. Também, aqui, podemos observar a criação de um espaço singular entre a realidade cotidiana e o mundo trazido pelo conto. Um bom narrador consegue tornar real aquilo que conta para quem ouve, originando um espaço com dinâmica e ritmos próprios. Quem nunca se arrepiou ao ouvir as histórias de seres fantásticos e, mesmo intimamente sabendo que se tratavam de histórias irreais, permitiu-se assustar, emocionar-se com a trama e com os personagens? Ao contar uma história, o contador também cria um *temenos*, do mesmo modo que o jogo.

Em conformidade com todos esses pensamentos, vale trazer uma afirmação de Pavis, quando ele nos lembra de que “[...] não há representação teatral sem cumplicidade de um público, e a peça só tem possibilidade de ‘dar certo’ se o espectador jogar o jogo, aceitar as regras [...]” (PAVIS, 2015, p. 220). A respeito disso, podemos observar que há um acordo implícito na representação ou na contação de histórias, no qual o público aceita as regras do jogo. Quem atua ou conta uma história e quem assiste/ouve, apesar de desempenharem papéis diferentes, participam do mesmo jogo.

A experiência cênica exige esse encontro. “O olhar do observador sobre o espetáculo sustenta o próprio jogo do teatro”, afirma Flávio Desgranges (2003, p. 27). Assim, podemos observar que a atitude do espectador em relação ao que assiste/ouve não é uma relação passiva, uma vez ser necessário que o sujeito receba, decodifique, interprete e ressignifique o que viu, de acordo com seus próprios referenciais. A história ouvida ganha contornos pessoais, cores próprias, desenhadas pela junção do imaginário com as experiências vividas por esse ouvinte.

Jogar, representar ou contar uma história exige um “estar presente” e são atividades comunais, de colaboração, que abrem as dimensões afetivas, do escutar e ver o outro. Ryngaert (2009, p. 56) aponta o jogo como espaço de abertura no qual encontros e trocas

podem acontecer. Para ele, o jogo é um espaço de risco, e potência, é "[...] um lugar no qual se experimenta a escuta do outro, como tentativa de relação entre o dentro e o fora".

Conduzindo seu corpo pelo acaso do jogo, com os sentidos presentes e ativos, o jogador deve estar atento ao que se passa dentro de si e com os demais. Sua presença é exigida no momento do jogo, pois ele ouve a si e ao outro que joga. O jogo traz uma imediata mobilização dos sentidos dos jogadores, produzindo relações de cumplicidade, que é uma das características do prazer de se estar jogando.

Ryngaert define o jogo como uma "[...] prática coletiva na qual a qualidade, os equilíbrios da escuta e a circulação das energias, no instante e para o instante, contribuem para formar os indivíduos" (Op. Cit., p. 121). Essa definição pressupõe que o desenvolvimento da capacidade de jogo possibilita um crescimento pessoal dos jogadores como sujeitos dentro do fazer coletivo.

Convém ressaltar, ainda, a dimensão educativa do jogo. Como foi dito acima, o contador de histórias e o jogador aceitam e agem dentro de regras previamente estabelecidas, as quais acabam por funcionar como uma alavanca, impulsionando a criatividade. Pupo (2005, p. 225) ressalta que o "[...] prazer da invenção, que é a marca da atividade lúdica, se alia às regras, vistas como indispensáveis; restrições são propostas por serem consideradas produtivas fontes de superação de fórmulas já conhecidas". As regras, ao delimitarem espaço e forma, estimulam o fazer criativo.

Outro autor, Nachmanovitch (1993), também ressalta que são os limites estabelecidos dentro do *temenos* que estimulam e vitalizam a criação, como forma de superação da forma e dos limites espaciais. As regras não limitam os jogadores, mas sim conduzem, regulam e provocam os participantes do jogo. Elas mantêm o jogo em curso, desenhando "as bordas" nas quais os jogadores são estimulados a liberar seus recursos imaginativos em busca de novas soluções (PEREIRA, 2015).

Toda a atividade lúdica contém, em seu cerne, a imprevisibilidade e a espontaneidade: "A essência do espirito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão" (HUIZINGA, 2014, p. 59). O jogador é o protagonista de sua atuação no jogo, tanto quanto o ator, pois é compelido a improvisar, lançar rapidamente mão de seus recursos internos dentro do espaço de jogo, assim como o ator, em seu espaço cênico, e o contador, ao narrar uma história.

O acaso do jogo exige a experimentação de atitudes novas o que, por conseguinte, induz à criação, libera um potencial de improvisação e traz o corpo ao momento presente. Ryngaert afirma "[...] ser possível aprender a estar presente, disponível, ao mesmo tempo

imerso na situação imediata e, no entanto, aberto a tudo o que pode modificá-la" (RYNGAERT, 2009, p. 54).

Já o trabalho do contador de histórias situa-se no limiar entre reprodução e criação, pois mesmo que sejam contos de autor, apesar de ter que se respeitar o trabalho pronto, o contador imprime características pessoais à história que conta. Pelo envolvimento orgânico que mantém com o público, o contador de histórias experimenta uma pausa maior em determinado momento, uma ênfase especial aqui ou ali, gestos, entonações, músicas; e isso só pode acontecer se é sentido na pele.

O contador de histórias, enquanto narra, visualiza as paisagens, os sentimentos dos personagens e cada desenlace da trama. Seu corpo desenhador (BUSATTO, 2013) se coloca à disposição da história, enquanto seu olhar busca o olhar do ouvinte e sela com ele uma cumplicidade. Se o narrador não se arrepiar com o que conta, não conseguirá conduzir o olhar, a atenção dos ouvintes e, menos ainda, atingir a sensibilidade sensório perceptiva. Busatto (Op. Cit.) adverte que, se o contador não tiver sido tocado pelas luzes das histórias, dificilmente conseguirá irradiar essa luz; e conclui: "[...] assim fica evidente a repercussão do conto e a confirmação de que uma narrativa simbólica acende faíscas nos sentidos do ouvinte-receptor, pois estabelece por meio do artístico uma experiência estética e espiritual" (Op. Cit., p. 82).

Então, se analisarmos as características atribuídas ao jogo por Huizinga (2014), veremos que ele se aproxima das qualidades do fazer cênico, quer teatro ou contação de histórias, pela noção de espaço e tempo delimitados, pela atuação no tempo presente, pela designação de regras, pelo aspecto relacional, pelo aspecto ficcional e estético, e também quanto ao risco e improvisação.

Ainda que seja absolutamente fiel ao texto de autor, o contador de histórias, ao escolher determinados elementos, coloca um pouco de si na narrativa e se abre ao que está acontecendo na plateia, pois seus olhos ora são os olhos dos personagens, ora são os seus próprios olhos que dialogam com os ouvintes, perscrutando os sentimentos causados pela narrativa. Atentar para as reações do público e adequar seu *timing* a elas garantem envolvimento entre contador de histórias e público.

1.1 *Temenos:* estabelecendo nosso espaço de jogo

Nesta parte do capítulo, abordarei algumas acepções dos termos jogo e brincadeira, procurando estabelecer um posicionamento a partir deles. O termo brincadeira e o verbo

brincar estão continuamente dentro do nosso linguajar popular, ligados, na maioria das vezes, à ideia de pilhéria, jocosidade ou de atividade sem um fim sério e lucrativo. Muitas vezes com o sentido pejorativo, unido ao conceito de infância como período de nenhuma produção séria e a criança vista como um ser inferior.

Segundo Betthelheim (1988), os termos jogo e brincadeira, apesar de frequentemente serem usados com a mesma designação, são atividades distintas: a brincadeira acontece em um estágio mais primitivo, com liberdade de regras, regidas puramente pela fantasia, e sem objetivos definidos. O jogo seria uma atividade mais amadurecida, pois exigiria um nível maior de compreensão, tendo regras bem claras e precisas, possuindo um aspecto agonístico, com objetivo de ganho e uma estrutura bastante definida.

Quanto ao termo lúdico, Macedo (2006) nos esclarece que se refere a toda atividade que suscita prazer e que não se destina a um propósito especifico a não ser o próprio divertimento, e está tão presente no jogo quanto na brincadeira. Pereira (2015) alerta sobre os procedimentos escolares que se utilizam do jogo como "maquiagem" para seus objetivos pedagógicos, comprometendo, assim, a essência do que é realmente lúdico, pois, como esclarece, o termo lúdico vem "[...] do latim *ludere*, que significa ilusão. Então, todo gesto lúdico é imaginativo" (PEREIRA, 2005, p. 21). Para ele, há, na situação lúdica, uma tensão que lhe é própria. A atividade lúdica pressupõe liberdade e imaginação. Retornarei a esse assunto mais adiante.

Uma vez que a pesquisa tem como foco os adolescentes, e a adolescência é um período de transição delicado da infância para a juventude, no qual os adolescentes buscam a autoafirmação, não querem parecer infantis, havia decidido tratar como jogos os exercícios com as características vistas anteriormente, e como vivências e experimentações sensoriais as atividades que não corresponderem aos aspectos relacionados ao jogo. Embora, para minha surpresa ao ler nos cadernos as descrições e observações dos alunos acerca das experiências vividas, reparei o termo "brincadeira" ao invés de jogos, como era comum falarem no decorrer das aulas:

> Hoje foi um dia legal, nós brincamos de "objeto invisível"...
>
> Hoje nós brincamos de tempestade ao mar, de batata quente, objeto invisível (tem uma caixa, dentro tinha umas duas coisas, a gente tinha que balançar e adivinhar o que é)
>
> Eu gostei da aula de hoje. A brincadeira do goleiro foi bem divertida. Na hora de ser a bola eu fiquei com muito medo e o goleiro é bem tranquilo.
>
> Senti medo na hora da brincadeira da "Bola e do Goleiro", mas foi legal.

Além de usarem os termos brincar e jogar de maneira genérica e indistinta, pode-se observar a importância dada à diversão e ao prazer nas atividades das aulas pelos alunos. Também cabe observar que o aspecto da imprevisibilidade (*alea*) e da tensão (*agôn*), como elementos importantes para os adolescentes, sentir medo também está ligado à ideia de diversão e emoção (*ilinix*).

1.2 Jogo e Escola: Onde está o *Gallumphing?*

O aprendizado, segundo Brougère (1998), se dá inicialmente na infância, no contexto estabelecido pelo jogo e para o jogo. E, a partir disso, as competências adquiridas poderão ser aplicadas "a outros terrenos não lúdicos da vida" (Op. Cit., p. 107), pois são nas atividades lúdicas que o ser humano, desde a infância, passa a simbolizar, atribuir significados, elaborar conceitos da vida que observam e experienciam, e, como bem resume Cascudo (2002, p. 273), "[...] a brincadeira é o processo iniciador do menino".

Conforme nos esclarece Pereira (2015) sobre a etimologia da palavra brincar, em latim significa *vincro* – vínculo, o que nos dá a verdadeira significação do brincar no desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano. Os jogos envolvem processos complexos entre o que o sujeito já conhece e o novo, entre a imaginação e a memória, o real e o imaginário. Pelo jogo, o ser humano combina formas, experimenta e cria novas situações e novas relações sociais. Ele organiza e institui diferentes possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo, sem os riscos que o mundo real oferece. A imaginação dramática é, como define Koudela (2013), a principal característica que nos diferencia dos animais e é fundamental para o processo de desenvolvimento da inteligência.

Os jogos e brincadeiras trazem os dados do mundo ao corpo pela experimentação de forma sensível do espaço, das sensações térmicas, do gosto, dos cheiros, da luminosidade, as noções de profundidade, de tamanho e volume, além de possibilitar a criação de histórias e personagens. Nesse brincar, o sujeito estabelece seus primeiros e espontâneos contatos com a linguagem cênica.

A partir dessas considerações, é possível levantar algumas reflexões sobre o papel dos jogos na adolescência. Na infância, de acordo com Piorski (2016), as brincadeiras trazem a alma das coisas para a criança, ela precisa do vínculo efetivo com o mundo para sentir a corporeidade de tudo. Sendo assim, poderíamos supor que, na transição para a adolescência, o

vínculo com as coisas do mundo pode ser aprofundado a partir das percepções estabelecidas dentro de um jogo?

Pereira (2000), em sua análise sobre o comportamento do adolescente dentro da situação lúdica, ressalta que o jogo cria condições que favorecem determinadas aspectos importantes para o desenvolvimento do adolescente. O autor salienta fatores, como o desafio, que impele o adolescente a testar a si mesmo diante do grupo; o aspecto convivial; a afirmação da identidade; a possibilidade de se experimentar dentro de regras estabelecidas.

Ainda, segundo esse autor, medos e inseguranças são bastante comuns nessa fase e o adolescente se posiciona de forma bem diferente da criança diante do jogo. Portanto, é necessário que o jogo se desenvolva em um ambiente de confiança. Com a segurança de que não será criticado ou "zuado", como dizem, o adolescente pode se lançar com prazer nesse terreno incerto que é jogar e, desse modo, continuar seu desenvolvimento lúdico, muitas vezes interrompido após a infância.

Comumente dentro das escolas, apesar de muito se falar em ludicidade, a experimentação livre do corpo está limitada aos horários das aulas de Educação Física e de Artes ou nos recreios. Quando não, o aspecto lúdico se perde em meio aos objetivos pedagógicos, em um formato que acaba por ludibriar o estudante.

Como Koudela (2013, p. 29) afirma: "Tradicionalmente, nossas escolas são escolas de leitura", não se atribuindo ao brincar a mesma seriedade que às atividades de acomodação de conhecimentos intelectivos. Outra autora, Café (2016), alerta sobre as múltiplas formas de leitura presentes no cotidiano e em diversas linguagens, como a linguagem corporal, oral, pictórica, musical e muitas outras, as quais demandam recursos cognitivos que, na maioria das instituições escolares, não buscam desenvolver, atendo-se somente a forma escrita.

Destina-se aos corpos espaços específicos e limitados que buscam enquadrar, submeter, aperfeiçoar. Além dos conteúdos didáticos, há que se ensinar o aluno a se movimentar de forma mais "adequada", menos esforço, menos movimento, menos transgressão. Usado, segundo Strazzacappa (2001), como "moeda de troca", o corpo pode se movimentar quando recompensado e em castigo deve permanecer imóvel. Isso confirma em absoluto o prazer do movimento, como salienta a autora.

Duarte (2000) nos alerta para a diferença do conhecimento para o saber: enquanto o conhecimento nos remete à esfera da abstração intelectiva, a sabedoria implica uma maior variedade de habilidades e recursos, e está intimamente ligada ao viver do sujeito que a possui, a sabedoria está *incorporada* nele. E ainda nos lembra que as acepções mais antigas da

palavra saber nos remetem aos sentidos, ao paladar: "[...] o saber carrega um sabor, fala aos sentidos, agrada ao corpo, integrando-se, feito um alimento, à nossa existência (op. cit., p. 16).

Nessa educação de alunos sentados, em que se privilegia o conhecimento intelectual, recebido passivamente, em detrimento da experiência sensorial, corpo e mente são vistos e tratados de forma separada, não oportunizando a descoberta de si e a expressividade corporal.

Entretanto, toda educação é basicamente uma educação do corpo, ainda que seja limitadora dos movimentos (STRAZZACAPPA, 2001), estando ou não propiciando sua expressão e seu desenvolvimento, pois a comunicação humana se realiza por meio das inúmeras significações dos corpos e de sua gestualidade. No contexto do ensino de Arte, trazer esses momentos de reconhecimento de si, por meio da ludicidade, é necessário para que o aluno perceba que seu corpo é expressivo e um potente suporte de criação estética além de exercitar novos modos de ver a si e ao mundo.

Nachmanovitch (1993, p. 109) nos lembra de que a palavra "[...] "educar" vem da mesma raiz de "eduzir", que significa extrair ou evocar aquilo que está latente". O autor reivindica a diversão e a exploração ao processo de ensino aprendizagem e compara a escola a uma monocultura, distante da diversidade, da livre expressão e da criatividade. O *galumphing*, esse espírito exploratório do qual fala o autor, essa chama que acende o ser humano para as descobertas e o instiga para a criação, parece ser ignorado, quando não, aprisionado pelas instituições. O corpo em movimento pode gerar barulho, a mente criativa precisa da brincadeira, da exploração, da experimentação, e pode ser desafiador e incômodo às normas estabelecidas, pois como conclui o autor:

> [...] o divertimento desafia hierarquia sociais. Misturamos elementos que anteriormente estavam separados. Nossas ações tomam caminhos inusitados. Brincar é libertar-se de restrições arbitrárias e expandir o próprio campo de ação. A brincadeira possibilita uma maior riqueza de reações e melhora nossa capacidade de adaptação. Esse é o valor evolucionário da diversão- ela nos torna flexíveis. Ao reinterpretar a realidade criar coisas novas, nos protegemos contra a rigidez (Op. Cit., p. 50).

O autor pontua que o fim da infância é o encontro com o medo do julgamento, do fracasso; assim o espírito livre e exploratório do *galumphing* sucumbe aos poucos. Sucumbe ao didatismo, à racionalização, até chegar à idade adulta, nivelado e conformado para suprir o mercado de trabalho com eficiência.

Aqui cabe uma citação de Ryngaert muito oportuna a essas reflexões. Para ele, "o didatismo raramente acompanha os desejos lúdicos" (2009, p. 195). Estabelecer um ambiente

lúdico dentro da escola, no entanto, não é tarefa tão fácil. Pereira (2015) e Macedo (2006) apontam aspectos importantes da situação lúdica, para que não incorramos no erro de mascarar com brincadeiras um objetivo pedagógico, fazendo com que a experiência perca todo seu potencial lúdico. Com referência nesses autores, pode-se ressaltar alguns aspectos essenciais ao acontecimento lúdico:

- Liberdade dos participantes.
- O prazer da invenção.
- Espaço do jogo como um universo reservado com regras e tempo próprios (*temenos*).
- Professor como mediador.
- Desafios: obstáculos, adversários, níveis de dificuldade.
- Criação de possibilidades para os participantes se expressarem.
- Dimensão simbólica, na qual o jogador possa estabelecer relações e se expressar com base em seus desejos e em sua vida.
- Jogadores como sujeitos responsáveis por suas decisões.
- O jogo deverá propiciar escolhas e resultados incertos, permitir que o acaso aconteça.
- Gerar experiências, significados e vínculos entre os participantes.

Soares (2009) considera o jogo no teatro-educação como um importante meio de propiciar aos estudantes uma educação de cunho estético, alicerçada na experimentação sensível consigo, com o outro e com o mundo, produzindo e observando novas formas estéticas e imagens teatrais. E nos alerta sobre os efeitos da mídia que produzem "[...] em escala gigantesca os clichês, as imagens, e os símbolos de memória curta" (SOARES, 2009, p. 49), que são rapidamente absorvidos e reproduzidos, principalmente pelos nossos adolescentes e crianças.

Mas o que podemos chamar de educação estética? Segundo Duarte (2000), educar esteticamente seria "[...] um retorno à raiz grega da palavra "estética" — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado" (DUARTE, 2000, p. 15). Ele nos propõe uma educação para a sensorialidade, para sentir o mundo, tal como um refinamento dos sentidos, tão grosseiramente estimulados no dia a dia contemporâneo. Para Duarte,

> Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona.

> Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano (op. cit., p. 29).

Com base nesses pressupostos, é possível pensar que, dentro dos fazeres pertinentes ao teatro-educação, possam coexistir momentos de descoberta pelos discentes dos cheiros, gostos, cores, abrindo o olhar e todos os sentidos para a vida, para dentro de si, em uma escuta com mais acuidade e que possibilite um encontro mais generoso com próprio corpo e com o corpo do outro. Compartilho com esse autor o pensamento de que educar esteticamente está para além do sentido reduzido que temos cotidianamente e, também, para além das obras de arte, mas para dentro da vida do discente.

Dentro dessa amplitude da educação sensível, estésica, a percepção estética pode vir a florescer em um campo fertilizado pelas experiências sensíveis. O desenvolvimento da estesia pode ser um contraponto à massificação midiática, pois importa é trazer os sentidos, primeiramente, para o mais corriqueiro, o mais simples de sua vida cotidiana, para as praças, parques e ruas, para aquilo que consome "[...] na intenção de despertar sua sensibilidade para com a vida mesma, consoante levada no dia-a-dia" (Op. Cit., p. 28). Essa educação que permite estimular o sentir, o re-conhecimento de si e do entorno, no encontro e na escuta, teria um caráter de resistência na atual sociedade massificadora que tende à homogeneização dos indivíduos, e cujo principal propósito parece ser o estimular os indivíduos para o mercado consumidor

O fazer teatral, bem como a contação de histórias demandam contato físico, pois é o corpo que atua, e o jogo, trazendo esse corpo ao momento presente, abre perspectivas de aprendizagem estética, pela intuição, imaginação e criatividade, visto que, como afirma Bachelard (1996, p. 9): "é na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais".

Trazer o espírito de *gallumphing* para dentro da escola pode proporcionar aos corpos dos discentes uma maior sensibilização para buscarem suas histórias, suas próprias reflexões, suas poesias, seus movimentos. Estimular os sentidos para a vida cotidiana pode acordar o corpo para suas subjetividades e para conhecer o mundo.

1.3 Jogos sensoriais: despertando o corpo-brinquedo

Azevedo (2017), ao diferenciar raciocínio de percepção, explica que, no ato de raciocinar sobre determinado dado ou coisa do mundo, toma-se certo distanciamento para

contemplar e tecer as devidas considerações. Já, no ato de perceber, acontece ao contrário, pois ele é a fusão do sentir o objeto e formalizar considerações acerca desse sentir, não havendo, portanto, separação, mas a união. A autora pontua que "[...] perceber, então, é tomar uma certa consciência de alguma coisa, configurá-la num momento determinado (nem antes, nem depois) num sempre agora" (Op. Cit., p. 202).

Esse processo só se dá a partir da efetiva presença e isso nos remete às inúmeras técnicas de meditação, às filosofias orientais e ao que Merleau-Ponty (2011) denomina como percepção, essa relação integral com o mundo.

Segundo esse mesmo autor, os dados obtidos pelos sentidos não afirmam nossa existência em potência, pois é preciso que estejamos verdadeiramente presentes. E as percepções somente passam a fazer sentido porque, em nós, determinados signos já foram armazenados e aprendemos com nossos pares e com as habilidades que vamos desenvolvendo ao longo da existência. O corpo é atingido por uma complexidade de sensações de forma intermitente, porém os indíviduos sentem cada qual à sua maneira. Assim, a percepção dos estímulos é guiada pelas referências pessoais.

O corpo se adapta às sensações e ambientes, produzindo significados e conhecimento, pois "[...] A existência corporal que crepita através de mim sem minha cumplicidade é apenas o esboço de uma verdadeira presença no mundo" (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 229). É através de seu próprio corpo que o homem aprende, relacionando-se com o mundo, por meio dos sentidos, percebendo e interagindo. Com o movimento do corpo, o indivíduo age sobre o mundo e pode estabelecer comunicação.

A percepção é, pois, intrinsecamente movimento. O corpo é esse complexo que recebe constantemente sensações várias em suas intensidades e manifestações. Porém, por ser único, cada indivíduo recebe e interpreta esses estímulos à sua maneira, fazendo com que as leituras sejam diferentes e diretamente vinculadas às referências pessoais, revelando as subjetividades e seus vínculos consigo mesmo, nas mais amplas dimensões de sentidos.

Esse movimento dialético do sentir (receber e externalizar) é o que permite o indivíduo apreender sobre o mundo que o rodeia, e está intimamente limitado às suas condições perceptivas, as quais são definidas tanto por sua estrutura física e corporal quanto pelo contexto social e cultural. Como assinala GREINER (2005), o corpo produz cultura, ao mesmo tempo em que é afetado por ela, em um movimento contínuo e dialógico.

Basicamente nossa memória é originária das vivências sensoriais: os cheiros da infância, da comida perfumando a casa, das ruas, o perfume da pessoa amada ou o mau cheiro

do outro, do diferente. De acordo com Azevedo (2017, p. 212), "[...] É o mundo tal como o percebido que se armazena na memória."

Lembro-me de quando criança, eu e meus irmãos conhecíamos o cheiro que o traseiro de cada parente ou amigo da família exalava. Assim que iam embora, corríamos para os assentos dos sofás e cadeiras e aspirávamos divertidamente onde as visitas haviam se sentado**.** De fato, se analisarmos esse hábito inusitado, concluiremos que estávamos aprendendo sobre a singularidade de cada ser humano e isso nos faz pensar sobre nossa necessidade de usarmos outros sentidos além da visão e da audição para conhecermos o mundo e as pessoas.

Le Breton afirma que "toda percepção é uma moral" (2016, p. 94), já que traduz uma visão particular de mundo, e o ato de ver é pôr à prova um sistema de valoração ditado pela cultura do sujeito. E ainda afirma que não há inocência num olhar, todo olhar sobre o mundo elabora um raciocínio, uma interpretação da coisa percebida. Todo modo de ver provém de um referencial de cultura e de vida próprios. Até mesmo as percepções cromáticas são incrivelmente diferentes entre os povos. Selecionamos, interpretamos os estímulos, pensamos o mundo através dos órgãos sensoriais e nos comunicamos a partir da dimensão simbólica criada. Segundo esse mesmo autor, "todo homem caminha num universo sensorial ligado àquilo que sua história pessoal fez de sua educação" (2016, p. 12).

O antropólogo José Carlos Rodrigues nos dá uma clara imagem quando afirma que a cultura é a lente sob a qual percebemos o mundo. Ela limita, seleciona, dá especificidade de percepção. Para o autor, "cada cultura pode enfatizar ou sobrecarregar um ou alguns dos sentidos" (2012, p. 14). Vemos aqui que pesos diferentes são atribuídos às percepções sensoriais, convencionadas a cada época e sociedade. O conjunto de gestos de um grupo contém os princípios que estruturam a visão de mundo dessa sociedade. Afinal, os gestos não são universais, cada cultura tem sua própria gramática corporal, pois o corpo é social e historicamente construído.

Segundo Boal (2005, p. 88), o ser humano é um todo que sente e se exprime por inteiro, sendo as atividades corporais atividades do corpo todo, pois "um pensamento também se exprime corporalmente". Imagens, sentimentos e pensamentos estão continuamente se manifestando no corpo físico. O autor exemplifica: "a ideia de comer pode provocar salivação, a ideia de fazer amor pode provocar ereção, o amor pode provocar um sorriso, a raiva pode provocar o endurecimento da face" (Op. Cit., p. 88).

Os sentidos estão interligados e não sentimos em separado. Enquanto executamos determinada ação, todos os sentidos trabalham em conjunto. Por exemplo, enquanto almoçamos em um restaurante, sentimos no paladar os sabores da comida que escolhemos.

Sentimos os cheiros da comida e do ambiente. Ao mesmo tempo, nossos olhos ora estão focados na comida, ora se voltam para o movimento de pessoas e garçons que se movem entre as mesas servindo outros pratos. Ouvimos nossa mastigação e, ao mesmo tempo, os barulhos das conversas, dos talheres nos pratos, dos que caminham às mesas e da música ambiente. Sentimos na pele nossas roupas, o garfo e a faca entre os dedos; na língua, a textura da comida e da bebida gelada, o calor do sol que adentra por uma das janelas do restaurante.

Nessa unidade, atuam juntos os sentidos, as emoções e pensamentos que gravam em nosso corpo as memórias referentes à experiência desse almoço de uma forma única. E, talvez, no futuro, se ouvirmos aquela mesma música ou sentirmos determinado odor, em nós será despertada a memória daquele dia, naquele restaurante.

Contudo, apesar de recebermos uma grande variedade de estímulos cotidianamente, o corpo humano produz um processo de estruturação, seleção e hierarquização dos sentidos. O corpo, para se adaptar ao mundo e aos seus fazeres rotineiros, ainda que capte uma imensa gama de estímulos, apresenta à consciência de acordo com uma determinada hierarquia e estrutura, importantes para a realização de determinadas tarefas. Como uma capacitação, o corpo desenvolve respostas padronizadas, e o que ocorre é uma simplificação que, pouco a pouco, reduz expressões, gestos em uma categoria mais ou menos uniforme, satisfatórios para atender à rotina desse cotidiano (BOAL, 2005, 1996).

Le Breton (2016) nos dá um exemplo bastante apropriado: se estamos fora de nosso ambiente cotidiano, em uma viagem, percebemos inúmeras sensações desconhecidas e ficamos maravilhados, porém, com o passar do tempo, os novos estímulos passam pela seleção e pela estruturação, voltando à rotina. E o que pouco antes era razão de nosso encantamento passa ser comum e cotidiano.

Sendo assim, os indivíduos recebem os estímulos em seu aparato perceptivo de uma maneira mais automática. Os corpos se especializam, como afirma Boal (2005, 1996), em uma adaptação às atividades exercidas, o que produz uma simplificação e a mecanização dos gestos. O autor esclarece que "[...] escutamos, sentimos e vemos segundo nossa especialidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que devem realizar. Essa adaptação leva, por sua vez, à atrofia e à hipertrofia" (Op. Cit., p. 89). As respostas dos indivíduos a esse cotidiano, recebido de maneira mais simplificada, estaria refletida no corpo tornado mais mecanizado e na expressão mais empobrecida.

Boal estabelece diferenças entre tocar e sentir, escutar e ouvir, olhar e ver, e afirma que o que pode diferenciar esses gestos é a consciência. O que torna diferente entre ver e ouvir, tocar e sentir, é a consciência sobre o ato, pois, sem ela, é apenas um ato biológico. O

autor ainda afirma a supremacia da visão sobre os outros sentidos. Para ele, isso acontece "porque somos capazes de ver, não nos preocupamos em sentir o mundo exterior através dos demais sentidos, que ficam adormecidos ou atrofiados" (Op. Cit., p. 154). O teatrólogo propõe uma série de exercícios suprimindo a visão de forma a acordar os outros sentidos.

Ainda que Boal tenha elaborado as técnicas para o Teatro do Oprimido, visando um teatro mobilizador para transformações sociais, comungo com ele a problematização em torno da mecanicidade com que os corpos executam os movimentos diários. Sendo assim, apropriei-me de vários jogos propostos pelo autor no que chama de jogos de "des-especialização", cujos objetivos são trazer mais consciência aos sentidos e despertar a memória sensorial que fica gravada no corpo (BOAL, 2005).

Spolin, no livro "Jogos Teatrais na Sala de Aula" (2015), refere-se aos jogos sensoriais como um dos primeiros passos para "[...] ajudar os jogadores a reconhecer que a memória física existe dentro deles e pode ser solicitada intuitivamente sem pensar, sempre que for preciso." Apesar de concluir que tais jogos contribuem para uma nova consciência sensorial, a autora aconselha ao mediador não trabalhar longamente com essas questões da sensorialidade. Para Spolin, esses jogos são apenas iniciadores dos caminhos na construção de outras relações mais complexas. Porém, em seu outro livro, "Improvisação para o Teatro" (2010), ela propõe um número bem maior de jogos para aprimorar a percepção, incluindo exercícios com vendas nos olhos.

Contudo, não comungo com a opinião da autora em relação aos jogos sensoriais, pois considero que a educação dos sentidos deva ser uma prática constante dentro da escola, uma vez que, como Duarte (2000) pontua, não há um caminho de mão única e os aspectos estésico e estético devem caminhar de forma simultânea para oferecer experiências de qualidade aos alunos.

O trabalho que se desenvolve com os sentidos pode vir aumentar a consciência não só de si, mas também do outro pela ampliação da percepção cinestésica. Esta palavra, segundo Pavis (2015, p. 225) provém do grego *kines*i e *aisthesis* - sensação de movimento, "[...] é a percepção consciente da posição ou dos movimentos e de seu próprio corpo graças ao sentido muscular e ao ouvido interno". Esse sentido relacional é ampliado, pois o sujeito se torna mais atento às manifestações, à escuta do que acontece dentro de si e das intenções do corpo do outro.

Jogos tradicionais com olhos vendados têm um potencial riquíssimo para o trabalho dentro da linguagem cênica. Vendar os olhos muda tudo. O corpo desperta, os outros sentidos aguçam para os estímulos que o ambiente oferece e o próprio jogo exige que os impulsos

sentidos se manifestem corporalmente. De acordo com o que Spolin (2010) pontua, os exercícios com venda nos olhos quebram a dependência do sentido da visão, fazendo que o aluno mantenha todo o corpo atento a tudo que está acontecendo à sua volta, cria uma maior consciência corporal.

Considero importante despertar o corpo para estados mais criativos dentro da escola e buscar estimular os canais perceptivos, pois, como visto acima, todo conhecimento primeiro é o que foi sentido pelo corpo. Escolhi terminar este capítulo com um verso de Manoel de Barros, (2010, p. 451) o poeta sensorial: "[...] A gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação".

Permitir que o espírito *galumphing* possa estar presente nas atividades da escola, experimentando, possibilitando descobertas é valorizar os saberes que vêm do corpo, saberes intuitivos, simbólicos, desvelando novas maneiras de interagir, de perceber e ser no mundo.

2 AQUI TEM CHEIRO DE HISTÓRIAS

Com aquela sua maneira de sol entrar em casa
E com o seu olhar furado de nascentes.
O menino podia ver até a cor das vogais —
como o poeta Rimbaud viu.
Contou que viu a tarde latejar de andorinhas.
E viu a garça pousada na solidão de uma pedra.
E viu outro lagarto que lambia o lado azul do silêncio.
Depois o menino achou na beira do rio uma pedra canora.
Ele gostava de atrelar palavras de rebanhos diferentes
Só para causar distúrbios no idioma.

Manoel de Barros[7]

É sabido que, desde tempos remotos, o homem se ocupa em narrar experiências, compartilhar saberes e contar antigas façanhas aos seus pares. O ato de contar histórias é uma ancestral atividade do ser humano, sendo responsável pela transmissão dos conhecimentos, mantendo o elo entre as gerações e se instaurando como uma forma de vivência coletiva.

A figura do contador de histórias esteve presente em todas as diferentes sociedades e épocas, como o rapsodo[8] na Grécia, o *griot*, nas tradições africanas e os bardos para o povo celta (BUSATTO, 2013).

Nos primórdios, a prática de se contar histórias era desenvolvida principalmente pelas mulheres mais velhas, as quais narravam experiências enquanto realizavam seus afazeres. Essas senhoras, como nos descreve Rocha (2010, p. 60), "[...] fiavam tecidos com as mãos e destinos com os lábios", semelhantes ao que aparece na mitologia grega com as Moiras, as quais fiam os destinos pelas suas teias de histórias. A autora observa que em diferentes reproduções, tanto em fotos como ilustrações ou pinturas do passado, observam-se mulheres mais velhas, em sua maioria de grupos sociais financeiramente inferiores, amas-secas ou criadas, mas também algumas senhoras mais abastadas, em ambientes domésticos contando histórias a jovens e crianças.

Rocha ainda afirma que muitos dos contos de fadas que conhecemos atualmente são originados de histórias que eram contadas por mulheres, enraizados nas experiências femininas e, posteriormente, registrado por homens.

---

[7] BARROS, 2010, p. 428.

[8] Segundo Yunes, um tipo de trovador popular andante, da antiga Grécia, que contava histórias e/ou poemas. YUNES, Jorge M.; CASELLA, Terezinha; MARTI, Rosa C.. Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa: Revisto e Atualizado. 6ª São Paulo: Ibep, 1974.

Ainda pensando os contos de fadas, de acordo com Estés (2014), muito do que era considerado imoral, instintivo, escatológico, sexual, herege ou tivesse relação com os aspectos femininos nos contos originais, sofreu uma limpeza e passou por uma repaginada, de modo que as novas versões fossem dotadas de uma espécie de maquiagem encobridora.

Em alguns contos, as alterações ou conversões, em consonância aos dogmas cristãos e patriarcais, foram tamanhas que pouco da essência pagã ou matriarcal permaneceu, dando tons de obediência e recato feminino, como era o esperado para as sociedades do período no qual os contos ganharam vulto.

O fato é que, dentro da estrutura das histórias, ainda podem ser encontradas chaves importantes que tocam a humanidade dentro de nós. Podemos, então, observar que em diferentes culturas, histórias muito parecidas, cujos padrões construtivos, ainda que revestidos de diferentes roupagens, adequando-se aos seus contextos próprios, estão lá presentes, recriando significados.

Essas alterações vindas do ato de repetir, recriar ou adaptar conteúdos e formas das histórias fazem parte do dinamismo da narrativa dos próprios contadores. Isso tem origem não só pelas escolhas subjetivas, mas também pelas influências que são recebidas do meio cultural no qual está inserido o narrador.

A presença da oralidade é o que permitiu à humanidade seu desenvolvimento no desenrolar dos séculos, quando perpetuou tradições, práticas e bens culturais. E como Café (2016) supõe, antes mesmo que houvesse palavras, havia contadores de histórias, pois muitos dos acontecimentos e impressões podiam ser transmitidos pelos gestos ou grunhidos, a que se podem acrescentar marcas, desenhos e inscrições gravadas nas rochas e artefatos.

Contar histórias, portanto, é uma atividade intrínseca ao ser humano, pois comunicamos uns aos outros nossas experiências vividas, acontecimentos e impressões construídas em forma narrativa, independente da área que atuamos. E ainda, como pontua Café (Op. Cit.), toda nova invenção parte de uma anterior experimentação, da história que foi vivida por outros.

Na contemporaneidade, porém, vivemos algumas mudanças profundas, especialmente na comunicação, com o grande progresso tecnológico a que o mundo vem se submetendo, como a acessibilidade e a diversidade da *internet*, tão presentes no dia a dia pelos celulares, *tablets* e computadores.

Diante de uma sociedade mais imagética e espetacularizada, somos sempre motivados pela ânsia de novidades. As informações, instantâneas e diversificadas, circulam com uma velocidade alucinante e rapidamente são descartadas. Assim, a alta tecnologia de imagem e

som permite ao indivíduo assimilar, de forma superficial e mais passiva, um grande volume de informações que são valorizadas somente enquanto novidade e de forma mais imediata.

Nóbrega (2010) nos alerta para as mudanças ocorridas pela globalização, as quais trazem consigo a intenção de massificação e submissão aos modelos divulgados pelas mídias. Segundo a autora, o consumo desenfreado e a sujeição a esses modelos de vida e de corpo modificam a percepção, fazendo com que se percam as referências pessoais com o próprio corpo, com a própria subjetividade, pois "[...] O destino do corpo torna-se prótese seja por cirurgia ou imagem" (NÓBREGA, 2010, p. 26). A partir dessas assertivas, podemos refletir sobre esse corpo mais disperso, cuja presença física pode ser substituída pela imagem idealizada, pela virtualidade, afetando as relações humanas sobremaneira.

A autora pontua, ainda, que as imagens da cultura de consumo afetam a percepção de nós mesmos na idealização de um corpo perfeito, projetado para o prazer e para a funcionalidade, o corpo-máquina, e isso se reflete nas percepções cotidianas da vida em sociedade, nas relações que se estabelecem. Contudo, podemos observar que a virtualização ampliou nossa maneira de pensar o espaço e o tempo, possibilitando o surgimento de novas formas perceptivas e cognitivas.

Assim, percebemos que a TV e as mídias digitais, em geral, modificaram profundamente as relações pessoais e, consequentemente, a forma de contar histórias. Não são mais tão comuns as cadeiras na calçada, nem as histórias sendo contadas à beira dos fogões à lenha; e até mesmo as conversas tecidas nos encontros das famílias na mesa do jantar estão mais espaçadas.

Nóbrega (2010) alerta para o fato de que, apesar da instantaneidade das informações veiculadas nas mídias possibilitarem o acesso a acontecimentos e lugares, "[...] não pode substituir a materialidade e a afetividade do entorno e do encontro" (p. 24).

Ora, ter a informação não é exatamente a mesma coisa que se viver a experiência. Há aqui uma diferença entre o que é ser informado do que é ter vivido a experiência. A autora pontua, ainda, sobre a perda do entorno como uma consequência natural da globalização, um processo que chama de "desterritorialização das coisas, das ideias, das pessoas" (NÓBREGA, 2010, p. 24), uma desculturalização, na qual as referências pessoais são perdidas nesse mar de informações. Muitas vezes, sabemos mais sobre o que acontece em um país distante do que da trajetória de nossos vizinhos.

Com efeito, a aceleração da sociedade industrial urbana, os crescentes avanços tecnológicos, a intensificação da informação pelas mídias fizeram com que as narrativas orais tradicionais sofressem perda de espaço e mudanças nas formas, como havia prenunciado

Walter Benjamin (1983) em sua obra, O Narrador. Porém, como afirma Costa (2015), a sobrevivência da forma de contar histórias se dá pela mutação, pela adaptação aos novos meios digitais, cuja presença do outro pode ocorrer, ainda, que pela virtualidade.

Portanto, podemos pensar na narração oral em dias atuais "[...] para além da presença física de um narrador e de uma situação de transmissão idealizada (à sombra de uma árvore ou em volta de uma fogueira)" (COSTA, 2015, p. 36). As narrativas, ao invés de se esgotarem, adaptam-se aos novos contextos urbanos, pois, como argumenta a autora, há um contínuo trânsito entre os estratos culturais pelo diálogo, ocorrendo influências mútuas, sem limites muito definidos e sem uma hierarquização.

Podemos verificar essa mobilidade observando as antigas histórias sendo repaginadas e adaptadas para cinema, literatura infantil e TV, incorporando a elas, na maior parte das produções, valores contemporâneos e modos de vida. A autora nos assegura que os textos tradicionais fazem parte de um lastro subterrâneo, silencioso e poderoso que fundamenta a cultura (2015, p. 37) e que todas as modificações ocorridas nesses textos nos dão notícias das modificações sociais vivenciadas.

A visão do contador de história como um ancião do meio rural, sofreu mudanças e estamos assistindo ao surgir de um novo tipo de contador de histórias, em bibliotecas, escolas, livrarias ou espaços públicos. O contador de histórias contemporâneo, geralmente vindo de áreas diversas, dialoga com as artes teatrais, com a música, com a literatura, usa recursos audiovisuais, procura por formação, por repertório.

Podemos ver a oralidade sendo revalorizada e a contação de histórias ressignificada, todavia contando com pouca literatura especializada e, como categoria artística, ainda engatinha no campo do reconhecimento e da valorização, sofrendo reduções do tipo: atividade para o entretenimento, ou formação de público leitor voltado ao mundo infantil. Busatto (2005) avalia que, apesar de mudar a forma e a intenção do contador de histórias, essencialmente se intenta os mesmos objetivos de produzir momentos de encantamento, sensibilizar e dar forma às experiências humanas.

2.1 Contadores de histórias tradicionais e contemporâneos: trajetórias e *performanc*e

Segundo Café (2016), identificar um narrador tradicional, que valorizava apenas o uso da oralidade, sem acrescentar os atrativos teatrais, por exemplo, pelo repertório, na escolha do conto tradicional, pode induzir ao erro, uma vez que muitos contadores contemporâneos, com formação acadêmica, têm preferência por esse tipo de narrativa.

Entretanto, o que seria tradicional? Podemos denominar tradicional o conto que traz, em si, muito da memória coletiva, mas que também não se resuma ao regionalismo. Vejamos o que Cascudo chama de tradição em um conto:

> [...] Chamo "Tradição", nos contos populares, o que, não constituindo história nem lenda, mantém persistente citação nas narrativas tradicionais. [...] Os motivos dos contos tradicionais são cinco, oito, dez mil, para todo o Mundo. As centenas de milhares que conhecemos e sabemos existir são combinações indefinidas desses motivos essenciais, ambientes, pormenores típicos, situações psicológicas. Os contos variam infinitamente, mas os fios são os mesmos. A ciência popular vai dispondo-os diferentemente. E são incontáveis e com a ilusão da originalidade. O conto mais tradicional, conhecido e querido numa região é mais universal nos seus elementos constitutivos. Um tema restritamente local não se divulga nem interessa (CASCUDO, 2014, s/p).

A tradição, portanto, se movimenta e se atualiza continuamente pelo repetir, ajustar e reinventar em contato com outras culturas, refazendo-se diariamente e não se mantendo isolada e petrificada em um passado longevo. Embora os limites entre os tipos de contadores de histórias sejam, às vezes, um pouco imprecisos, o narrador raiz, ou dito tradicional, cujas características podem se mesclar, seria aquele que compartilha histórias que ouviu e aprendeu com antepassados, as quais têm sentido e falam à comunidade, acrescentando características pessoais à sua *performance*.

Nesse sentido, esse narrador perpetua saberes e conhecimentos ancestrais (CAFÉ, 2016). Ainda que esteja em contato com a linguagem escrita, sua forma de apreensão dos saberes é pela oralidade. De uma maneira geral, as narrativas contêm ensinamentos e valores que são importantes para aquela comunidade.

O narrador de raiz não fala exclusivamente de suas experiências pessoais, mas compartilha a memória coletiva, vivências de toda uma comunidade, ainda que coloque muito de si na narrativa. Embora seja reconhecido e respeitado por todos seus pares, o narrador de raiz não tem na contação de histórias sua profissão, ao contrário dos contadores de história contemporâneos.

Esses contadores de histórias tradicionais vêm diminuindo de maneira considerável, pois a situação que favorecia o exercício das narrativas orais relacionava-se com as práticas artesanais, com os trabalhos manuais e com as festas populares em um ambiente mais rural. Muitas vezes, a cadência do trabalho manual estimulava a cadência da narrativa do contador, desenhando o ritmo e a velocidade adequados.

A maneira como esses dois tipos de contadores apreendem suas histórias difere nas fontes. Um, ainda que esteja inserido em um ambiente com acesso à escrita, alfabetizado ou não, irá desenvolver sua narrativa a partir do que ouviu com seus pares; já o contador de

histórias profissional, mesmo que se valha de contos tradicionais, utiliza a escrita, a internet, os cursos e oficinas para desenvolver e aperfeiçoar seu trabalho.

Perguntado a uma aluna, denominada J, (a que mais trouxera histórias antigas para contar ao grupo), quem é que contava histórias em sua casa e como iniciavam, e se a TV e o celular atrapalhavam, ela respondeu:

> J: Meu pai, minha avó (que tem a idade maior), vizinhos e moradores antigos do bairro. Não tem um horário certo, mas logo após as refeições diárias, sempre têm um causo novo... A TV, em si, muitas vezes nem faz muita diferença. Pois quem conta, se "apavora" e sem querer faz com que a gente preste atenção.
>
> Pesquisadora: Então a TV não atrapalha contar histórias na família?
>
> J: Não!
>
> Pesquisadora: O que você quer dizer com apavora?
>
> J: Ah, muito entusiasmo...
>
> Pesquisadora: O que sua avó mais conta pra vc?
>
> J: Histórias de amigos antigos da família, muitas vezes engraçados, assustadores. Vai variando. rs...
>
> Pesquisadora: Sua avó é de Caeté?
>
> J: Não, ela é de Ubá - MG... Mas tem o meu pai que nasceu e foi criado aqui em Caeté.
>
> Pesquisadora: Seu pai conta causos dos antigos moradores?
>
> J: Conta sim, de alguns moradores vivos, ou até dos que se foram.
>
> Pesquisadora: Como seu pai começa narrando uma história?
>
> J: "Quando eu era mais novo...", "Teve um dia..." Aaah, vai variando (risos)...
>
> Pesquisadora: Ele tem sempre o mesmo jeito?
>
> J: Vai variando. Minha avó é sempre do mesmo jeito. Como eu disse, quem conta se entusiasma e sem querer faz com que a gente preste atenção. Então, tem que parar (risos). Ela começa falando (avó) “Tem tempo já, mas teve um dia...”.

Nem a avó nem o pai da aluna J. podem ser considerados contadores tradicionais, contudo possuem um papel importante na preservação da memória dos antepassados e da localidade. Girardello (2014) nos assegura que

> A comunidade que fala de si ou para si está viva, pois o laço narrativo fertiliza o presente com o passado, e através da centelha que une quem conta a quem ouve faz com que eles partilhem por instantes de uma mesma “clareira imaginária” onde podem construir perspectivas comuns (Op. Cit., p. 17).

Essa conversa despretensiosa, compartilhando memórias, além de vivificar os laços afetivos, enriquece o imaginário da aluna e, talvez, seja um dos fatores responsáveis pela facilidade de expressão que ela vem demonstrando nas poesias e letras de rap que escreve, além do canal no *Youtube* que mantém para contar sua visão de adolescente sobre as coisas que observa no mundo.

O contador de histórias, segundo a definição de Pavis (2015), é o artista

> [...] que se situa no cruzamento de outras artes: sozinho em cena (quase sempre), narra sua ou uma outra história, dirigindo-se diretamente ao público, evocando acontecimentos através da fala e do gesto, interpretando uma ou várias personagens, mas sempre voltando ao seu relato (Op. Cit., p. 69).

E ainda segundo esse mesmo autor, o contador é um *performer* que reata os laços com a oralidade, traz de volta tradições muitas vezes esquecidas, além de renovar a prática teatral.

Pavis (Op. Cit.) afirma que a contação de histórias, inserida na corrente teatro-narrativa, une as práticas de atuar e narrar. Utilizando poucos recursos, além da voz e do próprio corpo, os contadores de histórias derrubam a quarta parede, pois se dirigem diretamente ao público.

A abordagem do contador de histórias como um *performer* vem de alguns anos atrás, 20 ou 30 anos, nos países da América Latina e hemisfério norte, embora, no Brasil, tenha ocorrido mais recentemente, como ressalta Hartmann (2013). Trata-se aqui de *performance* na acepção cultural do termo, que se aplica a manifestações como: teatro, festas, rituais, jogos, como foi desenvolvido por alguns antropólogos na década de 50. *Performance* como fenômenos reflexivos e refletivos de uma comunidade, agindo com e sobre, e não apenas como espelho.

Hartmann (2013) nos lembra de que em toda ação performativa existe uma relação de jogo, na qual a realidade é subvertida. Por meio dos gestos e palavras, o mundo real e o mundo imaginativo se encontram. Desse modo, o narrador cria um espaço intermediário entre o ouvinte e a história narrada. Nesse espaço intercambial, todos os sujeitos envolvidos sabem da qualidade ficcional do conto, entretanto criam as imagens como verdadeiras e as aceitam, pois fazem parte do jogo.

Identificando como recursos internos (corpo - voz, pique - ritmo, emoção e imaginário) e recursos externos (sonoplastia, objetos animados, figurinos) à atuação do contador de histórias, Vasconcelos (2011) relaciona a arte narrativa com a arte teatral. Assim, as práticas teatrais vêm sendo utilizadas como parte do trabalho performático para o contador

de histórias contemporâneo no aprimoramento de sua presença cênica. Mas há de se ter em vista que, diferente do ator intermediado com seu personagem, quem narra é o próprio contador. Esse contato direto, olho no olho, no encontro mais próximo do publico, traz à tona o grau de veracidade daquele que conta, expressos na voz, no olhar e no corpo.

Medeiros (2015) afirma que a contação de histórias é uma atividade animista, pois o narrador precisa dar intenção e vida à história e precisa acordar a palavra que "dorme" no texto inanimado.

Outra autora, Busatto (2013, p. 58), propõe um retorno à "matéria humana", ao imaginário como forma de "ressensibilizar o mundo" e os homens "[...] e isso pode ocorrer pelo aconchego oferecido pelas histórias, pelo calor da narrativa oral", pois as histórias nascem da afetividade e se estendem pelos sentidos até atingir a esfera da imaginação. A narrativa oral tem o poder de produzir imagens no ouvinte e, a partir delas, provocar emoções.

A autora considera três tipos de imagens na narrativa: a imagem verbal, aquela que passa pela mente do contador e se transfere ao ouvinte. A imagem sonora, que é o recurso poético utilizado pelo contador de história, como onomatopeias, que trazem vigor e sensibilidade à história, despertando os sentidos de quem ouve. E, por último, a imagem corporal, que é construída pelo corpo do narrador.

O contador de história tem a capacidade de criar imagens no ar, conduzir o olhar do espectador pelos caminhos do personagem, faz crescer no ar castelos, pontes, sentimentos ou personagens. E, enquanto conta, o narrador visualiza. Vê sendo criado cada passo do personagem, cada elemento de sua história e essa condição é fundamental para guiar o olhar de quem ouve, pois não só guia o olhar como torna real e crível tudo aquilo que conta

Ainda para Busatto (2013, p. 65), "[...] corporizar o pensamento simbólico também é uma tarefa para o contador de histórias da atualidade". O contador de histórias revela ao público uma série de imagens com as quais o ouvinte ressignifica e constrói uma paisagem interna particular a partir de seus referenciais. Ele se torna um coautor da história.

O olhar de quem ouve a história acompanha o "corpo desenhador do narrador" (Ibidem, p. 67) e, ao mesmo tempo, vai criando seus significados próprios. Busatto (Op. Cit.) aponta a visão de dentro, interna, como também responsável por criar a relação de encantamento pelas imagens produzidas. Mas ainda os ouvidos devem estar atentos para "escutar o que o gesto" do narrador está a dizer: em uma história todo o corpo do narrador "quer-dizer", ou seja, o processo se dá a partir de gestos e palavras que saem do corpo do narrador e atuam sobre o corpo do ouvinte.

Matos (2015) nos lembra sobre a materialidade da voz: tom, timbre, amplitude, altura e fluência que, agindo sobre os aparelhos perceptivos da plateia, têm o poder de criar a atmosfera que estimula seu imaginário. Do mesmo modo que todo o corpo do narrador, desde a expressão fisionômica até os mínimos gestos, produzem sentidos.

A autora cita alguns elementos que devem ser postos a serviço do conto para um bom desempenho, tais como: memória sensorial, lembranças ou pedaços de memórias, as histórias que ouviu ou contou, reflexões filosóficas, aprendizados advindos das relações e, por fim, estímulos sensoriais. Isto posto, podemos avaliar que o corpo e a vida vivida do contador de histórias são os instrumentos para sua *performance*.

A contação de histórias pede ao contador que esse corpo, o seu corpo, se abra aos fios intermináveis das narrativas, que desenhe no ar seus personagens e a ele dê vida nas imagens que provoca nos ouvintes, porém exige a credibilidade e o chão desse contador. A busca por presença cênica pode atribuir à atuação do contador de histórias uma certa verdade, uma intencionalidade, mas são suas raízes, seu chão, suas memórias afetivas, seu arquivo interno sensório-perceptivo a base de seu trabalho - o lugar de onde ele sai em busca de diálogos, de encontros e trocas e além, é claro, de trazer para a atualidade alguns costumes, cantigas, lendas e expressões de sua comunidade.

Ao refletirmos sobre as narrativas, percebemos que elas estão por todas as partes e seguem as estruturas mais diversas em nosso cotidiano, permeando nossas histórias e lembranças e, em sentido mais amplo, verificamos sua presença tanto no que se refere a canções, modinhas, trovas, dramatizações, folguedos, brincadeiras populares, quanto em uma anedota contada rapidamente.

Assim sendo, a narrativa nos acompanha diariamente e sofre alterações, adaptando-se aos novos tempos, aos novos contextos, e está tão presente no *blog* quanto nas crônicas dos *youtubers*, ou mesmo nos jogos de *videogame* e nas brincadeiras das crianças.

Se o narrador tradicional está em vias de ser extinto, por outro lado, partilhar e narrar acontecimentos é um ato que está cotidianamente presente nas mídias, o que atesta que narrar é um impulso natural do ser humano.

Dentro do trabalho que desenvolvi com os adolescentes, investiguei o que poderia evocar ou sugerir uma história: um cheiro específico, um pedaço de tecido, um objeto, um barulho, um brinquedo da infância. Experimentamos o que poderia vir a criar história, o que poderia vir a suscitar nos corpos uma narrativa.

2.2 Cheiro de História: histórias e sensorialidade

> Quando o menino disse que queria passar para as palavras suas peraltagens até os caracóis apoiaram.
> A gente se encostava na tarde como se a tarde fosse um poste.
> A gente gostava das palavras quando elas perturbavam os sentidos normais da fala.
>
> Manoel de Barros[9]

As histórias têm poder de despertar sentidos e memórias afetivas em nós. Fazem-nos rememorar momentos, paisagens e são capazes de estimular em nós sensações, temperaturas e sabores. As histórias podem evocar memórias de odores. Em certa medida, despertam em nós a sinestesia e nos conduzem para o desenvolvimento de sentidos atrelados às sensações, como as histórias que nos lembram o cheiro de café coado entrando pelas narinas na manhã fria. Há histórias que nos fazem sentir cheiro de terra molhada pela chuva. Há tantas que trazem cheiro de livro novo ou de baú de guardados das avós!

Uma história, na voz de um contador, pode variar de alto e rompante até a um sussurro, um sopro suave, se assim a trama pedir: "[...] com a voz também se toca, se tateia, se abraça, se soca, se afaga, se acaricia, se..." (SISTO, 2012, p. 47). Assim como também Zumthor (2014, p. 85) anuncia essa propriedade quando reflete: "[...] O leitor, nessa e por essa escuta, refaz em corpo e em espírito o percurso traçado pela voz do poeta".

As palavras evocam dimensões espaciais, uma fisicalidade, com peso, volume, vibrações (SOARES, 2010). No entanto, as histórias são sonoras também para além da voz do contador ou dos instrumentos que, porventura, o acompanhe. Elas podem trazer sonoridades dissonantes, agradáveis ou desagradáveis no encadeamento de sua narrativa. As histórias têm ritmos que lhe são próprios: pulsante, delicado ou duro e rígido. Podem ser ora um, ora outro. Acalantam como cantigas de ninar ou despertam como uma trombeta.

Podem ser até lentas em determinados momentos e rápidas e velozes em outros. A narrativa exige, o contador obedece e brinca com esses ritmos. Para Estés (2014), o contador de histórias recebe uma influência invisível e que, de acordo com suas intenções, conduz os sentidos, quando optam pela cadência das palavras, das músicas, da voz, mas, sobretudo, pelos silêncios. Importantíssimos. O silêncio na história é a suspensão: o contador respira, o ouvinte respira, a própria história respira. Enquanto isso, o ouvinte desenha dentro de si as imagens das partes que faltam. Um bom contador de histórias também deve dominar o silêncio, assim como domina a palavra. Café (2016) considera a pausa como um dos recursos

[9] BARROS, 2010, p. 451

internos do contador de histórias. Segundo a autora (Op. Cit., p. 316), "A pausa empurra ainda mais o ouvinte para dentro do conto" e é utilizada pelo contador em momentos estratégicos de sua *performance,* para que o ouvinte construa sua compreensão do conto.

Zumthor (Op. Cit, p. 82) avalia a importância que o silêncio adquire na *performanc*e: "A voz repousa no silêncio do corpo". E ainda "[...] integrado ao jogo da voz, torna-se significante: não necessariamente tanto como signo, mas entra no processo de significância". O narrador pode avaliar, nesse momento de silêncio, as alterações emocionais psicofísicas da plateia, como pontua Café (2016). Pode interagir com o público com o seu próprio olhar e não o do personagem. Através do seu silêncio, pode criar laços com o público, firmar o acordo de seguirem juntos nesse espaço de evasão da vida rotineira no caminho montanhoso ou plano de sua história.

As histórias também podem conter texturas e relevos em seu corpo narrativo, transformando o momento no qual são ouvidas em experiências de descobertas geográficas pelas suas descrições, possibilitando ao ouvinte criar o cenário em detalhes, chamando a atenção para lugares já conhecidos e usados como exemplo ou sugerindo novas paisagens.

As histórias ainda podem evocar em nós sensações de temperaturas, podendo ser frias, quentes, amenas, geladas, frescas como manhãs de outono, ou abafadas. As sensações que nos despertam são conduzidas pela escolha de palavras, pelo tom usado, pela construção do ambiente narrativo que só o contador pode construir em sua ação.

As histórias provocam ideia de movimento, podem ser circulares, lineares, emaranhadas, curvas e sinuosas. Seus personagens e suas vidas podem se emaranhar e envolver cada ouvinte. As histórias podem evocar sensações de cor e luz em seu corpo narrativo. Podem ser sombrias, escuras, muito iluminadas, sempre considerando o seu narrador como o responsável por essas sensações, na criação e desenvolvimento de sua fala.

Lembro-me de um curso que fiz anos atrás, para formação de contadores de história em que uma das professoras pedia que formássemos um grupo e escolhêssemos uma história para contar. Nossa história escolhida foi "O Sonho de Ismar"[10]. Enquanto definíamos se usaríamos algum recurso além da voz e dos nossos corpos, à minha mente vinham imagens e cheiros dos lugares por onde caminhava o personagem. Assim, sugeri que usássemos elementos que trouxessem o oriente para os sentidos da plateia.

Pensei em incenso, em temperos do mercado que Ismar percorre. Por fim, como ninguém concordava com minhas sugestões "esquisitas", compramos várias sementes e

[10] Texto integral no anexo deste texto.

colocamos dentro de um pote. À medida que contávamos, tocávamos delicadamente as sementes com as pontas dos dedos e deixávamos cair de novo no pote, em uma metáfora do tempo que escorria pela vida de Ismar. Como éramos três, assim que uma contadora terminava, passava o pote para a outra. Mas o que importava a mim, em segredo, ao realizar esse gesto, era sentir nas pontas dos dedos as sementes que Ismar, presumidamente, também poderia ter tocado.

Zumthor (2014) narra uma lembrança de um cantor de rua que o marcara profundamente em sua infância parisiense, em meados de 1930. No caminho do colégio e da casa onde morava, numerosos cantores ocupavam as ruas de Paris, e Zumthor sempre parava para ouvi-los, mesmo que isso custasse ter que correr até a Estação para não perder o trem.

Na tentativa de sentir as mesmas emoções que tinha ao ouvi-los, comprou a canção que era vendida em folhetos, entretanto ler não foi o suficiente para trazer de volta as sensações. Zumthor, então, experimentou cantar, embora tenha sido um pouco mais forte, ainda não era o suficiente, pois tudo o que estava à volta do artista de rua fazia parte da *performance*. Vejamos como o autor descreve:

> Além disso, havia o jogo. O que nos havia atraído era o espetáculo. Um espetáculo que me prendia, apesar da hora de meu trem que avançava e me fazia correr em seguida até a Estação do Norte. Havia o homem, o camelô, sua parlapatice, porque ele vendia as canções, apregoava e passava o chapéu; as folhas volantes em bagunça num guarda-chuva emborcado na beira da calçada. Havia o grupo, o riso das meninas, sobretudo no fim da tarde, na hora em que as vendedoras saíam de suas lojas, a rua em volta, os barulhos do mundo e, por cima, o céu de Paris que, no começo do inverno, sob as nuvens de neve, se tornava violeta. Mais ou menos tudo isto fazia parte da canção. Era a canção (Op. Cit., p. 32).

Essa lembrança, que Zumthor narra como "profundamente inscrita" na carne, foi por ele perseguida por toda a vida. A *performance*, como o autor pontua mais adiante em seu livro, é uma experiência para quem desempenha e para quem presencia. A canção do camelô de sua adolescência abarca não só elementos da percepção do artista, mas de todos à sua volta. E ainda evoca o ambiente ao redor, a cidade, o momento do dia, todos os estímulos sensoriais, os quais, juntos, contribuíam para tornar aqueles momentos tão impactantes e profundos a ponto de permanecerem impressos no corpo do autor, que, naquele momento, era ouvinte. E tais elementos marcantes da narrativa foram tão intensos que foram perseguidos por ele por toda a vida.

Por inúmeras vezes, ao contar histórias para um grupo de alunos, crianças ou adolescentes, ouvia-os me solicitarem para que apagasse as luzes da sala. Ouvir tais passagens

de mistério e susto no escuro pode potencializar as sensações de medo, criar um clima mais intimista e acolhedor, além de figurar como um procedimento ritualístico para a *performance*, abrindo um espaço mágico.

Velasco (2018) sugere que o contador aproveite esse momento e acenda uma lanterna, castiçal ou outro tipo de luz, para trazer à atualidade uma sensação que não lhes é comum no dia a dia.

Diminuir a intensidade da luz para criar uma ambiência nos faz refletir sobre a importância das funções perceptivas na recepção durante uma contação de histórias. Os sentidos são a via de acesso para perceber e formar imagens mentais e, ao ouvir a narrativa no escuro, eu percebia aqueles alunos mais porosos para receberem e processarem as imagens trazidas pela narrativa dentro de si.

Zumthor (2014, p. 99.) afirma que "o saber é um longo, lento sabor", o conhecimento é interiorizado na carne e uma vez lá gravado é suscitado pela poética da voz, da visão e dos contatos que surtem as artes da presença. O corpo inteiro é comprometido na aventura do agora, pois "[...] a percepção é profundamente presença" (Op. Cit., p. 78). Nossos sentidos não são apenas utilizados para captar e registrar, mas são os órgãos que produzem conhecimentos a partir do conjunto das percepções estimuladas durante a *performance*, tanto no performer quanto no público.

Contador e público compõem a performance que intrinsecamente está ligada à poética à sensorialidade, pois o corpo é ao mesmo tempo o ponto de partida, ponto de origem e referente do discurso. A *performanc*e, ainda segundo Zumthor (Op. Cit.), é "saber-ser", implica conduta e presença efetiva.

Assim, *performance*, na acepção desse autor, é sobretudo presença, pois é da ordem da concretude, rege o tempo, espaço, a transmissão, as ações do orador e também a recepção do público. Além de que, dentro de uma situação performática, aparece uma situação cognitiva, pois é "[...] ato performativo daquele que contempla e daquele que desempenha" (Op. Cit., p. 44) e, invariavelmente, modifica o conhecimento.

Dentro da atuação do contador de histórias, podemos observar três situações, três instâncias participando, compondo o mesmo jogo: o que é narrado, o contador de histórias e o ouvinte. Sisto (2012) afirma que o encontro do ouvinte com o narrador e a história acaba por tornar-se um processo interativo, pois propõe ao ouvinte a decifração do que está sendo contado. Atuam nesse processo, em conjunto, a memória, a emoção e a ressignificação, ainda que o espectador não se manifeste.

A partir do que foi exposto acima, podemos concluir que é verdadeiramente importante fomentar os encontros presenciais com a coletividade, dentro dos espaços escolares e culturais, onde se possa partilhar histórias de vida, pois isto exercita nossa capacidade de manter viva a chama da poesia, que é o que nos aquece e nos torna mais humanos, aproximando-nos. Trazer o sonho e a fantasia para nossos cotidianos bombardeados pelas informações estereotipadas pode nos acrescentar sentidos e fortalecer nossas identidades a partir do reconhecimento que fazemos de nós mesmos em face à humanidade do outro.

3 CABRA CEGA DONDES VENS? FAZERES E REFLEXÕES

As coisas que não levam a nada
Têm grande importância
Cada coisa ordinária é um elemento de estima
Cada coisa sem préstimo
Tem seu lugar
na poesia ou na geral

Manoel de Barros[11]

Neste capítulo, descreverei as bases de minha pesquisa e algumas das atividades realizadas com o grupo de adolescentes, durante o ano de 2017, bem como as ocorrências as quais considerei importantes no processo. Os encontros eram no turno da tarde, com a carga horária total de três horas semanais. O período desta pesquisa com o grupo foi de março a dezembro do referido ano. Iniciamos a oficina com 14 adolescentes e, no fim do ano letivo, eram 9 alunos participantes.

Tomei como princípio a pesquisa qualitativa, pois ela tem como característica fundamental a descrição dos processos, comportamentos e relatos dos discentes. Com inspiração nos caminhos apontados por Maffesoli (2011), meu olhar de pesquisadora se detinha às dinâmicas das ações cotidianas, em sua polissemia e diversidade, em busca de uma "atitude que esteja de acordo com a vida" (MAFFESOLI, 2011, p. 522). A investigação e a coleta de dados se deram a partir de minha análise interpretativa das interações com os sujeitos da pesquisa *in loco* e seus processos, ocorrências, apontamentos e falas; ainda da observação direta de suas reações, expressões, tônus, disposição ou não para as propostas e outras subjetividades demonstradas, as quais considero como dados relevantes e igualmente importantes ao estudo qualitativo.

As atividades que aqui descrevo foram documentadas por meio de apontamentos, diários, pequenos vídeos, fotografias e produções dos alunos, como desenhos e depoimentos escritos em um pequeno caderno, constituindo o material empírico da pesquisa realizada junto ao grupo.

O tipo de registro que escolhi como método para coleta das impressões dos alunos foi inspirado no que Barbier (2002) denomina como Diário de Itinerância, um misto de relato de experiências, com diário íntimo. Esse pequeno caderno foi o suporte para um diário no qual os alunos puderam anotar seus sentimentos, impressões, experiências e reflexões após as aulas.

[11] BARROS, 2010, p. 146.

Foi utilizado, também, pelos discentes para a pesquisa de campo junto aos familiares e comunidade sobre os causos, personagens, anedotas locais e histórias de assustar.

Esse material foi distribuído logo nas primeiras aulas. O objetivo foi buscar construir todo o processo centrado na experiência e no registro do discente. No entanto, como era de se esperar, nem todos me entregaram os cadernos. Alguns se esqueceram de colocar nomes, ainda que houvéssemos tirado momentos para isso. Quatro dos diários entregues nunca retornaram devido à evasão. Os alunos possuem certa mobilidade em relação aos projetos, pois as únicas aulas obrigatórias são as do Laboratório de Aprendizagem, as demais são escolhas livres do aluno. Nos primeiros meses ocorre um trânsito de alunos entre as oficinas e, à medida que passa o ano letivo, acabam por se acomodar naquela oficina com a qual se identificaram. Noto que esse vai-e-vem de entrar e sair das oficinas prejudica a continuidade dos trabalhos. Essa é uma questão que a escola como um todo deveria refletir.

A base dos trabalhos, como relatado na Introdução, foram os jogos e as vivências sensoriais. Dentre o leque dessas atividades, darei maior atenção aos jogos e experimentações com vendas nos olhos, pois estes aguçam todos os sentidos.

Esses jogos com vendas nos olhos foram pesquisados nas propostas de Boal (1996, 2005) para o Teatro do Oprimido, que o autor denomina como “A série do Cego”, em “Ativando os Vários Sentidos” (BOAL, 2005, p. 154). Os demais jogos do autor fazem parte de “Sentir tudo que se toca”, “Escutar tudo que se ouve”, “Ver tudo que se olha” (BOAL, 2005). Foram utilizadas, ainda, propostas de Spolin (2010), alguns jogos tradicionais e, também, adaptações de experiências que enfatizam os processos perceptivos, vividas em cursos e oficinas de *clown* e teatro das quais participei ao longo de minha formação. Em determinados momentos, aproveitando brechas oportunas, senti necessidade de adaptar e desenvolver variações a partir de alguns jogos destes autores.

Os procedimentos durante a pesquisa foram divididos em quatro fases que, na medida do desenvolvimento do projeto, tornaram-se concomitantes. São elas: **Quem Eu Sou**, fase da sondagem, da auto-observação do corpo, dos sentidos; **Meu Corpo se Amplia no Espaço**, fase da dilatação ou expansão do corpo em relação ao outro e as coisas do mundo; **Como Me expresso No Mundo,** fase da apropriação, voltada à expressão vocal, aos sons produzidos com o corpo, e às histórias; e a quarta e última fase, **Eu sou o sujeito da minha história,** fase da reverberação, em que o corpo irradia suas histórias a partir das experiências vividas.

Para facilitar a compreensão do leitor, expus todos os procedimentos de cada fase, tanto as vivências quanto os jogos, dispostos em quadros com um breve resumo da estrutura e

com as devidas referências quando cabíveis. Em cada fase, escolhi alguns procedimentos para descrever e analisar, ilustrados com fotografias, algumas registradas por alunos.

3.1 A Cabra Cega Ou O Escuro

> Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
> Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.
> Seria um saber primordial?
> Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor
> e não por sintaxe.
> A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras.
> Um dia tentamos até de fazer um cruzamento de árvores com passarinhos
> para obter gorjeios em nossas palavras.
> Não obtivemos.
> Estamos esperando até hoje.
> Mas bem ficamos sabendo que é também das percepções
> primárias que nascem arpejos e canções e gorjeios.
>
> Manoel de Barros[12]

Basicamente todos os jogos corporais despertam os sentidos e aguçam nossa capacidade perceptiva, porém determinados tipos de jogos exigem de nós habilidades especificas nessa ou naquela esfera de percepção. É o caso do jogo conhecido como cabra-cega.

Cabra-cega ou cobra-cega é um jogo infantil que consiste em vendar uma criança, a cabra-cega, que deverá tentar pegar uma das outras participantes, a qual a substituirá no posto. Segundo Cascudo (2012), o jogo foi trazido por imigrantes de Espanha e Portugal e existem documentos históricos que comprovam ter sido um jogo popular entre crianças no império romano.

O jogo começa com perguntas e respostas entre a criança vendada (cabra-cega) no centro do círculo e as outras que estão na roda. Assim que terminam o diálogo, as outras crianças se espalham, fugindo da cabra-cega, mas sempre a desafiando, sem, contudo, tocá-la. A cabra-cega, privada da visão, deverá perseguir as outras, orientando-se pela audição. Assim que a cabra-cega tocar ou pegar uma das outras crianças ela deverá adivinhar quem é. Caso acerte, a criança que for tocada deverá ser a próxima a ser vendada, tornando-se uma nova cabra-cega.

[12] BARROS, Manoel, 2010, p. 450.

As cantigas desse jogo variam de lugar para lugar. Cascudo (2012, p.151) traz essa divertida versão:

> Cabra cega dondes vens?
> Do castelo
> Trazes ouro ou trazes prata?
> Trago ouro
> Vá beijar no cu do besouro
> Trago prata
> Vá beijar no cu da barata.

Friedman (2014) acrescenta outras variações regionais desse diálogo. Eis uma das versões de Minas Gerais, informada pela autora:

> Cabra-cega?
> Senhor.
> De onde viestes?
> De trás da serra.
> Que trouxeste?
> Um saquinho de farinha.
> Dá-me um bocadinho?
> Não chega pra mim mais minha velha.

Esse jogo sempre me fascinou e observo que vendar os olhos emociona tanto as crianças quanto os adolescentes. Cascudo (2003) nos lembra de outros jogos infantis em que ter os olhos vendados ou escondidos entre as mãos é parte importante das regras, como o esconde-esconde, o quebra-panela, a mosca de bronze e a *muinda*. Estas duas últimas são brincadeiras de perseguir com a visão suprimida.

O ato de vendar os olhos e se orientar pela audição e pelos outros sentidos, estimula todo o aparelho perceptivo. Quem, mesmo depois de adulto, nunca "brincou" de fingir-se privado da visão e tateou dentro da bolsa para tentar achar determinado objeto? Ou, em casa, tentou se guiar no escuro quando seria mais simples acender as luzes? Talvez nos emocione tanto pelo desafio que nos é imposto (*agôn*), pelo inesperado (*alea*), ou pela própria alteração perceptiva *(ilinx*), referindo-me às categorizações feitas aos jogos por Caillois (1990). Haja vista o sucesso de muitos restaurantes contemporâneos em que os clientes são servidos em um ambiente totalmente escuro.

O "*Dans le Noir*?" é um restaurante em Londres, com franquia em várias outras cidades do mundo, que oferece refeições servidas por garçons cegos em um ambiente escurecido. As refeições acontecem em mesas compartilhadas, o que contribui também para

socialização. Comer no escuro, segundo o site do restaurante, pode destruir formas preconcebidas e trazer ao cliente novas experiências sensoriais, redescobrindo texturas, aromas e gostos. O restaurante conta também com o *Silent Bar*, um bar silencioso, onde os clientes com fones de ouvido com uma *playlist*, comunicam-se por expressões faciais e linguagem dos sinais. No Brasil, o Ateliê no Escuro, além de servir refeições, durante as quais os clientes são vendados, oferece também outros tipos de vivências sensoriais para eventos e empresas.

A maior parte das ideias e conceitos aos quais somos condicionados é formada através do sentido da visão, o mais dominante na cultura ocidental, como assinala Le Breton (2007). Dessa forma, a experiência de vendar os olhos pode se mostrar uma ação transformadora, rompendo paradigmas, pois, privados da visão, somos levados a experimentações novas do mundo. Somos levados a interagir como o nosso meio de maneiras inimagináveis anteriormente, quando gozamos da condição de videntes. Ao nos guiarmos pelos outros sentidos, que cotidianamente são pouco estimulados, outras percepções e perspectivas são evidenciadas e a nossa observação acerca do que nos rodeia se apresenta com uma maior amplitude.

Por certo, ao desorganizar o que nos é costumeiro e ordinário, abrimos a possibilidade de produzir novas relações com os signos e os significados, redefinindo nossas fronteiras estéticas e estésicas. Le Breton (2016, p. 69) classifica a visão como um sentido ingênuo, pois se limita à superfície das coisas do mundo, ao passo que o olfato e a audição teriam o poder de "[...] desalojar o real das tinturas que o dissimulam".

Foi a partir dessas premissas que jogos, como a Cabra Cega, inspiraram o desenvolvimento de uma série de ações que pudessem funcionar como mecanismos estimuladores dos aspectos estésicos e, consequentemente, estéticos. O escuro seria um instrumento para incitar novas formas de perceber o mundo. A seguir, descrevo as fases da pesquisa e alguns desses procedimentos.

3.2 Que histórias meu corpo conta?

1ª fase: Quem Eu Sou

Essa primeira fase é a fase da sondagem. Propus trabalhos mais voltados à autodescoberta, experiências sensoriais com vendas nos olhos, estimulando os sentidos, como um mapeamento de si mesmo. Nessa fase, utilizei automassagem, atividades de relaxamento e

propriocepção, para que os adolescentes se detivessem em cada parte do corpo, despertando-lhes os outros sentidos.

Como as aulas eram as últimas de sexta feira, os alunos chegavam bastante cansados e, ao mesmo tempo, muito agitados após a longa jornada, pois já haviam assistido a cinco aulas pela manhã e, depois de almoçarem, tinham aula de dança e, em seguida, vôlei. Era bem difícil fazê-los relaxar e se concentrarem, mas quando isso acontecia, eles relatavam que sentiam um grande prazer. Observei que jogos, como Odor das Mãos e Objeto Invisível, eram para eles mais atrativos por serem mais desafiadores. A partir dessa observação, senti que deveria trazer mais movimento às aulas, alternando, assim, experiências sensoriais com alguns jogos mais dinâmicos. Alguns estranharam e reclamaram que não estávamos lendo história alguma como nos anos anteriores; desse modo os jogos de contar e construir histórias foram introduzidos mais cedo que o pretendido, nas aulas.

A princípio, a venda nos olhos era recebida com um misto de excitação e desconfiança, mas, à medida que as experiências iam se sucedendo, os alunos se tornaram mais confiantes e uns colocavam a venda nos outros. Utilizei aquele tipo de venda usada para dormir, acolchoada.

No quadro abaixo, estão relacionados os procedimentos realizados nessa fase, cujas atividades escolhidas para análise foram: Odor das Mãos e Exercícios Diversos Com Vendas Nos Olhos. A vivência Caminho Sensorial, baseada nas propostas dos caminhos de Ilo Krugli, descrita por Nogueira (2011, 2015) inicia e termina o desenvolvimento das atividades. Para uma melhor compreensão desse processo como um todo, preferi descrever e analisar essa vivência na última fase.

Quadro 1- Descrição dos procedimentos 1º fase

Sentindo Eu Como Eu	Individual Foco na sensação física de cada parte do corpo em contato com roupa, sapato, outra parte do corpo etc.	SPOLIN, 2010, p. 51
Desenho do Próprio Corpo	Individual Desenhar o corpo com os olhos vendados	BOAL, 2005, p. 164
Exercícios Diversos Com Vendas Nos Olhos	Individual Sala multissensorial Vivências	(Variações de Vivências Diversas)
	Grupo Cada participante recebe uma massa de modelar invisível.	Variação do Jogo do Tato de

Objeto Invisível	Um integrante modela um objeto e passa ao companheiro ao lado, que, após interagir com o objeto recebido, desmancha-o e modela um novo.	SPOLIN (2010, p. 51)
Ouvindo Os Sons Do Ambiente	Individual Ouvir a maior quantidade de sons possíveis à volta.	SPOLIN, 2010, p. 50
Caminho Sensorial	Individual Adaptação da estratégia dos caminhos proposto por Ilo Krugli, observação, e simbolização das sensações físicas dos caminhos percorridos na comunidade de casa até à escola.	Apud NOGUEIRA, 2011, 2015, p. 41, 111, 132
Odor Das Mãos	Indivíduo/ grupo "Cego" (aluno vendado) deverá dizer o nome das pessoas a partir do odor das mãos sentido previamente.	BOAL, 2005, p. 162 (variações)

a. Odor das Mãos:

Esse exercício, retirado em Boal (2005), um dos preferidos pelo grupo, consiste em formar uma fila frente a um aluno que deverá cheirar a palma da mão de cada jogador e, depois, com os olhos vendados, deverá reconhecer a pessoa pelo olfato. A ordem dos jogadores na fila deverá ser alterada, exigindo, assim, bastante da memória olfativa do jogador vendado.

Propus essa atividade alterando algumas regras descritas por Boal (Op. Cit., p. 62), pois considerei que ver a face ao mesmo tempo em que se sente o cheiro da mão, seria mais simples para o grupo. Já na versão do autor, os olhos são vendados desde o início, quando os participantes em fila devem dizer o nome para o jogador "cego" que, ao mesmo tempo em que sente o odor, memoriza a pessoa dona dessa mão. Em seguida, com a ordem dos participantes alterada, ele deverá reconhecer cada um pelo olfato.

Depois de certo de tempo de trabalho, propus a variação sugerida pelo autor com toque no rosto. Pelo tato, o jogador vendado deveria reconhecer o rosto que estava à sua frente, tal qual o jogo da cabra-cega. Percebi que essa variação pareceu a eles bem mais simples que a primeira. A maioria acertava facilmente os nomes dos colegas pelo tato. Embora a primeira versão tenha sido mais desafiadora, ela era a mais requisitada pelo grupo. Nesses jogos, todos queriam ser vendados.

Eu costumava separar por grupos os alunos, cujo jogador vendado havia acertado ou não. Quando já com a venda retirada, a expressão do seu rosto era sempre de surpresa diante do número de acertos e erros. Alguns cheiros eram mais identificáveis que outros, tais como:

sabonete, salgadinhos de milho, perfume, seja pela intensidade do odor, seja por ser mais comum ao universo olfativo desse grupo. Nós, seres humanos, temos a capacidade de cobrir de significados afetivos os odores que nos são acessíveis e, principalmente, cotidianos. Esses alunos, donos dessas mãos, eram os mais rapidamente reconhecidos por todos, pois os cheiros remetiam aos sabonetes da escola, ao sabor dos salgadinhos de milho, que são muito apreciados por eles e estão sempre presentes nos lanchinhos diários.

Talvez, se todos tivessem lavado as mãos somente com água e eliminado grande parte dos odores, deixando só o que a pele exala, teria sido mais difícil ao grupo, pois, normalmente, não temos narizes tão bem treinados. Entretanto Le Breton (2016) nos lembra de que todo homem possui um odor pessoal característico, ligado ao seu metabolismo, independente dos produtos de higiene que, porventura, use: "[...] O odor de cada pessoa é sua rubrica circulando no ar" (Op. Cit., p. 327). O autor assinala que o odor é variável dependendo das emoções, do estado de saúde, mas mantém uma nota particular e única em cada ser humano, pois "o odor revela uma interioridade inapelável e denuncia os estados de alma do indivíduo [...]" (Op. Cit., p. 335).

Repeti esses exercícios por algumas vezes, pois senti que proporcionava um grande prazer aos estudantes. A maioria conseguiu adivinhar pelo olfato quase que a metade dos jogadores em fila; por outras vezes, até um pouco mais. Estabelecemos pontuação para sabermos quem conseguia adivinhar maior número de pessoas.

Deduzi que o prazer sentido pelos alunos era devido ao desafio imposto, pois esse exercício exige muita concentração e memória olfativa. E também pelo que tem de inusitado o ato de reconhecer alguém pelo cheiro que exala sua palma da mão. Mas quantas vezes não cheiramos a roupa ou o travesseiro de um ente querido?

No desenvolvimento da atividade, os alunos diziam termos como: "maneiro", "top", "mandado", que podem expressar, além do divertimento, a surpresa por um exercício assim dentro da escola. Afinal, o olfato é um sentido menos requisitado e nem sempre tão bem-vindo em nossa cultura, que o relega a um plano inferior por considerá-lo mais próximo da animalidade, pois, como afirma Le Breton (2016, p. 289), há uma "difamação ocidental do olfato".

Le Breton (2016) nos lembra de que Aristóteles e vários outros filósofos, ao longo da história, consideraram o olfato próximo à animalidade, por não enobrecer o espírito. Em nossa cultural racional, o ideal asséptico recusa o corpo e suas manifestações, ao que os sentidos devem ser suplantados para que o espírito se eleve. O autor ainda afirma que há uma hierarquização sensorial, a visão seria colocada mais próxima da intelectualidade, e o olfato

ficaria no outro extremo, uma vez que este está diretamente ligado à animalidade, às emanações corporais, como suor, esperma, hálito, urina, fezes. Os odores nos aproximam do corpo do outro mesmo contra nossa vontade. Como o autor reflexiona (Op. Cit., p. 292), "O homem é um animal que não cheira (que não quer reconhecer que cheira)".

Comumente a cultura ocidental se encarrega de mascarar os odores corporais com sprays, desodorizantes, perfumes; procura-se controlar os odores naturais do corpo para aceitação no convívio social. Apesar dessa recusa e desse mascaramento, Le Breton pontua que "Os odores dependem menos de uma estética que de uma estesia, eles muitas vezes atuam fora da esfera consciente do homem, orientando seus comportamentos mesmo à sua revelia" (OP. Cit., p. 294). Seria algo como um subconsciente olfativo que, apesar do nosso desconhecimento, está nos afetando e interferindo nas pequenas reações cotidianas de afecção, repulsa, aproximação ou rejeição, em um processo anterior à nossa reflexão.

Outra autora, Davis (1979), acentua que, provavelmente, a maioria dos seres humanos nasça com olfato bastante apurado, porém com o crescimento aprenda a reprimi-lo, já que, socialmente, os odores são estigmatizados.

Rejeita-se o odor do outro, do diferente, muitas vezes associando-se mau odor a um discurso etnocêntrico e até racista. Às classes sociais mais humildes e categorias estigmatizadas de uma sociedade associa-se um cheiro desagradável. Le Breton cita um provérbio árabe que muito bem define esse asco olfativo ao estrangeiro, ao diferente: "Só o inimigo cheira mal" (2016, p. 351). Comumente gostamos do cheiro de quem sentimos afeição.

No desenvolvimento dessa atividade, não percebi nenhuma das frases ou gestos ofensivos, como nos outros jogos, ou atitudes vindas de alguns alunos, sobre as quais falarei um pouco mais à frente. Por serem atitudes recorrentes, temia que, no desenrolar da atividade, frases ofensivas pudessem vir desses alunos em relação às suas costumeiras vítimas de *bullying*. Mas isso não ocorreu.

Algumas reflexões se erguem a partir dessa observação: Será que os alunos que costumeiramente praticavam o *bullying*, por estarem com os olhos vendados, sentiam-se desprotegidos e com menos poder em relação aos demais? Ou será que, de olhos fechados sem o poder da visão, temos pouco acesso ao que nos desagrada no outro?

São questões que considero relevantes, porém, apesar de me intrigarem, não vou me ater, pois o foco não era o *bulliyng*, e não cabe serem discutidas nesta Dissertação. Contudo, podem vir a ser impulso para futuras investigações.

b. Exercícios Diversos Com Vendas Nos Olhos

b. 1 Sala Multissensorial

Com principal intuito de proporcionar uma experiência na qual os alunos pudessem estar imersos nos próprios sentidos e percepções, além de provocar-lhes imagens e, com isso, abrir espaço para as falas, construindo narrativas de si, improvisei, em uma pequena sala, um espaço onde o grupo pudesse vivenciar diversos estímulos sensoriais ao mesmo tempo. Convidei ex-alunas para que me ajudassem na tarefa. Deixei colchonetes preparados e todo material que consegui agrupar, a saber: tecidos de texturas diversas, algodão, escova de roupa, novelo de lã, incenso, instrumentos, músicas e ruídos gravados e arquivados em um pen-drive, bolas de gude, brinquedos fofos, saquinhos com pedrinhas de gelo, plásticos, borrifador e outros.

Assim que os alunos chegaram na costumeira agitação, já foram retirando os sapatos como havíamos combinado previamente. A sala já estava perfumada e com música ambiente, para instaurar uma atmosfera de relaxamento e acolhimento. Após os minutos de preparação para se acomodarem e relaxarem, os discentes, já com as vendas nos olhos, receberam diferentes estímulos na pele, ora macios ora mais ásperos. Uma das ex-alunas produzia sons com os instrumentos e materiais diversos, interferindo nas músicas de Philip Glass que tocavam. Em determinados momentos, bolinhas de gude eram jogadas e rolavam pelo chão produzindo barulhos peculiares. Em intervalos, a música era substituída pelos ruídos gravados: vento, chuva, portas que batiam, rádios sintonizando, passos, ecos etc.

Nas pontas dos dedos, os adolescentes recebiam pequenos toques de um saquinho gelado, um bicho de pelúcia, novelo de lã ou tecido ou mesmo borrifos de água perfumada. Os alunos eram cobertos ora com filó, ora com uma manta. Diferentes estímulos, de maneira aleatória, penas, espumas, tecidos de diversas texturas estimularam o tato. Com uma escova de cerdas macias, eu vinha escovando partes das pernas, braços, ombros e palmas das mãos.

Ao final, após tirarem as vendas, ainda um pouco tocados pela experiência, os alunos escreveram suas impressões e sentimentos nos diários. Eis aqui alguns dos apontamentos:

> Eu senti uma ótima sensação. É muito divertido, várias sensações ao mesmo tempo. Você fica super-relaxada. Essa experiência sensorial foi muito legal.
> (Aluna T, idade 11 anos.)

> Eu senti medo, as músicas me deram vontade de chorar, As “coisas” me deram várias sensações. Foi “maneiro”.
> (Aluna Jota, idade 14 anos.)

> Hoje foi bem legal eu passei por uma experiência. Fiquei com os olhos vendados e ouvi e senti várias coisas.
> (Aluna L. 12 anos.)

Após a escrita, deixei que comentassem seus sentimentos, o que haviam sentido, quais lembranças foram despertadas, as imagens que foram formadas.

As falas dos estudantes vinham brotando em profusão, conforme descrevo alguns relatos: "Achei que havia realmente alguém batendo na porta"; "Ah, eu senti frio e ainda mais ouvindo o barulho de chuva e vento." Outro aluno teve imagens de guerra em determinados momentos. Percebi que essa troca de impressões entre o grupo fortalece os vínculos e cria maior cumplicidade entre os alunos.

Considero bastante significativa a fala da aluna L, "Eu passei por uma experiência". Segundo Larrosa (2011), experiência é o que passa não em frente ou diante, mas pelo corpo, ou melhor, "[...] o lugar da experiência sou eu" (LARROSA, 2011, p. 7). O corpo do sujeito é tornado território para que a experiência o marque, o altere e o risque. E, exatamente por isso, o mesmo acontecimento nunca será igual para todos, uma vez que a experiência é individual, subjetiva, única e particular, sendo para a aluna L diferente do que foi para todos os demais alunos.

A experiência suscita um movimento de ida e volta, pois supõe que algo exterior afete o corpo e que esse corpo saia de si em direção a essa experiência, e, também, faça um movimento de volta, quando esse acontecimento o transforma intimamente. Experienciar ocasiona mudanças.

Percebi que houve estranhamento ante o estilo musical totalmente instrumental, tão diferente do universo a que estão habituados. Considero importante ampliar esses referenciais, ainda que possa causar comoção, como no caso da aluna J., em que a música de Philip Glass tocou em partes de si que ainda não haviam sido estimuladas.

Essa experiência tocou alguns, retirou a maioria da zona de conforto, outros talvez nem tanto. Dois alunos não conseguiram participar, pois não se permitiram deitar e relaxar como os demais. Eram justamente dois dos alunos responsáveis pelo constante *bullying* que estava ocorrendo dentro do grupo.

Soares (2010) reflete sobre a recorrente agressividade de alguns alunos dentro da escola pública, devido às histórias de vida, problemas socioafetivos e poucas perspectivas. Essa agressividade instaura-se como uma carcaça que impermeabiliza o corpo do discente, em

um processo defensivo, obstruindo e impossibilitando o diálogo “numa recusa em revelar o seu verdadeiro brilho” (Op. Cit., p. 55).

Contudo, para que esse tipo de proposta se torne uma verdadeira experiência, é preciso que haja entrega, receptividade, abertura e disponibilidade. A experiência pressupõe uma vulnerabilidade ao imprevisível, ao indescritível, em resumo, aos riscos que lhe são decorrentes. Como analisa Larrosa (2011), em sua origem, a palavra experiência, tanto nas línguas germânicas quanto nas latinas, reúne o sentido de travessia e perigo. O autor ainda adverte “[...] A possibilidade da experiência supõe, portanto, a suspensão de uma série de vontades: a vontade de identificar, a vontade de representar, a vontade de compreender” (Op. Cit., p. 18).

Avalio que, mesmo podendo parecer bem simples, a proposta da sala multissensorial, para eles tão inusitada, pode vir a despertar novas percepções, já que estimula todos os sentidos para além dos automatismos cotidianos e aponta outros lugares que geralmente são pouco visitados no dia-a-dia.

Foto 1: Sala Multissensorial.
Fonte: autora. Registro feito por Gabriele Ferreira.

b 2 Outra vivência ou Eu odeio uva passa

Como anteriormente foi apontado, privar um sentido pode avivar os outros. Nesta proposta, a privação da visão promoveu a estimulação tátil e gustativa. Boal (1996) aponta a monopolização da visão e propõe a privação voluntária de maneira a desenvolver outros sentidos, tal como os cegos reais, que muitas vezes têm nos outros sentidos uma grande acuidade. Nessa perspectiva, o autor afirma:

> Na comunicação teatral (e no dia-a-dia), tão intensa e tão variada é a função dos olhos, que os outros sentidos se ressentem. São menos reclamados e correm riscos: podem se atrofiar. É preciso restaurá-los em sua plenitude. Fechando os olhos, desenvolveremos todos os demais sentidos, harmoniosamente, dentro dos limites de cada qual. Como os cegos que, não vendo, desenvolvem os demais sentidos para que vejam (BOAL, 1996, p. 45).

Uma variação desses exercícios com o uso de vendas foi feita dentro da Biblioteca, algum tempo depois. Após todo o grupo ter se sentado confortavelmente, ouvindo uma música relaxante, pedi que cada um deixasse a palma da mão aberta, pois receberiam um pequenino objeto que deveriam tocar devagar, descobrindo tamanho, volume, textura. Cada aluno recebeu uma pequena uva passa. Após todos terem sentido as características, pedi que colocassem nos lábios, mas sem que fosse colocado diretamente dentro da boca. Pouco depois, pedi que o objeto fosse colocado sobre a língua e, agora sim, podiam sentir o gosto.

Após isso, perguntei se sabiam o que era. A maioria dos alunos acertou. Assim, pedi que retirassem as vendas e vissem sobre a mesa o pequeno potinho cheio de uvas passas. Pedi que cada um retirasse outra frutinha e saboreasse. Estimulei-os para que percebessem as diferenças entre as duas experiências. O sabor é o mesmo? Houve alguma alteração? Quais as diferenças? Eis aqui a transcrição de algumas observações dos alunos:

> Eu gostei muito e percebi que com a venda o gosto é mais intenso e sem ela menos intenso.
> (Aluno D, 14 anos.)

> Pela textura, achei quer era uma sementinha de pêssego. Eu gostei muito dessa textura. Mas depois quando a Ana Julia me mandou colocar na boca eu vi que era uva passa. Eu odeio uva passa.
> (Aluna L, 12 anos.)

Como Boal (1996) salienta, diariamente estamos olhando sem ver, de modo apenas funcional, principalmente o que nos é mais corriqueiro, como um ato puramente biológico, sem autoconsciência. Essa vivência chama atenção para a forma mecânica com que, a maior parte do tempo, percebemos a materialidade do mundo. Muitas vezes basta uma pequena mudança para alterar nossa forma de sentir/ perceber.

Desse modo, o aluno D foi capaz de sentir maior intensidade do sabor da fruta quando com os olhos vendados, pois, além do sentido da visão não estar atuando, havia uma expectativa ao colocar a fruta nos lábios, preparando as papilas gustativas para recebê-la. Havia ainda um tempo mais demorado para sentir a textura, gosto. O corpo todo desperto e

atento para receber a minúscula uva passa. O sabor da frutinha foi capaz de engendrar o encontro dos sentidos, paladar, tato e olfato.

Trago aqui uma assertiva de Larrosa (2011, p. 160) a respeito da necessidade de interrompermos o comportamento mecânico e automático a que estamos habituados para reaprender a lentidão, pois a experiência exige "[...] parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...]". Dentro da educação, esse tempo é fundamental tanto para o discente quanto para o professor.

Voltando à experiência com os alunos, o contato da fruta na língua despertou sensações e trouxe prazer ou repulsa, como no caso da aluna L: "Eu odeio uva passa." A cada percepção, significamos com sentimentos, prazer ou desprazer, dor, alegria, desconforto, e essa é a uma expressão criadora de sentidos. A percepção do outro e das coisas do mundo é um fenômeno da corporeidade, pois a relação do ser humano com o mundo é estritamente estesiológica e é por meio dessa relação viva e contínua que o ser humano se comunica e se afirma como ser criador. Como conclui Le Breton "[...] ver, escutar, saborear, tocar ou sentir o mundo é permanentemente pensá-lo através do prisma de um órgão sensorial e torná-lo comunicável" (2016, p. 25).

Muitas vezes, um odor específico ou um gosto é suficiente para fazer o corpo se alertar, revigorar a consciência de ser e estar no mundo, presentificando-se.

Fotos 2, 3: Exercício com vendas nos olhos: A uva passa
Fonte: autora

3.3 Que Lugar Ocupo Neste Espaço?

2ª fase: Meu Corpo se Amplia no Espaço

Esta seria a fase da dilatação do corpo, dos sentidos, na qual propus atividades que envolvessem duplas e grupos, com ênfase na exploração dos sentidos em relação ao outro, ao espaço e aos objetos. O corpo se amplia e sai em busca das coisas do mundo.

Nesta etapa, o jogo escolhido para análise foi "O Vampiro de Estrasburgo". Abaixo apresento o quadro com as atividades realizadas nesta fase.

Quadro 2- Descrição dos procedimentos 2º fase:

Fila de Cegos	Grupo Cegos devem encontrar pessoa identificada pelo tato previamente.	BOAL, 2005, p. 158
Vampiro de Estrasburgo	Grupo Todos vendados. (Descrição abaixo)	BOAL, 2005, p. 161
Carro Cego	Duplas Aluno vendado é guiado pelos movimentos do companheiro detrás.	BOAL, 2005, p.161
Urso de Portier	Grupo Um aluno é o urso o qual dá costas ao grupo que mimicamente executa tarefas de lenhador. Com um rugido, o urso avisa-os que está chegando e estes devem congelar o movimento. O urso deve fazê-los se mexerem, aí poderá devorá-los, e eles também serão transformados em ursos.	BOAL, 2005, p. 111
Cabo-de-Guerra	Grupos Jogadores usam uma corda imaginária.	SPOLIN, 2010, p. 56
O Ponto, o Abraço e O Aperto de Mão	Duplas De olhos vendados, os alunos devem buscar atingir ponto determinado, depois devem abraçar o companheiro, e, após se separarem, tentar localizá-lo. Variação com aperto de mão entre as duplas.	BOAL, 2005, p. 155
O Goleiro	Individual e grupo Jogo de Confiança, aluno corre com olhos fechados em direção ao goleiro.	BOAL 2005, p. 163

Fisicalizar Objetos	Individual Jogadores devem manipular objeto, dando vida e transformando funções.	SPOLIN, 2010, p. 71 (Variação)
Desenho nas Costas (ou Desenho Sem Fio)	Grupo Alunos em fila, o último desenha nas costas do companheiro que deverá reproduzir o mesmo desenho nas costas do que está à sua frente, e assim por diante.	Jogo Tradicional (Variação)
Descobrir Objeto	Grupo Olhos vendados, mãos para trás, aluno procura desvendar o objeto com outras partes do corpo.	BOAL, 2005, p. 162
A Viagem Imaginária	Duplas Aluno vendado é conduzido por um guia a lugares imaginários.	BOAL, 2005, p. 157
Corrida em Câmera Lenta	Grupo Vence o último a chegar.	BOAL, 2005, p. 103
Detetive	Grupo Detetive, vítimas e assassino, previamente escolhidos. Assassino elimina suas vítimas por uma piscadela de olhos. Detetive deve encontrar o assassino pela observação.	Jogo Tradicional (Variação)
Espelho Simples	Duplas Um de frente para outro, o aluno espelho deve reproduzir minuciosamente os movimentos do aluno sujeito.	BOAL, 2005, p.173
Parte de um todo	Grupo Um jogador inicia se tornando parte de um objeto e os demais vão se juntando a ele, compondo a cena.	SPOLIN, 2010, p. 66 (Variação)

a. O Vampiro de Estrasburgo:

Todos os participantes devem estar caminhando de olhos fechados com os cotovelos protegidos pelas mãos para não se machucarem. O mediador escolhe o primeiro vampiro, dando-lhe um toque suave na nuca. O escolhido, assim que é tocado, deverá gritar para que os outros, os humanos, procurem fugir. Seus braços se esticarão para frente à procura de um pescoço para tocar e passar sua maldição. E quando conseguir tocar alguém, este também deverá esticar os braços e soltar um grito. Então serão dois vampiros, e depois três, assim por diante, e caso um deles toque outro já feito vampiro, este segundo pode se reumanizar. Quando isso acontecer, deverá soltar um grito de prazer. Os que ainda não foram tocados devem evitar os lugares infestados de vampiros, guiando-se pelos sons dos gritos.

Segundo Boal (2010), esse jogo permite desenvolver mecanismos de luta, quando possibilita a inversão de papéis, de oprimido (humano) a opressor (vampiro). Por mais que

seja contraditório, geralmente o jogador sente alívio em não mais ser perseguido, pois não precisará mais fugir, já que passará a perseguir, no papel de opressor. Isso sugere possibilidades de mudança, a quebra de uma situação opressiva.

Dentro da pesquisa, utilizei esse jogo pelas sensações que provocam no corpo. É um jogo que, apesar de angustiante, possui componentes agonísticos fortes, trazendo desafios, além de incitar a presença dos jogadores. Pelo fato de se movimentarem de olhos fechados, acentua-se a característica de imprevisibilidade (*alea*) e ainda propõe a mimese (*mimicry*), quando os jogadores assumem papéis ora de vampiros perseguidores, ora de vítimas perseguidas. É um jogo bastante performático e induz à *ilinx*, pois favorece estados alterados de consciência.

Pelo fato de caminharem de olhos fechados com um "vampiro" no encalço, todos os sentidos se despertam, ficam extremamente alertas e a audição se amplia. Qualquer grito ou barulho pode significar um vampiro prestes a tocá-lo justo na nuca. No grupo desta pesquisa, os gritos saíam tímidos, quase sufocados. Perguntei por que eu não ouvia gritos fortes na hora da transformação, mas não souberam me responder. Até mesmo os gritos de alívio, ao serem transformados em humanos, saíam abafados quase inaudíveis.

Apesar de, em turmas anteriores, esse jogo ter sido sempre um dos preferidos e ter dado resultados positivos, com esse grupo de adolescentes, ocorreram algumas dificuldades e não obtive o que esperava. Antes de iniciar, escalei dois alunos mais velhos, para que me ajudassem a observar os demais, evitando tropeços e possíveis acidentes.

Mesmo com esses ajudantes, alguns alunos, além de não respeitarem as regras, acabavam por tocar no colega de forma imprópria, por vezes até dolorosa. Esse tipo de problema aconteceu em outros jogos com vendas, como mencionei anteriormente. Por diversas vezes, tivemos que parar o jogo para conversar sobre as atitudes, sobre o respeito com o corpo e com os sentimentos do outro. Depois de várias conversas e advertências, os alunos que praticavam *bulliyng*, sem espaço para cometerem mais insultos e comportamentos agressivos, acabaram por deixar o grupo.

Esse tem sido um desafio dentro da escola, e observo que a maior parte dos xingamentos, ofensas e preconceitos vêm das relações dentro da própria comunidade. A escola seria a extensão onde os alunos reverberam as conversas e atitudes dos adultos. Os alunos que mais sofrem *bullying* dentro da escola são, justamente, os que são tratados com mais preconceito por algumas pessoas da comunidade. Por vezes, as brigas entre famílias se estendem para dentro da instituição escolar, seja através dos alunos ou mesmo dos próprios pais.

A agressividade e a falta de cuidado com o corpo do colega, em situações de vulnerabilidade, que é o caso da venda nos olhos, fizeram-me ser mais cautelosa com esse grupo especificamente, ao propor novas experiências. Mas, à medida que o trabalho evoluía durante o ano letivo, eu pude perceber gestos de solidariedade e confiança crescerem entre eles. Um dos mais importantes aspectos, a meu ver, no trabalho dentro da escola, é desenvolver a comunicação, a solidariedade, o aspecto de coletividade que têm as artes da cena.

Soares (2010, p. 72) assinala que o trabalho com jogos, além de trazer prazer, favorece "[...] o enfrentamento de situações novas, o confronto consigo mesmo e com o grupo" que possibilitam o desenvolvimento de "[...] conhecimentos profundos no jogador, como a descoberta da alegria e de seu poder de expressão e criação".

Ainda segundo essa autora, o desenvolvimento dos jogos dentro do Teatro-Educação desencadeia o crescimento emocional, pois jogar está para além do sentido catártico e até mesmo das qualidades estéticas, abarcando também as dimensões afetivas.

3.4. A voz que vem do corpo

3ª fase: Como me Expresso no Mundo

Essa etapa é a fase da apropriação de todas as vivências e da expressividade pessoal de cada corpo. Nela, o foco são os jogos rítmicos, trava-línguas, parlendas e criação de histórias.

Nesta fase propus, também, a pesquisa, junto aos familiares e pessoas da comunidade, de histórias e anedotas, atividade a ser usada como fonte de criação para as histórias. Esse material será descrito no último subcapítulo.

Para esta terceira fase, escolhi as ocorrências do jogo, Construir Histórias, e algumas de suas variações para descrever e tecer algumas reflexões. No quadro abaixo, estão relacionadas todas as atividades realizadas com o grupo.

Quadro 3- Descrição dos procedimentos 3º fase

Faquinha Que Veio Da Roça	Grupal Todos em roda. Jogo de perguntas e respostas em que se deve imitar e criar diferentes entonações vocais e variações tímbricas.	Jogo Tradicional Descrito em PEREIRA, 2015, p. 148
Lá Vai O Ganso	Grupal Parecido com o jogo anterior, perguntas e respostas que permitem variações de ritmos, entonação vocal e timbre com ou sem movimentos.	Jogo Tradicional Descrito em PEREIRA, 2015, p. 153, 154
Roda de Ritmos e Movimentos	Grupal Criar ritmos com palmas, estalos, ao mesmo tempo em que se movimenta.	BOAL, 2005, p. 127
ChepChep	Grupal Jogador vai à frente da fila e, ao mesmo tempo em que canta, executa movimentos, para em frente a um escolhido que deve imitá-lo como um espelho, e, em determinado momento, este será quem criará os movimentos e desafiará um novo jogador.	Jogo Tradicional Descrito em PEREIRA, 2015, p. 137, 138.
Blablação **Nº 1, nº 2 e variações**	Duplas e grupo Alunos devem vender ou demonstrar algo em língua inventada.	SPOLIN, 2010, p. 110 (Variação)
Construir Histórias	Construção coletiva de histórias a partir de: • Objetos que saem de mala ou baú: 1. Substantivos 2. Odores 3. Objetos variados • Tecido • Texto e espaço (Lugar de afecção a partir de um texto).	SPOLIN, 2010, P. 162 (Variações) Sobre espaço, jogo e *performance*, pode ser visto em: SOARES, 2010, p. 115.
A Máquina De Ritmos **(jogo da engrenagem)**	Grupal Um jogador executa movimentos enquanto emite um som, como uma máquina, outros devem ir ajustando ao corpo deste, com movimentos e sons até todos estarem se movimentando como uma só máquina.	BOAL, 2005, p.129
Trava-Línguas **e Parlendas**	Mote para improvisação de cenas e histórias, e variações vocais.	Tradição
Pesquisa de causos e anedotas da comunidade e famílias	Individual	Referencia em NOGUEIRA, 2008, 2012

Foto 4: Alunos jogam “Faquinha que veio da roça”
Fonte: da autora

a. Construir Histórias ou Podemos contar histórias a partir de odores?

A partir do jogo de Spolin (2010), “Construir Histórias”, experimentamos algumas variações, construindo histórias a partir de diversos estímulos e diferentes materiais, que ora saiam de dentro de um baú velho, ora saiam de uma mala antiga. Basicamente, a estrutura do jogo era a mesma: o primeiro jogador inicia a história com uma frase, o próximo dá continuidade, acrescentando outra frase e assim a história vai sendo construída à medida que todos participam.

O jogo termina de acordo com o interesse dos participantes ou até que a história tenha um final. Na variação que criamos, cada jogador, à sua vez, retira um objeto de dentro do baú e, obrigatoriamente, deve incluir esse objeto na sua parte da história. Outra variação: construímos histórias a partir de palavras escritas em um papel (substantivos) que eram retirados de uma mala.

Esses jogos são do interesse e da estima de todos os alunos participantes do projeto, pois é desafiador, divertido, exige bastante improvisação e, na maior parte das vezes, termina com um desfecho inesperado. Essas observações remetem-me ao que salienta Pereira (2015, p. 218): “A previsibilidade esvazia o jogo, tornando-o desinteressante”.

Em outra ocasião, utilizamos um pedaço de tecido. Antes de iniciar a construção da história, pedi que cada um, à sua vez, pegasse o objeto, sentisse a textura, o tamanho, observasse detalhadamente e, só após isso, criasse algo com ele, transformando-o. A criação deveria ser livre e espontânea, o tecido poderia ser transformado em um adereço cênico, parte de um figurino ou mesmo em um animal, em uma nuvem, o que o tecido sugerisse.

Feito isso, após todos terem experimentado criar formas, iniciei a construção da história, utilizando o tecido, transformando-o em um animal. A regra básica era não poder repetir a forma já feita por outro jogador e, à medida que contava, deveria inserir a forma criada na história, dando, assim, continuidade à fala do companheiro anterior. Desse modo, cada um à sua vez, enquanto narrava, procurava dar vida à forma criada, inserindo-a na narrativa.

Observei que essa variação é bem mais desafiadora que as anteriores e, ainda assim, senti que os alunos estavam entregues ao jogo, atentos e desafiados. No início, sentia as expressões e corpos tensionados, pois esse jogo exige corpo desperto para improvisar. No entanto, essa tensão causada pelo desafio e pela imprevisibilidade, despertam prazer e motivação para continuar o jogo.

Observo que pelo grau de exigência quanto à improvisação desse jogo, os alunos são automaticamente provocados à criação, pois, além de criarem uma forma com o tecido, esta deveria ganhar vida e estar inserida na narrativa de maneira mais ou menos coerente com a fala do jogador anterior. O tecido, portanto, é um objeto que traz um desafio, um problema a ser solucionado, pois, como pontua Ryngaert (2009, p. 90-91), a improvisação é "[...] lugar de encontro de um objeto estrangeiro, exterior ao jogador, com o imaginário deste".

Os jogadores criaram novos sentidos a partir da situação problema e do objeto dentro do jogo. Inicialmente, o que era só um tecido transformou-se em um bebê no colo de uma mãe aflita, em um véu de uma rezadeira, uma cesta de alimentos, e até em um rio que inundou uma igreja inteira, conduzindo a história por caminhos inesperados.

A situação lúdica provocou novos olhares sobre o objeto, exigindo a sua experimentação e transformação. Cada participante, internamente, recorreu ao seu arsenal de memórias e vivências e, em confronto com o objeto externo, criou novas possibilidades. Mediante o desafio, a improvisação pode causar certo desconforto, pois retira o indivíduo de uma comodidade e o solicita a reagir, "[...] explorando amplamente a zona que se desenha para ele, segundo o modo como sua imaginação é convocada" (RYNGAERT, 2009, p. 90, 91).

A imprevisibilidade e instabilidade também são características pronunciadas nesse jogo, pois nunca se sabe o que cada um irá fazer com o tecido e com a proposta lançada pelo companheiro anterior. Uma aluna relatou: "Poxa, eu já tinha planejado o que iria fazer na minha vez, mas a aluna L destruiu tudo quando inundou a igreja." Portanto, não havia modo de se sentir mais seguro, planejando antecipadamente a criação, a qual deveria acontecer de acordo com o desenrolar das participações anteriores. Quando um aluno, porventura, se sente

bloqueado, dá-se a vez ao próximo a seu lado, e, depois, mais à frente, terá nova oportunidade para apresentar a forma criada com tecido e sua parte na história.

Muitas vezes, a instantaneidade do jogo, por exigir rapidez de raciocínio e criatividade para improvisar, pode bloquear o jogador, por isso sempre há outra oportunidade. No jogo, como acentua Ryngaert (2009), o centro é a própria pessoa. O jogador é aquele que se lança no espaço instável do jogo e se experimenta, e isso requer do participante essa disponibilidade. Para o autor, "[...] deve-se ser possível reservar a cada um o direito ao retraimento e ao silêncio" (Op. Cit., p 46), sem se sentir pressionado ou julgado.

Quando o jogo acabou, os discentes empolgados pediram-me para começar uma nova história com o tecido. A partir disso observo que se sentiram bastante estimulados pela proposta. Como já tinham referências da experiência anterior, sentiam-se, portanto, mais seguros, preparados e instigados a criarem novas situações, novas narrativas, utilizando as formas feitas com tecido. Como Pereira (2015, p. 199) afirma, "[...] as estruturas do jogo se transformam em referências para outros jogos e que elas são a mola mestra desse processo". Na segunda partida, os alunos, apesar da expectativa e de certa ansiedade próprias do jogo, estavam mais seguros e mais confiantes, cada um queria exibir novas possibilidades criadas em modelar o tecido e inseri-lo na sua parte da história.

Em outra experiência, com objetivo de estimulação dos sentidos, levei a turma para a biblioteca, coloquei música ambiente e, após os alunos terem se sentado relaxadamente, com olhos vendados, distribuí saquinhos com diferentes substâncias, como plantas, sabonete, carvão, naftalina, café e várias outras. Assim que todos absorveram o odor das substâncias, cada aluno deveria adivinhar, pelo cheiro, a substância recebida. Retiradas as vendas, alguns ficaram surpresos, outros se divertiram, algumas substâncias foram consideradas desagradáveis ao olfato, como o carvão e a naftalina. Deixei que cada um expressasse o que havia sentido, qual sensação e se alguma memória havia sido despertada.

Um relato significativo foi o de um aluno que recebera um saquinho com rosas. Ele narrou sua história muito emocionado, pois veio à memória a lembrança despertada da avó que costumava regar as roseiras no fim da tarde. Eis suas anotações no caderno: "Eu comecei a chorar dentro da biblioteca, aí eu tive lembrança da minha avó falecida, aí eu conversei com minha professora, depois fiquei feliz, mas não foi um feliz para sempre" (Aluno B).

Uma aluna, que recebera saquinho com carvão, narrou a sensação desagradável, pois houvera despertado a lembrança do cheiro de mato queimando ou fogão à lenha entrando pela janela do ônibus, o que sempre lhe produzia náuseas. Outra aluna, manifestando seu descontentamento com a substância que recebera, escreveu no caderninho: "Eu senti um

cheiro ruim, mas eu lembro que tem cheiro de morte, sabe aquele cheiro de flor de morto." Claramente observei que o olfato tem uma propriedade de aproximar ou afastar. Observo que é impossível sermos indiferentes a um cheiro, principalmente quando este está fora de seu ambiente natural e por causa dos significados afetivos que diariamente atribuímos aos odores: cheiro de morte, cheiro de avó, cheiro de infância.

Todas as impressões e histórias contadas são acolhidas por mim, pois o interesse é a potência das memórias sensoriais para fomentar a contação de histórias nos alunos. Com o odor, despertamos a memória no corpo, trazemos o estudante para o momento presente e a partir daí abrimos espaço para a narrativa.

Le Breton (2016) assinala que todos os sentidos incitam e criam memórias, porém o olfato tem um maior poder de evocar lembranças, não por imaginá-las, pois não se pode suscitar um odor, mas em dado momento basta um determinado cheiro para tornar viva uma lembrança. A memória olfativa pode transportar o indivíduo ao passado, como no caso do aluno que se comoveu com o perfume das rosas. O autor afirma que a memória olfativa é um "traço de história", pois ainda que indivíduo, ao sentir o odor, tenha que refletir para reavivar circunstâncias específicas de sua história particular, continua sendo como que uma "uma incisão no tempo", pois suscita uma emoção imediata (Op. Cit., p. 317).

Continuando a atividade, distribuí outro saquinho, dessa vez com a mesma substância para todos: arruda, uma planta bem comum na região. Assim que os alunos puderam sentir o odor, comentaram e narraram suas experiências com a planta, uns contaram que era utilizada contra mau-olhado, outros falaram de benzeção e simpatias conhecidas.

Propus ao grupo: que tal contarmos uma história a partir do que sentimos com essa planta? As histórias podem nos evocar odores? O que essa planta suscitou em nossos corpos? E a partir desse estímulo construímos a "História da Arruda", cheia de magia, aventura e humor.

Observei que o jogo era desafiante, bem ao gosto dos adolescentes. Percebi também que, por se tratar de uma planta com a qual estão muito familiarizados, sentiram-se à vontade para inserir na história as referências e as lembranças pessoais. Voltar-se às próprias memorias e origens pode fomentar a criatividade. Como bem salienta Azevedo, a atividade de compartilhamento de si e das próprias raízes fortalece o processo de individuação, o que efetivamente vai de encontro à homogeneização e alienação da atual sociedade, que parece reduzir a todos a uma massa sem rosto. Vejamos o que diz a autora:

> As imagens, portanto, as vistas, as sentidas ou pressentidas têm o poder de auxiliar no processo de individuação e cidadania. As imagens emergem de algum lugar onde ficam guardados os cheiros da infância, uma cor inesquecível a que se liga para sempre uma emoção, um bolo que tem em seu sabor a lembrança de uma avó morta há tanto tempo, um olhar que respondeu ao nosso olhar enquanto nós olhávamos alternadamente o seio que nos alimentava e os olhos que acompanhavam atentos ou não esse nosso ato (AZEVEDO, 2012, s/p).

Essa memória sensorial, quando despertada, nos faz lembrar quem somos, nos traz o chão de onde partimos em direção ao outro. Nossa humanidade pode ser tocada, quando nos reconhecemos na humanidade presente nas memórias do outro.

Como a autora preconiza "[...] eu escuto e me escutam e isso parece ser precioso em épocas de dispersão e desencontro" (AZEVEDO, Op. Cit.). Ao abrir a roda, inaugura-se um espaço mágico e, sobretudo, democrático, no qual todos estão no mesmo patamar, ninguém à frente ou acima. A própria forma do círculo traz ao corpo esse sentido de comunhão da coletividade que se instaura ali.

Ouvir e ser ouvido fortalece a cumplicidade dos participantes, além de somar significados estéticos pela própria estesia do corpo em relação aos estímulos sensoriais pela proximidade, pelos olhares, a textura da voz, pela miríade de estímulos do ambiente. Os sentidos afloram, tornando únicos e preciosos esses momentos de comunhão de experiências.

Criar esses espaços de abertura aos sentimentos e memórias afetivas dos discentes possibilita, também, um diálogo com a cultura local, com os modos de viver da comunidade, além do poder de acrescentar sentidos sociais e afetivos que se fazem tão necessários ao cotidiano.

Foto 5: Podemos contar histórias a partir de odores?
Fonte: da autora

b. Contar histórias a partir de texto e espaço: Qual é o lugar das histórias?

A escolha do espaço cênico não deve ser mero acaso, já que faz parte do processo de criação e encenação, interferindo tanto em quem atua quanto em quem assiste. Transgredir os espaços dentro da escola, transformando-os pela abertura do espaço mágico dos contos, pode trazer outras perspectivas de criação e fruição da contação de histórias.

Como vimos anteriormente, o jogo abre um espaço de evasão, extracotidiano. Soares observa que (2010, p. 115) "[...] somente através do envolvimento sensível e orgânico do jogador no ambiente, o espaço ganha vida e o jogo teatral começa a existir".

A autora reforça a importância do trabalho com os espaços, pois de acordo com a maneira como interagimos com a fisicalidade dos lugares, nossos espaços subjetivos são alterados, além da maneira como nos movimentamos demonstra nossos sentimentos e modos de pensar o mundo. A autora ainda pontua que a descoberta de espaços pouco convencionais e a teatralidade as quais suscitam, possibilitam o questionamento e dão abertura a uma relação mais dialógica dentro da escola.

Apesar da contação de histórias ter no texto e na palavra o seu mote, ela não deve ser estática e mecânica, deve se afirmar como arte da cena, portanto é importante propor atividades que relacionem corpo, texto e espaço, conduzindo o olhar e todos os sentidos dos alunos para a investigação de espaços na contação de história como um elemento importante na criação.

Como Soares pontua (2010, p. 124), "[...] a ação cênica não está reduzida à ação verbal, mas se constitui também enquanto ação sonora e corporal. O corpo assume um volume, uma plasticidade no espaço, uma presença física." E ela ainda nos lembra de que é pela investigação e interação do corpo nos espaços que o aluno constrói suas noções de teatralidade.

Partindo desses princípios, propus atividades de exploração e ocupação dos espaços não convencionais dentro da escola, com o propósito de trazer aos discentes a possibilidade de experimentarem novas atitudes corporais em diferentes espaços, ampliarem os sentidos. Além de descobrir e acrescentar significados estéticos as coisas e lugares cotidianos, transformando-os pelas ações cênicas. Por vezes, apresentei textos poéticos e pequenos contos do universo tradicional, que eram escolhidos pelos grupos por identificação e gosto. Após os grupos lerem seus textos, promovia uma caminhada pelos espaços de maneira mais exploratória. Eu dizia aos discentes: Caminhem sentindo os lugares, os relevos, a iluminação, os cheiros.

Em seguida à caminhada pelo entorno, lançava as perguntas para os alunos: dos lugares que visitamos, onde vocês gostariam de contar a história escolhida? Debaixo dessa

árvore? Perto do fogão a lenha? Nessa escada? Se vocês fossem escolher um lugar para sua história onde seria? E o público? Como as pessoas assistiriam? Como poderíamos dispor assentos ou almofadas? Vocês consideram importante utilizar algum tipo de adereço? Vocês gostariam de usar algum tipo de figurino ou instrumento? E a luz desse local é adequada?

O objetivo era levá-los a pensar em suas criações com mais autonomia, responsabilizando-se pelas escolhas e ações, além de dividirem ideias e opiniões com os membros do grupo. Após cada equipe discutir seu texto, escolher o espaço e elaborar sua história, deveria apresentar o trabalho a toda a turma no local escolhido. A avaliação dos trabalhos era feita na roda de conversa. Esta conversa era conduzida de forma que avaliassem o uso dos elementos que são significativos para a performance da contação de histórias. Tanto o corpo somado ao texto, quanto os elementos visuais, sonoros e espaciais, e, sobretudo, que não se esquecessem de que não existe uma quarta parede. O público faz parte da *performance*.

Em uma das aulas em que trabalhamos com textos poéticos e com a busca de espaços não convencionais para as *performances*, dividi a turma em pequenos grupos. A escolha do texto era decisão de cada grupo, que, após exploração e reconhecimento dos lugares em torno da sala de aula, tiveram tempo para discutirem suas ideias, escolherem o espaço que mais lhes afetava. Em seguida a essa atividade, deveriam apresentar o resultado ao resto da turma.

Cada grupo escolheu lugares e elementos bem diversos para se apresentarem aos demais. Alguns utilizaram os materiais dos espaços para interagirem durante a leitura dos poemas. A dupla que escolhera o poema "Porquinho da Índia", de Manuel Bandeira[13], apresentou-se em frente ao fogão a lenha que fica dentro do espaço destinado às aulas, já que o primeiro amor do poeta adorava se esconder no fogão.

O grupo que escolhera o poema "Infância", de Carlos Drummond de Andrade,[14] apresentou-se do lado de fora, em meio às árvores, aproveitando-se dos troncos para brincarem de cavalinho, como referência à infância na fazenda que o poeta relembra. Uma aluna, escondida atrás do tronco da maior árvore, surgia e terminava o trabalho com os versos "E eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robinson Crusoé". Senti que havia uma potencialidade a ser trabalhada a partir da apresentação do grupo. Os alunos brincavam com os materiais do espaço dando um tom bastante leve e divertido ao poema.

Outro grupo, que escolhera o poema de Paulo Leminski, apropriou-se de cadeiras posicionadas dentro do espaço, para subirem e lançarem a pergunta aos demais: "Amor,

[13] Disponível em http://www.casadobruxo.com.br/poesia/m/porco.htm.
[14] DRUMMOND, Carlos. Antologia Poética, 2012, p. 71.

então, também, acaba?"[15]. Esse grupo escolhera também trabalhar com uso de figurinos, dando um tom mais teatral, em que um anjo e um palhaço interagiam em uma rápida *performance*.

Enquanto cada grupo se organizava e discutia as ideias, eu procurava apenas mediar, tirar dúvidas, vez ou outra até dar sugestões, mas sem interferir muito nas decisões, pois é importante que os alunos tenham autonomia e elaborem o trabalho pensando nos diversos elementos próprios da contação de histórias.

Após todos se apresentarem, sentamos em círculo e avaliamos cada trabalho. A escolha dos lugares, figurinos, a criatividade do grupo na elaboração. Por vezes, nessas conversas, aparecem acusações e sempre há alguma disputa entre os grupos. É importante que saibam ouvir e fazer críticas sem, contudo, disferir ofensas pessoais. Os adolescentes ressentem facilmente a críticas, e conduzir essa conversa é fundamental para evitar discussões entre os participantes. Desse modo, é importante trazer a atenção dos alunos para a utilização dos diversos elementos dentro de cada apresentação.

Discutimos o uso dos figurinos dentro da apresentação: quando se faz necessário? Ele distrai a atenção ou acrescenta sentidos? Quais possiblidades podem ser criadas a partir do que foi mostrado pelos grupos? Como cada grupo ocupou os espaços escolhidos? E a entonação dos participantes? Conseguimos ouvi-los e havia emoção nas falas? E o restante da turma, como plateia, como se comportou em cada apresentação? Qual desses poemas mais lhe chamou a atenção? Vocês gostariam de apresentar algum desses textos para um público maior? Soares chama atenção para o uso de vocabulário teatral durante as avaliações, pois além de ter o sentido pedagógico, inserindo o aluno no contexto cênico, desloca o olhar de julgamento pessoal para uma construção do pensamento artístico. A autora pondera que "a avaliação desenvolve o raciocínio cênico tanto para o fazer, isto é para o jogar, quanto para o ler e apreciar" (SOARES, 2010, p. 112).

Após todos proferirem suas opiniões, concluímos que a maioria havia se preocupado mais com o espaço da apresentação, mas não tanto com o público, embora as soluções encontradas dentro dos espaços escolhidos fossem bastante criativas em todos os grupos. Observamos que o grupo que escolhera o espaço do fogão a lenha precisaria de iluminação, pois era uma área escura dentro do espaço. Os grupos que escolheram "Infância" e o poema de Paulo Leminski mostraram-se entusiasmados com os poemas escolhidos, porém o grupo

[15]LEMINSKI, Paulo. Caprichos e Relaxos, 2016, p. 104.

que escolhera o poema “Porquinho da Índia”, já não se mostrara disposto a continuar o trabalho com esse texto.

Apresentar-se para o restante da turma exercita a relação narrador/plateia, pois “[...] as experiências do espectador remetem às do jogador e vice-versa“ (RYNGAERT, 2009, p. 73). Além de fortalecer os vínculos, desenvolve a escuta do outro, faz com que aprendam a observar outros trabalhos com um olhar mais crítico. Essas experiências, além de promoverem uma mudança na qualidade do olhar do aluno como espectador e também como jogador/narrador em relação aos diversos elementos cênicos, pode vir a produzir uma transformação, também, nas esferas subjetivas, quando coloca o discente como protagonista de suas ações.

3.5. Meu Corpo Conta Histórias:

4ª fase: Eu sou o sujeito da minha história

Esta fase é de avaliação, a que denomino fase da reverberação dos conhecimentos produzidos e das histórias vividas pelos alunos. Nesta etapa ocorre a análise, interpretação de toda a jornada, na qual os alunos escolheram as histórias que seus corpos queriam contar. Aqui começamos a elaborar uma contação de histórias com o material pesquisado e produzido pela turma.

Nesta etapa, também retornamos ao mapa dos caminhos, iniciado na primeira fase, embora, para facilitar o entendimento do trabalho, tenha escolhido descrevê-lo aqui. Trago, no quadro abaixo, os procedimentos desenvolvidos com os discentes nessa etapa. Para descrever e analisar escolhi, dentre as atividades, “Os Caminhos das Histórias” e também escolhi descrever e refletir sobre alguns processos da contação de histórias realizada, bem como o texto final apresentado para a comunidade e escola.

Quadro 4- Descrição dos procedimentos 4º fase

Os caminhos das histórias	Ilustração das histórias pesquisadas no mapa feito anteriormente.	Referência em NOGUEIRA, 2008, 2012
Elaboração da contação de histórias	• Escolha dos textos • Músicas • Distribuição dos textos	
Ensaios	• Leituras • Distribuição dos textos	

	• Marcações • Ensaio corrido	
Apresentações para a comunidade e escola	1. Festa da Família 2. Apresentação para o turno da tarde	

a. Caminho Sensorial:

Uma das primeiras experiências que propus ao grupo, no início do ano letivo, iniciada na primeira fase, foi inspirada na proposta dos caminhos de Ilo Krugli para Teatro Ventoforte, descrito por Nogueira (2011, 2015). Esse procedimento abre e fecha os trabalhos desenvolvidos com o grupo durante o ano.

A proposta do Teatro Ventoforte inspirou o mapeamento dos caminhos da comunidade e das experiências perceptivas dos alunos. Meu objetivo era aguçar-lhes os sentidos e levá-los a se aterem a detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos pelo corpo acostumado ao olhar cotidiano, além de trazer a atenção deles para os efeitos provocados no corpo através da estesia. Pedi que fossem para casa com um pouco mais de atenção nos pormenores que os caminhos revelavam, tais como, cheiros, sons, luzes, os lugares mais escuros, os mais iluminados, tipos de relevos, movimentos de animais e pessoas, pois precisaríamos dessas impressões na próxima aula.

Na semana seguinte, após os exercícios de caminhada pelo espaço, pedi que se deitassem e com uma música relaxante ao fundo, deveriam imaginar-se acordando em casa e fazendo o que normalmente fazem ao acordar em dia letivo. Após isso, deveriam fazer, mimicamente, o percurso de casa para a escola, e, à medida que fossem se lembrando desse percurso, deveriam executar todos os movimentos, trazendo para o corpo a memória sensorial desses caminhos percorridos.

Assim que todos terminaram, sentamos em círculo, em volta de um tecido de lona crua, com fotos da escola no meio. Os alunos deveriam se posicionar em torno dessa lona e desenhar, cada um, o caminho feito diariamente de casa para escola, mas deveriam evidenciar, pelo desenho, as sensações percebidas: temperatura, luzes, odores, movimentos. Nogueira ressalta a importância dessa etapa anterior aos desenhos dos caminhos. Para ela, essa "[...] sensibilização sensorial que antecede os desenhos permite um aprofundamento dos trabalhos. De um lado se aciona a memória, de outro a imaginação" (2008, p. 123).

Desse modo, os trajetos desenhados por cada aluno formaram um mapa sintetizado de grande parte do povoado. Fizemos, em conjunto, uma análise do trabalho: alguns erraram o sentido de sua casa em relação à escola, outros discutiram sobre as direções, os lugares onde

os caminhos se encontravam, as residências de cada um e os desafios e prazeres que cada caminho oferecia diariamente a eles.

Aos poucos, algumas das particularidades que constituem a pequena comunidade iam sendo retratadas pelos olhares daqueles adolescentes. Percebi que ali estavam as percepções de cada aluno e suas interpretações pessoais do universo em que vivem e circulam diariamente, simbolizadas pelos traços de seus desenhos. Esse caminho pôde trazer um reconhecimento de si dentro da comunidade, ao mesmo tempo em que os aproximaram de seus pares.

Azevedo (2012, s/p) faz uma reflexão sobre o valor da memória que, cotidianamente, se grava na carne:

> Tocar as próprias raízes fundamenta a criação. Se essas raízes vivem nas sensações primordiais nas nossas memórias sensoriais então são momentos vividos cravados no corpo que podem ser compartilhados diretamente, pois estão imersos no devir.

Ainda que indivíduos de uma comunidade compartilhem lembranças comuns, a memória do indivíduo se constrói singular e subjetiva, pois, mesmo que várias pessoas façam quase o mesmo trajeto todos os dias, a cada um esse mesmo caminho produzirá diferentes sensações e diferente memória sensorial ficará como que impressa no corpo. Como analisa Le Breton (2007, p. 12), existe um bosque para cada ser que por ele caminha, pois os indivíduos não são sensibilizados pelas mesmas características que o bosque apresenta.

> Mil florestas em uma, mil verdades do mesmo mistério que se esvai e é dado apenas fragmentariamente. Não há verdade da floresta, mas uma multiplicidade de percepções sobre ela, de acordo com os ângulos de foco, expectativas, pertenças sociais e culturais.[16]

Como enfatiza Merleau-Ponty, "A carne do corpo nos faz compreender a carne do mundo" (MERLEAU, Apud NÓBREGA, 2018[17]), o corpo/território, o corpo/memória, ontologia do mundo, tem em si gravado as formas, as experiências, os cheiros do mundo e as relações de intercorporeidade com o outro.

Assim sendo, os corpos guardam as histórias vividas e imaginadas de maneira que os desenhos desses adolescentes, suas falas, histórias e imaginário seriam as expressões do que

[16] Tradução minha, "Mil bosques en uno solo, mil verdades de un mismo misterio que se escabulle y que sólo se entrega fragmentariamente. No existe verdad del bosque, sino una multitud de percepciones sobre el mismo, según los ángulos de enfoque, las expectativas, las pertenencias sociales y culturales".

[17] MERLEAU-PONTY, M. **La Nature**. **Notes Cours au Colège de France 1956-1960**. 1995, p. 280. Établ et. Annoté par Dominique Séglard. Paris: Éditions du Seuil, 1995.

foi percebido e construído em uma relação de reciprocidade com o mundo e com os outros. Como ressalta Le Breton, "[...] entre a carne do homem e a carne do mundo não há ruptura, mas uma continuidade sensorial sempre presente" (Op. Cit., p. 11). Eu toco enquanto sou tocada, toco o mundo e o mundo me afeta, toco o outro e o outro também me toca, enquanto o sujeito se experimenta, experimenta também o mundo.

Esse mesmo mapa ilustrado pelos alunos seria novamente utilizado mais à frente, no final do ano letivo, na 4º Fase, "Eu sou o sujeito da minha história", com a representação gráfica das histórias que foram pesquisadas junto aos familiares e comunidade, como descrevo a seguir.

b. Os Caminhos das Histórias: **Causos e ilustrações:**

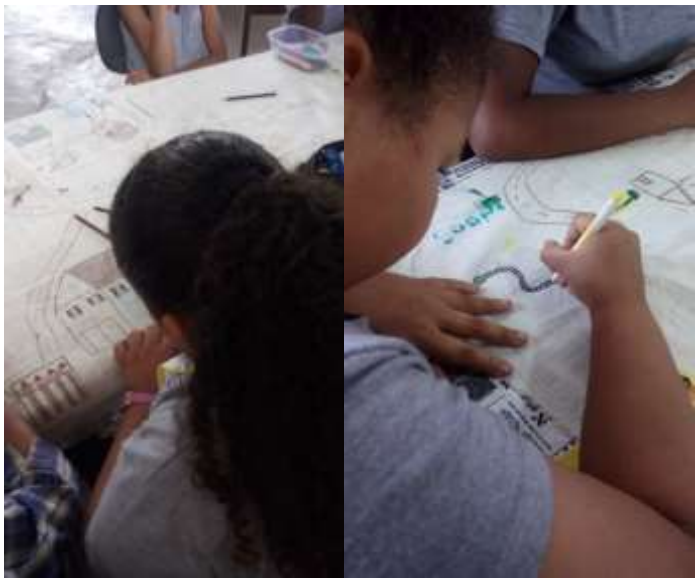

Foto 6, 7: Alunas ilustram o mapa com desenhos relativos às histórias.
Fonte: Da autora

Apesar de receberem diversas influências das mídias e manterem assuntos que caracterizam a faixa etária, esses adolescentes têm presentes em suas conversas inúmeras referências das crendices locais, histórias familiares e de assombração. Assim eles relatam: "Minha avó conta que naquele tempo na Rua dos Coqueiros...", ou "Na Curva do Desengano tem um cavaleiro negro que aparece toda quaresma", ou ainda "E passando em frente à fábrica, minha prima viu passar o vulto do homem carregando a mulher viva dentro do caixão...".

Essas conversas tecidas nos seios das famílias e pelas esquinas, nas quais histórias individuais e coletivas se entrelaçam, reelaboram a memória das duas pequenas localidades,

Caeté e Sarandira. Esse universo mítico é recheado por causos e figuras que são próprios dessas comunidades, embora comumente seja entrecruzado por lendas brasileiras, além de absorver figuras de novelas, como, por exemplo, o "Cadeirudo", personagem da novela Tieta da Rede Globo. Contudo, o fato de ser um personagem famoso de novela, parece não retirar a credibilidade e a veracidade com que é narrada. Os discentes acreditam mesmo na existência desse personagem que aparece pelas ruas de Caeté em noite escuras.

Com intuito de trazer para as aulas a riqueza desse universo, propus aos alunos uma pesquisa dessas histórias junto aos familiares e membros da comunidade. Essa investigação parte do princípio de que a cultura é algo vivo em contínua relação com os corpos, em um trânsito entre as ações coletivas e individuais, em que o corpo afeta e é afetado, pois, como define Greiner (2005, p. 103), "[...] a cultura se constrói no trânsito entre o individual e o coletivo, entre o dentro e o fora do corpo, operando o tempo inteiro num *continuum* entre emoção, razão, ação corpórea incluindo aptidão para a conceituação".

A partir disso podemos pensar as histórias de uma localidade, seu imaginário e seus fazeres como sendo processualmente reconstruídos pelas relações cotidianas, pela intercorporeidade de seus habitantes. Portanto, a cultura, presente dentro e fora dos sujeitos, se expressa nos modos dos corpos, nas falas, no imaginário, no sentir e pensar.

Para reforçar esse pensamento, Greiner (2005) utiliza a expressão "contaminação simultânea entre os dois sistemas" (Op. Cit., p. 104), portanto, o corpo não está fechado em si mesmo, mas está permanentemente interagindo, afetando e sendo afetado pelo ambiente. Essa noção de corpo para além de organismo ou receptáculo transmitindo a cultura, como algo exterior a ele, nos faz pensar o corpo como produtor de cultura. Nóbrega (2016, p. 89) nos traz essa noção de corporeidade mais ampla quando afirma: "O corpo humano é organismo ao mesmo tempo em que um objeto cultural, mas é, também, o traço ou sedimentação de uma existência e de seus afetos".

Sendo assim, trago, aqui, para o leitor, um pouco do que foi pesquisado e registrado nos cadernos pelos discentes. No entanto, algumas dessas histórias estão figuradas no anexo do trabalho. Tentei transcrever mantendo o texto mais próximo possível da escrita deles, alterando só os erros de português que poderiam dificultar a compreensão das histórias:

> Teve um dia que o meu pai disse que o patrão do meu avô era muito ruim e que fazia mal para os outros e os animais. Meu pai disse que, quando ele morreu que ninguém foi ao enterro dele, aí disse que ele ficava vagando pela rua falando que ia se vingar de todos. Teve um dia que o trator da fazenda começou a andar sozinho, quando meu avô foi ver não tinha ninguém e no outro dia apareceu um monte de animal morto.
> (Aluno B)

> Meu pai conta que quando ele era criança, ele ajudava seu tio cuidando da fazenda "Garanjanga", onde foi nascido e criado. Enquanto seu tio cortava capim para dar para os bois, meu pai ia pegar comida para eles, e o tio dele ficava cortando o capim. Quando ele voltava com a comida, ao se aproximar sempre escutava assovios de duas pessoas e ele ficava se perguntando quem ficava lá com seu tio...
> Um dia ele pensou que se chegasse mais rápido ia ver quem ficava lá assoviando com seu tio. Ele chegou mais cedo e viu que junto com seu tio, ficava uma cobra, que com o tempo virou "amiga" do seu tio.
> (Aluna J)

As histórias pesquisadas foram lidas ou contadas por cada aluno dentro do grupo. Em uma aula posterior, eu levei novamente para a turma o "**Mapa das Sensações dos Nossos Caminhos**", feito no início do ano letivo, para que cada um localizasse, nos caminhos, os lugares onde essas histórias haviam ocorrido.

Em qual local aconteceu tal história? Ou em que rua aparece o tal personagem? A partir dessa localização, cada aluno ilustrou a história pesquisada dentro do mapa. Agora era também o "**Mapa das Histórias de Nossos Caminhos".** Além de configurar as sensações dos caminhos percorridos, também passou a ser o mapa mitológico da comunidade, segundo as pesquisas e experiências perceptivas da turma.

Após essa etapa, foram votadas as histórias que serviriam para serem contadas e duas delas foram escolhidas. Uma delas é sobre uma propriedade que, há algum tempo, era um hotel fazenda na comunidade. Trabalhamos o texto juntos para poder contar. Transcrevo-o aqui:

> "O povo conta que à meia-noite no Hotel Fazenda tudo para.
> O relógio para.
> As aguas da cachoeira param.
> Os cachorros param de latir.
> As corujas param de piar.
> As pessoas param.
> Os carros param.
> Tudo para.
> E fica no mais completo silêncio!"

Essa história era contada por todos e, a cada frase dita por um aluno, soava uma badalada, em um suposto relógio, na verdade um toque no triângulo, instrumento escolhido por eles para a sonoplastia dessa história. Quando soava a décima segunda badalada, os alunos contadores se entreolhavam assustados e, após uns segundos de silêncio, saíam

correndo e gritando com medo desse congelamento do tempo, dos animais e das pessoas no hotel fazenda. Esta parte era a preferida pela turma.

3.6-“Conta Pedro!”

A seleção do material teve a participação dos alunos, tanto pelos textos trazidos por eles quanto nos contos de tradição. Foi resultado das muitas conversas, das pesquisas feitas por eles, e, também, emergiu de alguns jogos. Ao invés de escolher ainda que junto com os discentes um ou mais textos, fomos costurando trechos, jogos, cenas, histórias que surgiram no decorrer dessas aulas. Abaixo, apresento a descrição de alguns desses procedimentos geradores e o texto final da apresentação.

a. Alguns jogos que fomentaram a contação de histórias: O que a “Máquina de Ritmos” originou

A “Máquina de Ritmos” também era um dos jogos preferidos pela turma. Na maioria das vezes, o objeto formado pelos corpos acontecia de maneira espontânea. Entretanto, em uma das aulas, resolvi propor variações, dividindo a turma em grupos, e pedi que formassem, com o corpo, um ônibus como o que serve a comunidade. Após as experimentações pelos grupos, solicitei que todos se unissem e formassem um ônibus maior; percebi que todos se divertiram muito com essa proposta.

O ônibus é muito importante para eles, cujos horários guiam a vida, o trânsito das pessoas nas duas comunidades e na escola. Como são poucos veículos circulando, os horários são precários, estando normalmente bem cheios. Durante o jogo, os alunos fizeram questão de apontar e desenvolver as falas, os personagens locais, as casualidades, as anedotas que normalmente acontecem dentro do coletivo sempre lotado.

Esse “ônibus” abriu e fechou a contação de histórias. Inspirou até um nome para grupo “Companhia 304”. Uma aluna quis fazer o motorista, outro o cobrador, as malas serviam de assento àqueles que tinham dificuldades em se manterem como se estivessem sentadas e sem apoio, outros alunos vinham em pé.

Fotos 8, 9: O ônibus que abriu a contação de histórias.
Fonte: autora

No decorrer dos jogos, os alunos apareciam mais unidos na formação desse ônibus, porém, com os ensaios, percebi que eles se sentiam mais à vontade em encenar essa formação. Então, a cada "ponto", o ônibus parava. Isso era feito corporalmente e entrava um grupo de alunos, passando na roleta etc.

Quando todos desciam do ônibus, este se desfazia. Os alunos abriam suas malas e iniciavam com uma música do Grupo Tiquequê[18]. Os jogos de ritmos, desenvolvidos no decorrer das aulas, deram origem às palmas e estalar de dedos que acompanhavam a canção "Quero começar", iniciada pelas alunas J e V e depois cantada por todo o grupo.

O que "Construir Histórias" originou

Os textos poéticos e tradicionais que figuraram na apresentação foram selecionados a partir das atividades desenvolvidas na 3º fase, com os jogos de Construir Histórias. Abaixo, desenvolvo breve descrição de algumas dessas aulas e teço algumas observações acerca dos ocorridos.

Em uma das aulas da 3º fase, em que desenvolvíamos o jogo "Construir Histórias" a partir de texto e espaço, apresentei alguns textos poéticos, entre eles as poesias de Carlos Drummond, Cidadezinha Qualquer[19] e Infância[20]. A primeira poesia, logo ao ser lida, foi

[18] Disponível em https://www.ouvirmusica.com.br/tiqueque/ acesso em 30/08/2018.
[19] DRUMMOND, Carlos. p. 48. (Disponível em http://lelivros.love/book/baixar-livro-antologia-poetica-carlos-drummond-de-andrade-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online)

rejeitada por alguns dos alunos moradores de Caeté, com mais intensidade pela aluna J, que protestou, dizendo ser muito distante da realidade deles. Diziam que Caeté era muito mais "cidade" que Sarandira, pois lá, sim, era roça, havia "casa entre bananeiras", "pomares". Decidimos, então, usar o poema na contação de histórias, como uma homenagem a Sarandira, distrito onde moram alguns desses alunos, como dito anteriormente.

Essa rivalidade sempre existiu entre os alunos das duas localidades. Sarandira, por ser mais distante, é considerada mais rural, mais "mato". A maioria dos alunos de Caeté não se sentem moradores de uma zona rural. Assim sendo, conduzi a conversa de modo que percebessem as características enumeradas por Carlos Drummond e que, porventura, remetessem à Sarandira e à Caeté. Discutimos as possíveis significações do verso final, "Eta vida besta, meu Deus". Uma vida boba, sem significação? Uma vida tranquila? O poeta diz assim por gostar do lugar? Ou é uma crítica?

Avalio que essa tranquilidade idílica da qual fala o poeta talvez não seja realmente sentida pelos alunos de Caeté. Ou, ainda, pela influência que recebem das mídias de comunicação de massa, os sinais da urbanidade sejam muito mais atraentes para eles. Então, depois de conversarmos a respeito disso, a forma jocosa e provocativa que, inicialmente, era usada no último verso, quando alguns diziam em tom de deboche: "Eta vida besta, meu Deus!", foi substituída por uma entonação e expressão corporal mais alegre e respeitosa. Ainda que internamente essa opinião pouco possa ter mudado, expressavam, agora, mais deferência em relação ao que o poeta quis expressar.

Com esse mesmo jogo, trabalhamos alguns contos tradicionais. Dentre todos os textos utilizados, "A Gulosa Disfarçada"[21] e "Sopa de Meias" foram escolhidos para serem contados na apresentação final, da qual falo um pouco à frente. São contos populares divertidos que falam de cheiros, sabores e mentiras.

Durante os ensaios, na história "A Gulosa Disfarçada", uma das alunas que contava e interpretava a esposa gulosa, ao comer todas as iguarias, na maior parte do tempo, preocupava-se em "fazer de conta", comendo, mimicamente, com pressa e de maneira mecânica. Eu costumava alertar-lhe: "Não finja que está comendo, traga o sabor para sua boca de cada comida gostosa que ela faz e come: pastéis, biscoitos, bolo com cobertura, frango ensopado". E ao aluno que descrevia as iguarias e interpretava o marido enganado: "Traga o sabor dessas comidas para sua boca, enquanto conta". Percebia certo esforço por parte da

---

[20] DRUMMOND, Carlos. p. 72 (Disponível em http://lelivros.love/book/baixar-livro-antologia-poetica-carlos-drummond-de-andrade-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online)
[21] CASCUDO, Câmara, 2004, p. 222.

aluna que, por vezes, conseguia tornar real a gulodice dessa mulher. É sabido que acionar essa memória sensorial é um aprendizado; quando as palavras ditas trazem a imagem de alimentos saborosos, é natural que ocorra uma salivação, mas, para isso, é preciso formar essas imagens, o que o gesto, a fala mecânica não possibilitam. O "marido enganado", ao enumerar os pratos que a gulosa comera escondido, após alcançar o domínio desse texto, trazia sabor às palavras e eu percebia que se divertia muito com a história.

Como meu foco foi despertar a memória sensorial no corpo dos contadores, nas apresentações, escolhi não colocar nada nas panelas nas duas histórias, durante os ensaios e durante as duas apresentações. Entretanto, talvez, algo apetitoso pudesse trazer maior sabor para a "Gulosa Disfarçada".

Foto 10: "A Gulosa Disfarçada"
Fonte: autora

Durante os ensaios e, também, na apresentação da história "A Sopa de Meias", percebi que a memória de um cheiro ruim ou de algo desagradável suscitava as expressões corporais mais facilmente. No final dessa história, o marido chega com fome, destampa a panela e só vê uma meia suja de mendigo, dentro da sopa. Esse asco foi muito naturalmente sentido pelos alunos. A memória de algo desagradável e nojento era sentida por todo o corpo, sem esforço.

As marcações dessas histórias surgiram no decorrer dos ensaios e com a participação dos alunos em muitas das decisões, os quais sugeriam, apontavam problemas a serem solucionados. A caracterização de alguns personagens, com adereços, o lenço na mulher que cozinha para o marido ou o chapéu velho do mendigo na cabeça na história A Sopa de Meias,

foi sugestão dos alunos, pois queriam trazer mais comicidade à história. Os poucos objetos que compunham o cenário, tais como panelas de pedra, colher de pau e objetos do figurino, eram transportados por alunas dentro de duas malas. A criação das vozes, trejeitos dos personagens mais divertidos vieram acontecendo gradativamente em cada ensaio, momentos nos quais percebia a diversão do grupo ao contar as duas histórias.

Considero importante ouvir as sugestões dos alunos, assim como, também, na apresentação final, ter a criação dos discentes. Nestes casos, procuro mediar, direcionar o que pode vir a não funcionar muito bem e dar um acabamento às ideias sugeridas pelo grupo. Eis aqui a estrutura básica da apresentação final do grupo:

CENA UM:

ÔNIBUS ENTRADA

(Música incidental- Tarantella Del Gargano, Danielle Seppe)

OS PASSAGEIROS SE MOVIMENTAM, COM TODOS DENTRO DO ÔNIBUS, ALUNOS SEGUEM CORPORALMENTE, CURVAS, SUBIDAS E DESCIDAS.

CENA DOIS:

MALAS ABERTAS NO CHÃO, ALUNAS J E V À FRENTE.

Música: Quero Começar - (Tiquequê)

Aluna J- Vamos Começar?

Aluna V - Mas como é que começa?

Aluna J - Quero começar, mas não sei por onde...

Aluna V- percussão corporal

(TODOS CANTANDO JUNTOS).

CENA TRÊS:

GRUPO DE SARANDIRA ENCONTRA-SE COM GRUPO DE CAETÉ, CUMPRIMENTOS E FORMAÇÃO.

Cidadezinha Qualquer

Casas entre bananeiras (Olhar para o público)

mulheres entre laranjeiras

pomar amor cantar.

Um homem vai devagar. (Olhar esquerda)

Um cachorro vai devagar. (Olhar direita)

Um burro vai devagar. (Olhar esquerda)

Devagar... as janelas olham. (Olham para o horizonte)

Eta vida besta, meu Deus. (Todos).

CENA QUATRO:

(DOIS GRUPOS, ALUNAS TIRAM AS PANELAS DE DENTRO DA MALA, ALUNA T COLOCA UM AVENTAL, OS OUTROS ALUNOS COLOCAM SEUS ADEREÇOS).

(Música Incidental – Noel Rosa: Prato Fundo)

Grupo 1:

A Gulosa Disfarçada

Era uma vez uma mulher muito gulosa que não queria que ninguém soubesse disso. Assim, comia sempre às escondidas. Porém, como ela vivia engordando, o marido desconfiou. Um dia, ele fingiu sair de casa, mas ficou espiando pela janela.

A mulher, pensando estar sozinha, fez um bolo com uma grossa cobertura de creme e o devorou. Depois almoçou um frango ensopado inteirinho. À tarde, assou finos biscoitos e fritou uma dúzia de pastéis, deixando-os bem sequinhos, e comeu tudo, sem deixar uma só migalha.

Dali a pouco o marido apareceu. Porém, embora tivesse chovido o dia inteiro, ele não estava molhado. A mulher estranhou:

- Puxa, como é que com essa chuva tão forte, você não se molhou?

E ele respondeu:

- Pois veja você! Se a chuva fosse grossa como a cobertura do bolo que você devorou, eu teria ficado ensopado como o frango que você almoçou. Mas como a chuva foi fina como os biscoitos que você lanchou, eu fiquei sequinho como os pastéis que você fritou...

A mulher entendeu o recado e nunca mais fez as coisas às escondidas.

(Música Incidental – Noel Rosa: Prato Fundo)

Grupo 2:

(GRUPO 1 SENTA-SE, ALUNOS DO GRUPO 2 COLOCAM SEUS ADEREÇOS E CAMINHAM PARA O PROSCÊNIO)

Sopa de Meias

Era uma vez uma mulher muito sovina, dona de uma estalagem. Uma noite em que ela estava fazendo uma sopa para o marido, que chegaria mais tarde, apareceu por lá um mendigo esfarrapado, pedindo pouso.

A mulher bem que queria mandá-lo embora, mas sabia que seu marido, homem generoso, ia ficar bravo se ela não ajudasse o mendigo. Então, indicou-lhe um minúsculo quartinho de tranqueiras, que ficava logo atrás da cozinha. Ali, ele poderia passar a noite. O mendigo se ajeitou, mas dali a pouco, faminto, começou a sentir o apetitoso cheirinho de sopa.

- Por acaso a senhora está fazendo sopa?

- Imagine! - disse ela, com medo de que tivesse que dividir a comida com aquele maltrapilho. - Estou é fervendo minhas meias!

Dali a pouco, deixando a sopa no fogo para quando o marido chegasse, a mulher foi se deitar. O mendigo, então, saiu do quartinho, foi até o fogão e tomou toda a sopa que estava na panela. Depois encheu a panela de água e pôs suas meias para ferver.

Quando o marido chegou, viu a panela no fogo e serviu-se da sopa. Qual não foi seu espanto ao ver caírem no prato aquelas meias esburacadas! Muito bravo, chamou a mulher, que veio correndo e logo entendeu a quem pertenciam as meias.

- Seu atrevido! - gritou a mulher, chamando o mendigo.

- Como ousou fazer isso?

- Mas o que foi que eu fiz? Apenas pus para ferver as minhas meias, junto com as suas. Como poderia imaginar que estava planejando servi-las como refeição a seu marido?

(Música Incidental – Noel Rosa - Prato Fundo)

(ALUNOS GUARDAM AS PANELAS DENTRO DAS MALAS)

CENA CINCO:

(Música Incidental: Romance De Duas Caveiras - Alvarenga e Ranchinho)

Aluna J:

Eu tinha mais ou menos 8 anos quando fui nesta fazenda. Antigamente era onde existiam famílias escravizadas. Fui com meu pai. As pessoas pediam uma certa licença para entrar lá. A fazenda tem muitos quartos. Eu, criança curiosa, fui entrando nos quartos. Em um dos quartos vi uma escrava morta com um bebê no colo, e a criança chorava muito.

Fiquei bastante assustada, pois eu falei com meu pai e ele não via nada. Foi bem estranho. Até hoje me emociono muito. Aquela imagem era bem triste e assustadora.

(Música Incidental: Romance De Duas Caveiras - Alvarenga e Ranchinho)

(TODOS - FORMAÇÃO)

Meia Noite No Hotel Fazenda

O povo conta que à meia-noite no Hotel Fazenda tudo para.
O relógio para.
As águas da cachoeira param.
Os cachorros param de latir.
As corujas param de piar.
As pessoas param.
Os carros param.
Tudo para.
E fica no mais completo silêncio!

(TOQUE DE TRIÂNGULO, MARCANDO AS 12 BADALADAS DO RELÓGIO. QUANDO TOCAR A DÉCIMA SEGUNDA, TODOS SE ENTREOLHAM E CORREM PARA DETRÁS DOS PAINÉIS)

CENA SEIS:

(ALUNOS ATRÁS DOS PAINÉIS OLHAM PELAS JANELAS)

Música: Tribalista - Passe em Casa.

(MENINAS SAEM DE TRÁS DOS PAINÉIS, PERMANECENDO SOMENTE OS MENINOS).

(MENINAS EM DUPLAS EMPURRAM UMAS AS OUTRAS DISPUTANDO A VEZ DE FALAR)

Oração para casar[22]

Milagroso São Raimundo
Que casais a todo o mundo,
Vá dizer a Santo Antero
Que também casar eu quero.
Poder de São Expedito
Com um noivo bem bonito.
Permita Santo Odorico
Que ele seja muito rico.
E também Santo Agostinho

[22] CASCUDO, 2002, p. 443, 444.

Que tenha muito carinho.
Assim como a São Roberto
Que o noivo seja esperto.
Com o poder de Santa Rosa
Quero ter nome de esposa.
Na força de Santa Inês
Chegue logo minha vez.
E com o senhor São João
Que me tenha adoração.
Também peço a São Vicente
Que isto seja brevemente.
Ao Anjo São Gabriel
Que me seja bem fiel.
Assim como a São Germano
Que não passe deste ano!

(MENINOS SAEM DETRÁS DOS PAINÉIS. OS GRUPOS SE DIVIDEM DEFRONTE UM PARA O OUTRO COMO EM UMA QUADRILHA. ALUNOS SE CRUZAM, TROCANDO DE LUGARES ENQUANTO FALAM).

(Música incidental: Sunday Smile, Beirut, instrumental)

Quadrilha[23]

João amava Teresa que amava Raimundo
que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
que não amava ninguém.
João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,
Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.

[23] DRUMMOND, Carlos. Antologia Poética, 2012, p. 71

CENA SETE:

GRUPO SE DESPEDE DO PÚBLICO CANTANDO: “DESPEDIDA” DE ANTÔNIO NOBREGA.

(ENQUANTO CANTAM, GUARDAM AS MALAS E FORMAM NOVAMENTE O ÔNIBUS).

a. As apresentações:

Foram duas apresentações, uma para a comunidade, na Festa da Família, e a outra para os alunos do turno da tarde. A última apresentação, feita para os alunos do turno da tarde, apesar de ter faltado um membro do grupo, o que exigiu improvisação por parte dos demais, teve um desempenho mais satisfatório, talvez pelo fato de os alunos estarem mais calmos. Na Festa da Família, como todas as turmas iriam se apresentar e era sábado, muitos familiares e pessoas da comunidade compareceram. A plateia estava cheia e agitada. Como era final do ano letivo, não conseguimos uma data viável para que nos apresentássemos na escola de Sarandira, para os alunos e comunidade. A escola dessa comunidade é ainda menor e atende somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, por isso, a partir do 6 º ano, os alunos se deslocam até Caeté.

Foto 11: Primeira apresentação do “Conta Pedro”.
Fonte: autora

Antes de iniciarmos a apresentação, fizemos alguns exercícios de relaxamento, nos concentramos e nos abraçamos. Esse contato físico fortalece e encoraja, pois existe uma

grande expectativa e é importante que os alunos se sintam seguros, já que vão estar expostos aos olhares e comentários dos outros.

Na primeira apresentação, feita na Festa da Família, além da emoção em que todos estavam, houve um incidente com um dos painéis do cenário. No final da história do Hotel Fazenda, ao soar a décima segunda badalada, todos deveriam correr para trás do painel, porém como era um momento divertido, atropelaram-se, e uma das alunas pisou na base do painel, puxando-o para baixo. Os painéis haviam sido presos com pedaços de arame, por um funcionário da escola, e um deles veio abaixo, atrapalhando a cena seguinte.

Foto 12: Alunas brincam com o painel durante um ensaio
Fonte: autora

Esse incidente quebrou a potência com que vinham se desenvolvendo nas cenas anteriores, com a entrada do grupo, as músicas, tudo estava bem impactante e bonito. Ainda assim, o grupo não se abateu e continuou a apresentação, a direção da escola tentou intervir, entrando no meio da cena, para segurar o painel, o que causou certa confusão. Entretanto, a meu pedido, retirou-se e deixou o grupo continuar.

Analiso, a partir disso, as dificuldades de elaboração e execução de projetos às vezes até bastante simples, devido à precariedade de recursos e infraestrutura da maioria das escolas públicas, aliada à pouca assistência, pois geralmente o professor está sozinho com uma grande quantidade de tarefas.

Reconheço a importância do cuidado com o acabamento das apresentações, pois, como pontua Strazzacappa (2002, 2003, p. 83), "[...] não podemos nos esquecer também de que a educação estética dos pais se faz nas apresentações dos filhos. Muitas vezes, a apresentação de final de ano do filho se resume na primeira e única experiência estética dos

pais.” Assim, levar os familiares a assistir aos alunos em suas produções, além de favorecer o trânsito escola/comunidade, fortalecendo o diálogo, também pode vir a ser uma atividade de formação de público.

Como ressalta Spolin (2015, p. 241), “aprender a valorizar o papel da plateia deve tornar-se parte do treinamento teatral”, pois “[...] sem uma plateia, não há teatro.” Comumente, no trabalho com jogos, os alunos revezam entre si a função de plateia, pois jogam enquanto os demais assistem. E na contação de histórias devem estar cônscios da relação com quem os assiste, pois ora serão personagens, ora serão narradores, falando diretamente, em contato visual com o público.

Apresentar um espetáculo cênico, em ambiente escolar, sempre exige improvisação e adaptação aos recursos e à limitação técnica. Esse local, pelas características físicas, com poucas paredes, metade gradeado, outra parte coberta por esteiras, fez com que apresentação perdesse em efeitos de iluminação cênica.

Quanto ao figurino, sempre é pensado de forma a ser o mais básico para a contação de histórias, deixando que alguns elementos sejam pontuais, um lenço que é amarrado no ato da história, ou um avental, um chapéu. Normalmente, utilizamos calças e camisetas pretas, com algum adereço; nessa contação optamos por coletes para todos. O objetivo é deixar que os alunos e suas histórias tenham maior destaque.

Uma das histórias escolhidas pela turma, para figurar na apresentação, foi criação de uma das alunas. Contudo, seu empenho em ensaiar não foi satisfatório. Estava sempre a dar desculpas e adiar o trabalho. Como a história narrava uma visão que tivera em uma antiga fazenda da região, sugeri que, em um dado momento, teria os olhos vendados ou tapados pelas mãos de outra aluna. Como ela se negara, não insisti. Na apresentação, porém, esta aluna perdeu a deixa, não entrou com a história na marcação combinada e tentou consertar isso, entrando em outro momento, o que confundiu o grupo. E sua narração insegura, gaguejando, não atingiu o que todos esperavam, pois era uma história interessante.

Antes da segunda apresentação, sentei com a turma em círculo, para fazermos observações a respeito da apresentação feita na Festa da Família. Comentamos sobre os erros e acertos ocorridos, abri espaço para que cada um fizesse uma avaliação de si e do conjunto. A tendência inicial era dizer “foi legal” ou acusar esse ou aquele companheiro pelo incidente do painel, mas, aos poucos, cada um foi trazendo suas observações para o grupo. Lembraram-se da história da aluna J que não foi contada na deixa e de outros problemas. Contudo fiz questão de relembrá-los, também, dos inúmeros aspectos positivos e de todo o aprendizado. No final da conversa, resolvemos que seria melhor excluir a história criada pela aluna.

Esse diálogo em círculo coloca todos juntos, de forma democrática, e permite que cada um avalie suas ações e exponha suas opiniões. Dialogar e discutir sobre as possíveis causas de erros e acertos e a qualidade do empenho de cada aluno traz um olhar para si como sujeito em relação ao coletivo, além de auxiliar no desenvolvimento de responsabilidade e, sobretudo, na autonomia.

Considero a apresentação final um momento importante para que o aluno se autoavalie e entre em contato com todos os elementos do fazer cênico, uma vez que [...] "o aluno também tem a possibilidade de perceber o que a arte teatral pode provocar nas pessoas. Com essa experiência ele terá mais subsídios para conhecer o teatro" (STRAZZACAPPA, 2001, p. 128, 129). A apresentação final do que foi vivido, criado durante o ano letivo, pode vir a funcionar como instrumento de aplicação e reverberação dos conhecimentos e, sobretudo, oportunizar um novo diálogo do aluno consigo e com os demais membros do grupo.

Os momentos que antecedem as apresentações e durante a contação de histórias requerem colaborações, ajudas mútuas, corpo desperto e atento em si mesmo, nos companheiros e na plateia. Esse aspecto da coletividade é parte intrínseca do fazer cênico, que é desenvolvido durante os jogos e pode vir a ser potencializado nas apresentações em público. Traz ao aluno reconhecimento da importância do lugar que ocupa, da responsabilidade que tem sobre suas escolhas e entendimento de que cada ação sua reverbera nos demais.

CONSIDERAÇÕES: INCOMPLETUDES

(Pode um homem enriquecer a natureza com a sua incompletude?)[24]

Manoel de Barros

Escolhi o título Incompletudes, inspirada no verso do poeta e por entender que há uma infinidade de questões e reflexões que esta pesquisa não responde. Faz-se necessário um processo contínuo de desenvolvimento e observo que esse foi um primeiro impulso para que eu refletisse sobre o papel dos sentidos dentro do meu trabalho. Ainda tenho muitas perguntas a serem respondidas e muitos caminhos a serem trilhados dentro do contexto do meu trabalho na escola pública, consoante à corporeidade, à educação estésica e estética, uma vez que estão imbricadas.

Como Nóbrega (2016, p. 83, 85) pontua o corpo, este "[...] sensível exemplar está atado ao tecido das coisas". Como um exemplar incompleto, o corpo está sempre em comunhão com as coisas do mundo, pois estas são tudo o que lhe falta, elas o atravessam e o entrelaçam. O corpo-sujeito, ao modificar as coisas do mundo, em decorrência dessas coisas, também é modificado. Gestos, significados são criados pelo corpo a partir da percepção, pela experiência sensível. A percepção é, pois, resultado do movimento corpóreo, da motricidade do corpo em um movimento emaranhado com o mundo. Portanto, educação estética e corporeidade estão intimamente relacionadas, uma vez que é através da experiência sensível dos nossos sentidos interagindo com o mundo que desenvolvemos nossa percepção, refinamos nossa sensibilidade e construímos conhecimentos. O corpo não é mais visto sob a ótica reducionista puramente fisiológica, pois, ao criar significados e simbolizar, torna-se uma construção cultural.

Durante a pesquisa realizada, tinha em mim algumas inquietações como: o quanto de nossas constituições individuais e coletivas não estão nesse tipo de relação sensível e que, sem nos darmos conta, ignoramos e subjugamos nossos sentidos à lógica cartesiana? Pois, rotineiramente, inibimos ou pouco damos atenção aos contatos primários, culturalmente considerados mais próximos da animalidade. Nós, seres ocidentais e racionais, objetivamos a intelectualidade e a ascensão do espirito, nos afastando e renegando o corpo, suas subjetividades e emanações. Vale acrescentar, aqui, uma pergunta que Berge (1986, p. 22) lança a nós: "Que atenção damos, na educação, aos cinco sentidos de que dispomos?"

[24] BARROS, Manoel, 2010, p. 322.

Para tentar responder, pesquisei como seria a educação dos sentidos estando imbricada em práticas lúdicas, de maneira simples, passíveis de serem desenvolvidas por qualquer docente no contexto da escola pública, partindo de processos dinâmicos que ativassem a percepção visual, tátil, olfativa, auditiva, gustativa e a percepção de si em relação aos lugares e às coisas que cercam os discentes.

No meu entendimento, ao abrirmos os sentidos, para o entorno e para vida, o corpo se alerta, se acende e surge um estar no mundo de forma mais cuidadosa, o que pode vir a pressupor vontade de mudanças, de maior cuidado consigo, com o outro, com os lugares onde se vive.

Busquei estimular os discentes sensorialmente, a fim de tentar entender quais sentidos carregam mais memórias e que, quando estimulados, abrem o corpo a estados criativos, para a criação de cenas e histórias.

Durante a pesquisa, minha maior preocupação era trazer para as aulas atividades que, apesar de causarem estranhamento nos discentes, oportunizassem a eles o despertar para essas percepções. Despertar nos adolescentes novos olhares sobre si mesmo, e sobre os lugares e o outro, entendendo que a educação estésica não somente seria trazer a eles textos reconhecidos, músicas conceituadas e outras obras de arte, mas o contato direto com o que Duarte (2000) propõe: uma educação estésica voltada para a vida mesma.

Ao mesmo tempo em que oferecia as atividades, observava a disposição dos alunos para as propostas. Quais atividades eram mais atraentes, as que foram rejeitadas a princípio, mas, que no desenrolar, obtiveram sucesso, mantendo todos envolvidos. E também as que não funcionaram ou que pressupõem um maior amadurecimento, como no caso do jogo Vampiro de Estrasburgo.

A partir desses procedimentos, observei que as atividades com aspectos antitéticos e desafiadores bem marcantes são mais atraentes aos discentes. A disposição para o jogo e para o desafio se mostrava clara nesses momentos. Porém, procedimentos, como a sala multissensorial, após algum tempo, foi requisitada por eles. “Vamos fazer aquela experiência de sentir de novo? Foi tão legal!” Observo, então, que sentir sensações por eles pouco ou nunca vividas já contém um aspecto desafiador em si mesmo, pressupõe certo nível de emoção diante do desconhecido, do inesperado. Isso lhes proporcionou um tipo ainda não sentido de prazer e relaxamento. Por terem os diversos sentidos despertos ao mesmo tempo, os discentes tiveram a possibilidade de visitarem lugares dentro de si pouco estimulados cotidianamente.

Contudo, observo que deva haver um dinamismo entre as atividades oferecidas aos adolescentes, alternando, no decorrer das aulas, exercícios mais relaxantes com outros procedimentos de maior aspecto agonístico e movimento.

Já nos exercícios com vendas nos olhos, houve um estranhamento a princípio, uma expectativa misturada com certa curiosidade. Vendar os olhos, por si só, já inaugura uma situação lúdica, abrindo um espaço para o inesperado. Dentre todos do grupo, somente uma aluna não se sentia muito à vontade com a venda. Tanto que se recusou a usá-la durante uma história na apresentação final. Esse ato de ter os olhos vendados coloca a pessoa dentro de uma experiência que demanda estar aberto a situações novas, pois pressupõe riscos.

Observo que a situação lúdica, dentro da escola, cria situações de instabilidade, põe em terreno emoções e revela muito do sujeito que joga. No meu lugar de professora-pesquisadora, analisando o comportamento da turma, observei que os alunos os quais vieram de Sarandira, por não estarem habituados a viverem situações de jogo com frequência, tiveram dificuldades em seguirem as regras, a criarem a partir dos limites dos jogos. Assim, reflito que esse comportamento é adquirido continuamente pelos alunos e demanda tempo e persistência por parte do docente.

Koudela (2013, p. 49) expõe a questão da regra dentro da educação lúdica a partir de um "[...] processo de interação. O sentido de cooperação leva ao declínio do misticismo da regra quando ela não aparece como lei exterior, mas como o resultado de uma decisão livre porque mutuamente consentida". As regras perdem a aparente rigidez e passam a fazer sentido não como opressoras da liberdade, mas como estímulos à criação, além de trazerem aos jogadores o sentido de participação dentro da coletividade. Os discentes aprendem a respeitar o tempo do outro, a entender seu espaço, sua vez dentro do *temenos* e a estabelecer parcerias. Tanto o contexto do jogo, quanto a prática de contação de histórias, na perspectiva desta pesquisa, trouxeram para a lide diária, dentro da escola, o aspecto relacional.

Segundo Nobrega (2004), o ser humano mantém uma permanente necessidade de estar com outro, em relação, cujo acontecimento sensorial e afetivo pode até mesmo modificar organicamente. A autora reitera que os aspectos sensoriais se modificam na medida em que as experiências ocorrem. Conclui-se que estar em relação é capaz de suscitar profundas mudanças nos indivíduos.

Dentro da pesquisa, observei que abrir espaços para as histórias pessoais, criadas por eles ou mesmo depoimentos, causos de familiares e da comunidade abriram um espaço maior de convivência, estreitando as relações. Café (2000) salienta que, dentro da escola, esses espaços abertos a todos da comunidade escolar para contar histórias, se oferecidos com certa

regularidade, podem construir uma comunidade narrativa, pelos seus inúmeros aspectos sociais, afetivos e de valorização da oralidade.

Em relação às atividades de estímulos sensoriais, para fomentar a criação de histórias, observei que o olfato tem um grande poder de trazer ao corpo sensações e memórias, o que está em acordo com os estudos da percepção por Le Breton (2016). Isso me instiga a propor, futuramente, outras formas de estimulação dos sentidos para criar percepções, imagens e histórias.

Trazer aos alunos a possibilidade de captarem informações através dos demais sentidos e incitá-los a investigar, desenvolvendo as diversas linguagens que compõem o ser humano, são maneiras de trazer descobertas e enriquecer a relação deles com o próprio corpo e com o mundo. Reconheço ser uma falha não ter gravado as histórias criadas pelos alunos nesses momentos, para que pudesse posteriormente ouvi-las e analisá-las.

A partir das variações do jogo "Construir Histórias", no qual utilizamos objetos variados, percebi que, além do prazer que é proporcionado, estimula criatividade e exercita a improvisação, podendo ser utilizado em diversas áreas. Machado (2004) usa a expressão "virar o olho" para esse momento em que a imaginação se utiliza das qualidades expressivas do mundo externo em contato com as imagens internas. Para ela, "[...] a conversa é sempre uma interação do dado que está fora de mim, com suas qualidades expressivas, e dos dados que fazem parte da minha experiência subjetiva do mundo, minhas imagens internas" (MACHADO, 2004, p. 89). A sensibilidade faz conexão, unindo o mundo imaginário e o mundo real, criando uma nova imagem.

A autora propõe que se observe atentamente as qualidades naturais dos objetos e formas da natureza, a saber: tamanho espessura, volumes, peso etc., chamando a atenção para outro tipo de qualidade contida nas formas do mundo. Para ela, estão presentes outros atributos aos objetos, tais como: "[...] mistério, humor, respiração ou pulsação, rispidez, calma, delicadeza, nervosismo, altivez, descontração, desleixo, nobreza" (Op. Cit., p. 91).

A partir disso, pode-se afirmar que é preciso que o corpo do contador de histórias esteja poroso para perceber e interagir com a materialidade do mundo externo e com os canais imaginativos abertos para ressignificar as formas percebidas.

Já na variação do jogo desenvolvida com texto e ocupação dos espaços não convencionais para contação de histórias, observei que os discentes rapidamente aderiram à proposta e passaram a investigar novos lugares, a partir de percepções mais amplas. Outras formas de ver e relacionar com os espaços da escola.

A respeito desse trabalho com espaço dentro das artes da cena, Soares (2010, p. 130, 131) ressalta que a própria linguagem teatral é, em sua materialidade, espacial, pois os signos que a compõem se expressam através de noções de espacialidade. Mesmo as palavras, potencialmente, suscitam em nós uma concretude espacial. Além de que o corpo do ator, ocupando concretamente um lugar físico, constrói, a partir de sua criação, um lugar poético, ficcional. É o corpo que irradia a criação cênica. Corpo que tem em si gravado sua história e suas marcas também é passível de leitura (SOARES, Op. Cit.).

É importante trazer a atenção dos alunos para essas percepções, para esses lugares do corpo, interagindo com os lugares do ambiente escolar e, se possível, estender aos espaços na comunidade, fomentando um processo dinâmico de interferência mútua que pode ser gerado a partir dessas relações performativas, pois é no movimento do corpo em relação aos espaços que se dá o processo de percepção. É pela "ocup-ação" do corpo no tempo e no espaço que construímos nossos conhecimentos.

Em relação ao processo de construção da contação de histórias final, percebo que poderia ter aproveitado melhor algumas falas, movimentos e outras produções apresentadas pelos discentes no desenrolar e desfecho de alguns jogos e exercícios. É preciso ter um olhar cuidadoso, atento e paciente, que, às vezes, a atribulação do trabalho diário dentro das escolas não favorece.

Observei que todas as cenas e histórias que emergiram de jogos foram rapidamente "in-corporadas" à partitura corporal dos alunos com gosto e naturalidade. É importante desenvolver um olhar mais apurado para reconhecer, dentro dos jogos, das atividades propostas e do próprio cotidiano, delineações de cenas e histórias vindas dos discentes.

Conduzir fenomenologicamente minha prática está para além da busca por fundamentação epistemológica, está em apurar o olhar, todos os sentidos para o dia a dia, para a transitoriedade cotidiana, para a vida pulsante que povoa os corredores da escola, que brinca, faz bagunça, desafia, ri, briga com o outro.

A adolescência é um período complexo e delicado, fase de intermediação entre a criança e o adulto, em que mudanças profundas acontecem no corpo e nas esferas emocionais e psicológicas. Piorski (2016) aponta para as ideias de "finitude ameaçadora" e morte, como marco de transição da infância para a adolescência, quando o corpo se prepara para a erotização. Nasce, assim, nessa fase, o desejo pelo outro, a busca por uma identidade e, consequentemente, um afastamento da esfera familiar.

É também uma fase de experimentação em que a sociedade espera que o adolescente se prepare para assumir um papel nas diferentes instituições sociais (GRAÇA, 2014). Essa espera pode gerar conflitos, o adolescente costuma ir de encontro ao que se espera dele.

Com o corpo em transformação, não são as raras as crises e problemas relativos à própria imagem. Imbassaí (2006) chama a atenção para as mensagens veiculadas todos os dias pelas mídias em nada referendadas na realidade da maioria de nossas adolescentes, distantes das nossas raízes étnicas e realidades socioeconômicas. Essa autora afirma que "tal modelo muitas vezes se constitui em instrumento gerador de conflitos pela negação do princípio básico de identidade" (Op. Cit., p. 29). Muitas vezes, percebo, principalmente as alunas adolescentes buscando se aproximarem dos padrões estéticos de uma minoria branca, magra, de cabelos lisos, ideal de beleza que viram estampadas nas bonecas quando crianças e ainda seguem vendo pela adolescência nas novelas, internet, publicidades. Esse *não se ver* agrava os conflitos dessa delicada fase de vida.

Olhar para esses sujeitos adolescentes, suas dúvidas, seus temores e suas aspirações lançam em mim interrogações sobre o papel da arte da cena dentro da escola de educação básica. Uma educação voltada para a sensibilidade pode trazer maior autonomia aos nossos alunos? Essa educação da sensibilidade proposta por Duarte (2000) pode trazer maior suporte aos discentes para que decodifiquem os sinais da sociedade e da indústria de consumo atuais e busquem melhores opções para si? Um corpo presente, desperto para o jogo, é um corpo presente para atuar na vida? Qual papel da educação dentro dessa sociedade do consumo? São questões profundas e abrangentes demais, as quais estão para além do âmbito desta pesquisa, mas que permeiam meu percurso enquanto educadora dentro da escola pública.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. *Antropologia poética da comunicação:* esse ancestral homem moderno**.** Revista FAMECOS, nº 21. Porto Alegre: 2003.

AZEVEDO, Sonia. *O Papel do Corpo no Corpo do Ator*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

_____. *Memória*: criação e recepção nas artes da presença In: Anais do VII Congresso ABRACE,*TEMPOS DE MEMORIA: Vestígios, Ressonâncias e Mutações.* Porto alegre: 2014.

._____. *Da arte de habitar o próprio corpo*. VIII Congresso ABRACE, Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BACHELARD, Gaston. *Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BARROS, Manoel. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010.

_____. *Memórias Inventadas*. São Paulo: Planeta, 2008.

BENJAMIN, Walter. *O Narrador*. In. Os Pensadores. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Magia e técnica, arte e política:* ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

_____. *Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BERGE, Yvonne. *Viver o Corpo:* Por uma Pedagogia do Movimento. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BETTELHEIM, Bruno. *Uma vida para seu filho– pais bons o bastante–* tradução Maura Sardinha e Maria Helena Geordane, Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. 7° ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. *O arco íris do desejo:* o método Baal de teatro e terapia/ Augusto Baal. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação, jan/fev/mar 2002, n.19. p.20-28.

BUSATTO, Cleomara. *Narrando histórias no século XXI* – tradição e ciberespaço. 2005. Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina. 129 p. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

_____. *A Arte de Contar Histórias no Século XXI* – Tradição e Ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 234 p., 2013 e isso pode ocorrer pelo aconchego oferecido pelas histórias, pelo calor da narrativa oral.

BROUGÊRE, Gilles. *A criança e a cultura lúdica.* Revista Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, v. 24, n. 2, p. l03-116, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 13 jan. 2018.

CAFÉ, Ângela Barcellos. *Dos contadores de histórias e das histórias dos contadores.* Universidade Estadual de Campinas- Unicamp - Campinas, SP: [s.n], 2000 Dissertação (mestrado).

_____. O Contador De Histórias No Ensino De Teatro. In: VELOSO, Graça (org.), *O Teatro E Suas Pedagogias:* Práticas E Reflexões. Brasília: UNB, 2016, p. 303-319.

CAILLOIS, Roger. *Os Jogos e os Homens, A máscara e a Vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.

CASCUDO, Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro***.** São Paulo: Global, 2012.

_____. *História dos nossos Gestos:* uma pesquisa na mímica do Brasil**.** São Paulo: Global, 2003.

_____. *Superstição no Brasil.* São Paulo: Global, 2002.

_____. *Contos Tradicionais do Brasil.* 13 ed. São Paulo: Global, 2014.

COSTA, Edil Silva. O Contador de Histórias Tradicionais: velhas e novas formas de narrar.In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes. *Contação de Histórias:* Tradição, Poéticas e Interfaces. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015, p. 29-38.

DAVIS, Flora. *A Comunicação Não-Verbal*. Trad. Antonio Dimas. São Paulo: Summus, 1979.

DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Teatro:* provocação e dialogismo. 3° ed.- São Paulo, Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011.

DUARTE, João Francisco Jr. *O Sentido Dos Sentidos:* A Educação (Do) Sensível. Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 234 p., 2000.

DRUMMOND, Carlos. *Antologia Poética*, Cia das Letras. São Paulo, 2012.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que Correm com Lobos.* Rio de janeiro: Rocco, 2014.

FARIA. Alessandra Ancona de. *Contar história com o jogo teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FARIAS, Carlos Aldemir. Contar histórias é alimentar a humanidade da humanidade. In: *Contadores de Histórias:* um exercício para muitas vozes/ Organização Benita Prieto. Rio de Janeiro: s. ed, 2011. 240p.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir:* nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FRIEDMAN, Adriana. *A Arte de Brincar, brincadeiras e jogos tradicionais.* Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

GIRARDELLO, Gilka. *Um Roteiro Teórico-Literário Para Pensar O Papel Da Narração Oral Hoje*. Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 66, p. 3-21, jan./jun. 2014. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/signo. Acesso em:

GRAÇA, Marta. *Os Contributos do Teatro na Educação de Adolescentes*. Saber e Educar, vl. 19. Portugal: 2014.

GREINER, Christine. *Repensando As Artes Do Corpo,* Revista do Lume, Núcleo Interdisciplinar das Pesquisas Teatrais UNICAMP, n. 2, nov. 2012.

_____. *O Corpo. Pistas para Estudos Interdisciplinares.* São Paulo: Annablume, 2005.

HARTMANN, Luciana. *Ator-contador*: a narrativa em performance. São Luís: UFMA, VI Reunião Cientifica da ABRACE, Porto Alegre, 2011.

_____. *O Teatro e suas Pedagogias:* Práticas e Reflexões. Brasília: UNB, 2016.

_____. Arte E A “Ciência” De Contar Histórias: como a noção de *performance* pode provocar diálogos entre a pesquisa e a prática. In: *Moringa*. João Pessoa. V. 5 N. 2 jul-dez/2014.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.

IMBASSAÍ, Maria Helena**.** *Sensibilidade no Cotidiano:* Conscientização Corporal. Rio de Janeiro: UAPÊ, 2006.

JIMÉNEZ VÉLEZ, Carlos Alberto**.** *Cerebro Creativo y Lúdico*. Bogotá. Magistério. 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.* São Paulo: Cortez, 2008. Ed. Vozes: 2009.

KOUDELLA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LARROSA, Jorge. *Experiência e Alteridade em Educação.* Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n 2, p. 04-27, jul./dez. 2011

LE BRETON, David. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. *El sabor del mundo. Una antropologia de los sentidos* - l' ed. - Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

_____. *Antropologia do Corpo*. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). *Jogo e Projeto:* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MACHADO, Regina**.** *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL 2004.

MAFFESOLI, Michel. *A terra fértil do cotidiano***.** Seminário METODOLOGIA, EPISTEMOLOGIA E PÓS-MODERNIDADE - SOCIOLOGIA COMPREENSIVA, RAZÃO SENSÍVEL E CONHECIMENTO COMUM, de 08 a 11 de maio de 2005, PUCRS. Porto Alegre, Revista FAMECOS, nº 36,2008.

MAFFESOLI M. *Notas sobre a pós-modernidade. O lugar faz o elo*. Rio de Janeiro: Ed. Atlântica, 2004.

_____. *Elogio da razão sensível*. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MATOS, Gislayne Avelar. Nas Asas da Poesia: contação de histórias como linguagem artística. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes. *Contação de Histórias:* Tradição, Poéticas e Interfaces. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015, p. 29-38.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes. Contador de Histórias: um animador de palavras e coisas. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes. *Contação de Histórias:* Tradição, Poéticas e Interfaces. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015, p. 29-38.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser Criativo:* O Poder da Improvisação na Vida e na Arte. 5. ed. São Paulo: Summus, 1993.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. *Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty*. Estudos de Psicologia 2008, 13(2), 141-148 ISSN (versão eletrônica): 1678-4669 Acervo disponível em: www.scielo.br/epsic. Acesso em:

_____. *Corporeidades... Inspirações Merleau-Pontianas***.** NATAL: Editora Do IFRN, 2016.

_____. *Uma Fenomenologia do Corpo*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

_____. *Estesia, corpo, fenomenologia e movimento*. São Paulo: LiberArs, 2018.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. *Ventoforte: No teatro com comunidades***.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2015.

_____. Pistas para pesquisa de uma comunidade como base para um trabalho teatral. Florianópolis: Teatro em comunidades. In: FLORENTINO, Adilsom; TELLES, Narciso. *Cartografias do Ensino de Teatro*: das ideias às práticas. Uberlândia: UDUFO, 2008.

_____. Buscando uma interação teatral poética e dialógica com a comunidade. In: *Urdimento*. Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, N. 4, 2002.

_____. *Teatro com meninos de rua:* nos caminhos do grupo Ventoforte. São Paulo: Perspectiva, 2008.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAMPLONA, Rosane. *Novas Histórias Antigas*. São Paulo: Brinque Book, 1998.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. *Brincadeira na Adolescência:* uma leitura no espaço escolar. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2000.

_____. *Práticas Lúdicas na Formação Vocal em Teatro*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

_____. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marilia; DEBORTOLI, José Alfredo. *Brincar (es).* Belo Horizonte: UFMG, 2005. p.17-26.

PIORSKI, Gandhy. *Brinquedos do Chão. A Natureza, O Imaginário e o Brincar.* São Paulo: Peirópolis, 2016.

PRIETO, Benita (Org). *Contadores de Histórias:* um exercício para muitas vozes. Rio de Janeiro: s. ed, 2011. 240p. Disponível em: https://issuu.com/prietoproducoes/docs/00livro_contadoresdehistorias. Acesso em:

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção do sentido. In: *Sala Preta.* USP. Vl. 17, São Paulo, 2001.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François et. al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, E.; RODRIGUES, J. C. *Corpo e consumo:* roteiro de estudos e pesquisas. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio, 2012. 120 p.

ROCHA, Vivian Munhoz**.** *Aprender pela Arte a A arte de Narrar:* educação estética e artística na formação de contadores de histórias. Tese de Doutorado. São Paulo: Escola de comunicação e Artes Da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar e Representar:* Práticas Dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naif, 2009.

SANTOS, Fatima Veronica. Contar histórias a partir da tradição do griot. In: *Anais do VII Congresso de Pós Graduação e Pesquisa em Artes Cênicas*, UNIRIO, 2010. Disponível em: http://www.portalabrace.org/vicongresso/estudosperformance/F%E1tima%20Ver%F4nica%20%20Contar%20historias%20a%20partir%20da%20tradi%E7%E3o%20do%20griot.pdf.

SISTO, Celso. *Textos e Pretextos sobre a arte de contar histórias*. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOARES, Carmela. *Artes na educação***.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010 a. vl. 2.

_____. *Pedagogia do Jogo Teatral:* Uma poética do efêmero**,** in Cartografias do Ensino de Teatro/ Florentino, Adilson (org.) Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 49-59.

_____. *Pedagogia do Jogo Teatral:* Uma poética do efêmero, o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2010 b.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais para a Sala de Aula*: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

STRAZZACAPPA-HERNANDEZ, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 53, abr. 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança Na Educação Discutindo Questões Básicas E Polêmicas. In: *Pensar a Prática* 6: 73-85, Jul./Jun. 2002-2003.

VASCONCELOS, Gisele. O ator-contador como sujeito da experiência. In: *Anais do VII Congresso da ABRACE,* Porto Alegre, 2012.

VELASCO, Cristiane. *O Conto Tradicional na Educação infantil*. São Paulo: Panda Books, 2018.

VIANNA, Tiche et STRAZZACAPPA, Márcia. Teatro na Educação: reinventando mundos. In: FERREIRA, Sueli (org.). *O ensino das artes:* construindo caminhos. São Paulo: Papirus, 2001.

ZUMTHOR, Paul**.** *Performance, Recepção, Leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

_____. *Escritura e Nomadismo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

https://www.youtube.com/watch?v=7FRVuO_RD1g

ANEXOS

Anexo 1

O Sonho de Ismar[25]

Há muitos e muitos anos, vivia na cidade de Damasco, na Síria, um pobre homem chamado Ismar. Ismar sempre lutara para ganhar a vida dignamente; não tendo podido estudar e aprender uma profissão sujeitava-se a qualquer espécie de serviço: limpava jardins, carregava pedras, buscava água, sempre com boa vontade, trabalhando sem se queixar. Com o passar dos anos, porém, Ismar começou a sentir-se cansado e preocupado.

Durante a vida toda só trabalhara e nunca conseguira juntar qualquer dinheiro, nenhuma economia que pudesse socorrê-lo em caso de necessidade. A única coisa que tinha de seu era uma casa, herança antiga da família.

A casa ficava num bairro pobre de Damasco, no fim de uma rua esburacada. Era feita de pedras e protegida por um portãozinho de madeira. Atrás da casa corria um riacho; à beira do riacho crescia uma velha figueira e era à sombra dessa figueira que Ismar costumava descansar depois de trabalhar a manhã toda.

Ali ele refletia sobre sua vida e se perguntava o que seria dele quando a velhice não lhe permitisse mais o esforço físico. Estou ficando velho, pensava, não tenho filhos que me possam sustentar Será que Alá, meu pai divino, vai me abandonar? Sempre assim cismando, um dia Ismar dormiu recostado à figueira, e teve um sonho: sonhou que estava na cidade do Egito. Ele nunca havia estado realmente no Egito, mas no sonho passeava com desembaraço pela avenida central da cidade e distinguia perfeitamente os mercadores de tapetes, os minaretes das mesquitas.

Atravessando uma praça, ele dobrava à direita, descia uma rua estreita, chegava a um rio. Sobre o rio havia uma ponte e embaixo da ponte - ó maravilha! - um cofre repleto de moedas e jóias reluzentes!

Quando acordou, Ismar teve certeza de que aquele era o tesouro que Alá lhe reservara. O sonho tinha sido tão nítido, tão preciso nos detalhes, não havia engano! Sem pensar em mais nada, ele arrumou sua trouxa e pôs-se a caminho do Cairo. Era uma longa distância, principalmente para ele, que ia a pé e sem dinheiro.

No entanto, movido pela convicção de encontrar sua fortuna, Ismar atravessou desertos e vales, rios e florestas, até chegar, finalmente, exausto e maltrapilho, à cidade que lhe aparecera em sonho. Sua fé, então, redobrou de vigor, pois o Cairo era exatamente como ele havia sonhado!

---

[25] PAMPLONA, Rosane. 1998.

Ele reconheceu a avenida principal, os mercadores de tapetes, os minaretes das mesquitas; chegou à praça, virou à direita, desceu a rua, avistou o rio, aproximou-se da ponte, mas... no exato lugar em que deveria estar o tesouro, não havia cofre algum; havia, isso sim, um mendigo mais pobre e maltrapilho que ele. Chocado, Ismar deu-se conta da sua loucura! Como pudera acreditar tão piamente num simples sonho? Que tolo fora! E agora, com que forças enfrentaria a viagem de volta? Que impulso de fé ou esperança sustentaria aquela alma tão esvaziada pela decepção? Não, pensou ele. Melhor será acabar com os meus dias aqui mesmo. Nenhuma esperança me resta. E, decidido a se afogar, subiu à ponte. Já estava quase se atirando quando sentiu que alguém o segurava, agarrando sua perna por debaixo da ponte.

Era o mendigo que gritava:

- Hei amigo! Cuidado, você pode morrer! Esse rio é perigoso!

- Ainda bem! - respondeu Ismar - É isso mesmo que desejo: matar-me.

- Não faça isso. - ponderou o mendigo - Você ainda tem muito que viver. Escute, desça até aqui e conte-me a sua história. Faça sua última boa ação, entretendo um miserável como eu. Depois, se quiser, pode se matar!

Ismar hesitou, mas resolveu afinal repartir suas dores com aquele desconhecido. Contou-lhe o sonho, concluindo:

- Então, no mesmo lugar em que deveria estar o cofre, estava você... Agora, diga-me, não tenho razão em querer acabar com minha vida?

- Olhe, - exclamou o mendigo - não queria dizer isso, mas acho que você tem razão. Você foi muito irresponsável, um louco! Acreditar num sonho! E que você sonhou só uma vez? Veja se tem cabimento! Pois fique sabendo que eu, há cinco anos, tenho o mesmo sonho, que se repete quase todas as noites. E não é por isso que vou sair correndo atrás do que sonhei.

- E o que você sonha? - perguntou curioso Ismar. - Escute só: eu sonho que estou na Síria, na cidade de Damasco, o que já é uma asneira, pois nunca estive na Síria. Estou num bairro pobre, seguindo por uma rua esburacada. No fim da rua há uma casa de pedra, protegida por um portãozinho de madeira. Atrás da casa corre um riacho; à beira do riacho cresce uma figueira e, dentro dessa figueira, que é oca, há um tesouro! Não é uma bobagem? Eu é que não sou louco de acreditar em sonhos, não acha?

Ismar não respondeu. Estava pasmo, pois reconhecera, pela descrição do mendigo, a sua rua, a sua casa, a sua amada figueira! Compreendendo os laços do destino, abraçou o mendigo, tomou o caminho de volta e chegando à sua casa foi direto à velha árvore, onde o tão sonhado tesouro o aguardava.

Anexo 2:

Mais algumas das histórias e causos pesquisados pelos alunos:

"Um dia eu tive uma visão de uma mulher. Eu vi um caixão flutuando sozinho, e a mulher cavando sua própria sepultura. Depois o caixão virou de cima para baixo e eu vi a data de nascimento era igual a da minha avó. Eu comecei a chorar de verdade.

No outro dia de manhã, minha avó estava do meu lado me chamando para conversar e ela me perguntou:

- Porque tu choras por mim?

Eu respondi:

- Porque sinto saudades de você e ela me falou que não era para me lembrar muito do passado, mas ela me falou também que às vezes é bom lembrar o passado para fazer o futuro."

(Aluno B)

"Tinha um menino muito mau para a família. Dizem que quando ele morreu ficava assombrando seus pais. Até que um dia, os pais dele venderam a alma para satanás, depois disso o filho deles nunca mais apareceu para assombrar sua família."

(Aluno V)

"Onde eu moro, o caseiro disse que antigamente, antes que minha família se mudasse para lá, ele escutava barulhos e ruídos vindos da casa ao lado. Um dia muito curioso, foi até lá, atraído pelo barulho. Quando chegou até a casa viu seu avô fazendo algum tipo de estátua e saiu correndo. Quando o homem olhou para ele com cara feia, ele disse que escutou um borbulhar vindo do lado, mas não foi até lá, pois teve medo."

(Aluna K)

"A patroa do meu pai me disse que, quando ela comprou a granja, tinha uma casa muito antiga. Que quando eles se mudaram para lá só tinha essa casa. Um dia à noite, ela escutou um barulho na cozinha, se levantou e foi ver o que era. Chegando lá, ela se deparou com uma mulher, em pé, ao lado do fogão, mexendo na panela. A mulher olhou para ela com uma cara muito feia. Ela ficou arrepiada e tremendo. Chamou seu marido e contou o que tinha visto. Ele não acreditou. Chegando à cozinha ele não viu nada. Mas a patroa do meu pai tinha certeza do que viu e diz que até hoje sente calafrios."

(Aluna L)

“No dia 24 de dezembro de 1987, aconteceu a missa de Natal e minha tia, minha avó e minha prima foram à igreja. Passando em frente à fábrica, minha prima viu passar um vulto de um homem carregando uma mulher viva dentro do caixão. Ela desmaiou de tão assustada!”

(Aluna T)