

## Crianças contadoras de histórias: narrativa e performance em aulas de teatro

Luciana Hartmann<sup>1</sup>  
Universidade de Brasília

**Resumo:** Baseado em experiências de pesquisa realizadas em contextos culturais bastante distintos (na zona rural uruguaia, em uma cidade satélite de Brasília e na cidade de Paris), este artigo propõe uma abordagem da contação de histórias em sala de aula a partir de uma perspectiva pouco usual, a das crianças. Adotando como referencial metodológico a pesquisa etnográfico-participativa, na qual as crianças também são consideradas pesquisadoras, buscou-se inverter a tradicional perspectiva de contar histórias para crianças para, ao contrário, ouvir as histórias que elas têm para contar. O texto procura levantar uma reflexão sobre as potencialidades criativas e expressivas encontradas no cruzamento entre narrativa e performance em aulas de teatro.

**Palavras-chave:** Narrativas orais; performance; pedagogia do teatro; escola; contação de histórias

**Abstract:** Based on research in very different cultural contexts (in the Uruguay rural area, in a city of Brasília/DF and in the city of Paris), this paper proposes an approach to storytelling in the classroom from an unusual perspective, by the children. Adopting as a methodological reference the collaborative ethnography, in which children are also considered researchers, it sought to reverse the traditional perspective of storytelling for children to instead listen the stories they tell. The text seeks a reflection on the creative and expressive potentialities found at the intersection between narrative and performance in classes of theatre.

**Keywords:** Oral narratives; performance; theatre pedagogy; school; storytelling

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Artes Cênicas e PPGCEN – UnB. Contato: luhartm@yahoo.com.br

Após muitos anos trabalhando com contadores de “causos”, mulheres e homens que se encontravam já em idade avançada, comecei a me interessar pelas histórias contadas pelas crianças, pois percebi que estas, em grande parte dos estudos disponíveis sobre contação de histórias, eram consideradas apenas como ouvintes ou espectadoras, e não como sujeitos da narração, como performers<sup>2</sup>. A partir dessa constatação passei a desenvolver pesquisas que chamo de etnográfico-participativas, nas quais as crianças também são consideradas pesquisadoras, atuando como autoras e narradoras de suas histórias. Desta forma, invertendo a relação tradicionalmente estabelecida, os adultos tornam-se ouvintes.

As pesquisas foram realizadas em escolas de ensino fundamental localizadas em diferentes contextos socioculturais, como a zona rural uruguaia, uma cidade satélite de Brasília e a cidade de Paris. Como possuo uma formação interdisciplinar, que entrelaça antropologia e teatro, tenho procurado explorar metodologias que possibilitem, por um lado, a compreensão do significado das experiências infantis narradas nas histórias e, por outro, a realização de um trabalho prático voltado para o desenvolvimento expressivo das crianças no espaço escolar, especificamente nas aulas de teatro.

Para introduzir a discussão, trago a narrativa de Ana Beatriz, investigando alguns elementos de sua constituição, tanto em termos de forma quanto de conteúdo, assumindo como “narrativa” toda sequência verbal com início, meio e fim (ainda que estes possam variar imensamente)<sup>3</sup>.

Era uma vez uma menina que se chamava Isabel. Ela era muito bonita. No primeiro dia de aula os meninos ficavam babando. Teve um dia que ela pintou o cabelo de loiro e os meninos ficavam chamando-a de Loira do Banheiro. Então ela ficou com raiva e foi falar para a diretora e eles foram expulsos da escola e todos os alunos aprenderam que fazer bullying com os colegas é muito feio. E todos ficaram felizes para sempre. Ana Beatriz – 10 anos – Sobradinho/DF (2013)

Vamos ao contexto da narração: no momento desta pesquisa, no ano de 2013, Ana Beatriz era aluna do 5º. Ano do Centro de Ensino Fundamental 01, de Sobradinho, uma cidade satélite de Brasília. Ela produziu inicialmente a história por escrito e depois narrou-a oralmente para mim, em uma situação em que estávamos apenas eu e ela, numa sala da escola. Utilizei essa estratégia, de ouvir as crianças individualmente, após algumas semanas de trabalho

<sup>2</sup> O conceito de performance e de criança-performer no contexto de minha pesquisa será discutido abaixo.

<sup>3</sup> Neste contexto o termo “história” também pode ser usado como sinônimo de narrativa.

coletivo na própria sala de aula do 5º. ano, pois percebi que havia crianças que desejavam contar suas histórias mas não queriam expô-las publicamente. Já vínhamos desenvolvendo atividades de estímulo à produção narrativo-perfomática através de jogos, brincadeiras e da troca de histórias, como detalharei adiante, e foi nesse contexto que Ana Beatriz criou sua história. É importante informar ainda que Isabel é o nome de outra aluna do 5º. ano, que chama atenção por ter o corpo mais desenvolvido que a maioria das colegas da mesma idade e usar o cabelo descolorido, ou seja, é loira.

Passemos a análise de alguns elementos que emergem<sup>4</sup> da narrativa de Ana Beatriz: 1. As fórmulas “Era uma vez...” e “Ficaram felizes para sempre”, características dos contos de fadas, são utilizadas para introduzir e concluir sua história, ou seja, embora o conteúdo da narrativa seja atualizado, ainda se mantém a estrutura tradicional de “enquadramento” desta; 2. A personagem “Loira do Banheiro”, que faz parte do folclore urbano juvenil, é comparada à personagem Isabel, em questão na narrativa; 3. Ana Beatriz tem dez anos, mas em sua narrativa são enfatizados temas que revelam o início da puberdade e despertar da sexualidade, através do comentário “os meninos ficavam babando” e a alusão ao fato da personagem Isabel descolorir cabelo; 4. A noção de “bullying”, fortemente debatida na atualidade nas escolas, é acionada e contribui para atribuir uma espécie de “moral” à história; 5. Outro elemento que chama a atenção é a performance corporal da menina, séria e compenetrada, transmitindo sua história como um ensinamento. 6. Finalmente, Ana Beatriz demonstra capacidade de articular uma experiência contemporânea (vivida ou observada em outra colega) através de uma estrutura narrativa com início, meio e fim e de expressá-la de maneira criativa, lógica e coerente. Esta pequena análise, certamente não exaustiva, permite vislumbrar o potencial do trabalho com narrativas orais nas práticas educativas em artes cênicas, no sentido de que estas, além de se configurarem já como performances, podem fornecer elementos textuais e expressivos para a criação de novas performances. Passemos agora ao contexto teórico que embasa minha reflexão.

---

<sup>4</sup> Para tratar dos aspectos que “emergem” da narrativa, inspiro-me em Richard Bauman (1992), um dos maiores estudiosos sobre “arte verbal”. Para o autor, as performances narrativas sempre manifestam uma dimensão emergente, que só pode ser determinada empiricamente, a partir do estudo da performance como situação viva.

### **Breve panorama dos estudos das narrativas em performance**

Como mencionei anteriormente minhas primeiras pesquisas etnográficas foram dedicadas às performances narrativas de contadores de causos, em geral idosos, habitantes da zona de fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. Meu objetivo era identificar, registrar e analisar não apenas os conteúdos das histórias contadas mas, sobretudo, as estratégias narrativas, gestuais e vocais, utilizadas por esses contadores, ou seja, suas performances (Hartmann, 2011). A noção de performance, portanto, sempre foi fundamental para dar suporte às minhas práticas etnográficas e reflexões. Diversos autores têm me auxiliado neste percurso. Elejo alguns deles para situar teoricamente minha proposta.

Ao considerar as narrativas orais como uma forma de produção de “arte verbal” e defender o uso do conceito de performance nas discussões sobre o tema, Richard Bauman notabilizou-se com uma vasta produção teórica e etnográficas, tornando-se uma referência no campo da antropologia em interface com a linguística e os estudos do folclore<sup>5</sup>. Tenho utilizado diversos aportes de sua obra ao longo meu trabalho, como a valorização das narrativas orais na organização da experiência, na construção e negociação de identidades e na reflexão do que chamamos de cultura. A abordagem de Bauman contribui para minha reflexão sobretudo porque o autor considera que a própria vida social se constitui no ato de contar histórias. (Bauman, 1986: 113). Como ele, enfatizo o momento vivo da narração, em sua integralidade, considerando o contexto específico da performance, no qual a interação do performer com a audiência é fundamental. Este duplo olhar para as narrativas orais enquanto **evento narrado** (o conteúdo das histórias) e **evento narrativo** (a situação discursiva da sua narração) é uma das importantes contribuições de Bauman para o debate.

Outro aspecto da obra deste autor, desenvolvido no encontro com o também antropólogo Charles Briggs, é a compreensão da necessidade de **contextualização** das narrativas, através de um processo de análise da emergência de textos em contextos. É a partir desta perspectiva que pretendo refletir sobre a atividade narrativa das crianças: de que forma sua realidade social e seu imaginário são refletidos e atualizados **em performance**.

---

<sup>5</sup> Ver número especial do *Journal of American Folklore* (v. 115, n. 455, 2002) dedicado aos vinte e cinco anos de lançamento da obra paradigmática de Bauman, *Verbal Art as Performance*.

Enriquecendo o debate que relaciona a performance oral à prática da linguagem poética, ligando esta ao corpo, encontramos Paul Zumthor, historiador que introduziu a noção de **vocalização** para analisar a atuação de rapsodos, jograis, menestréis e trovadores medievais. De acordo com Zumthor:

(...) o poético (diferente de outros discursos) tem de profundo, a fundamental necessidade, para ser percebido em sua qualidade e para gerar seus efeitos, da presença ativa de um corpo: de um sujeito em sua plenitude psicofisiológica particular, sua maneira própria de existir no espaço e no tempo e que ouve, vê, respira, abre-se aos perfumes, ao tato das coisas. Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não, depende do sentimento que nosso corpo tem. Necessidade para produzir seus efeitos; isto é, para nos dar prazer. (Zumthor, 2000: 41)

É no corpo, portanto, que reagimos aos estímulos multissensoriais produzidos pela performance. E é ele que nos permite a atribuição de sentido. Por este motivo que acredito que o trabalho com narrativas orais seja tão produtivo em aulas de teatro, sobretudo com crianças.

Em relação ao conceito de performance, não canso de repetir, valorizando o que para minha pesquisa tornou-se uma grande chave teórica, que foi com a antropóloga Deborah Kapchan (1995) que encontrei a acepção que melhor se adequou a meu trabalho. Para ela, performance relaciona-se às práticas estéticas que envolvem padrões de comportamento, maneiras de falar, maneiras de se comportar corporalmente - cujas repetições situam os atores sociais no tempo e no espaço, estruturando identidades individuais e de grupo. Seguindo uma perspectiva próxima da de Kapchan, encontro também a obra da educadora e contadora de histórias Gilka Girardello, da UFSC, que tem publicado diversos trabalhos nos quais aborda narrativas contadas por e para crianças (Girardello, 1998, 2007, 2014). Para Girardello, a performance tanto dá forma quanto é formada pela experiência.

Os Estudos da Performance, enquanto campo fértil alicerçado fundamentalmente sobre uma base interdisciplinar, chamam a atenção para o papel dos sujeitos (no nosso caso, as crianças - sujeitos da ação de contar), atribuindo a devida importância de seus corpos, vozes, gestos, experiências, identidades étnicas, de gênero, raça e classe nos processos de construção de conhecimento. Como diz Richard Schechner, diretor de teatro, professor da New York University e um dos criadores do campo que passou a ser chamado de Estudos da Performance,

a abordagem performativa do mundo permite compreendê-lo como um lugar em que reúnem-se ideias e ações:

Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade. Os *Estudos da Performance* são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão. (Schechner, 2010, p. 26)

Embora não seja possível, no âmbito deste artigo, realizar um aprofundamento da relação, que vem se tornando a cada dia mais profícua, entre os Estudos da Performance e a Educação, felizmente já podemos contar hoje no Brasil algumas produções bibliográficas que permitem uma excelente contextualização teórico-metodológica desta interlocução. O dossiê temático da Revista Educação e Realidade, intitulado “Performance, Performatividade e Educação” (2010), com editoria de Gilberto Icle, ator, diretor de teatro e professor na Faculdade de Educação da UFRGS, inaugura a discussão no Brasil, acompanhado, algum tempo depois, pela coletânea organizada por Marcelo Andrade Pereira, da UFSM, intitulada “Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas” (2013), e pelo Dossiê Performance e Educação, lançado recentemente pela Revista Educação (UFSM, 2014), organizado pelo mesmo professor. Foi também embasada nos Estudos da Performance que Marina M. Machado, professora de Teatro da UFMG, desenvolveu uma noção que se tornou cara à minha abordagem, a de **criança performer**. Para a autora, “a criança é *performer* de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo por vir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência, no decorrer dos primeiros anos de sua presença no mundo.” (Machado, 2010: 123)

Neste sentido, penso que as aulas de teatro, ao estimularem a criança a assumir a responsabilidade pela produção e pela performance de narrativas, podem contribuir tanto no desenvolvimento de suas potencialidades expressivas quanto na sua inserção como sujeito autônomo no mundo. Os estudos da performance, portanto, subsidiam um enfoque da produção de conhecimento em teatro sob a perspectiva das “poéticas e políticas da aprendizagem” (Pineau, 2010). Esse olhar, contemporâneo, sensível, inclusivo e politizado é que permite que

criemos estratégias metodológicas adaptadas aos contextos específicos nos quais nós e nossos alunos vivemos e nos relacionamos.<sup>6</sup>

### ***Quem quer contar histórias? Três experiências com crianças contando histórias na sala de aula***

Neste momento descrevo os três diferentes universos contextuais nos quais tive a oportunidade de ouvir crianças contando e performatizando histórias. Começamos pela primeira, que aconteceu na zona rural uruguaia, no ano de 2001.

Foi na Escuela Rural nº 14, em Cerro Pelado/Uruguai, localizada a 80 quilômetros da fronteira com o Brasil, que tive minha primeira experiência com narrativas contadas por crianças. À época a escola tinha três *maestros* (professores). Duas delas residiam na cidade de Rivera, mas dormiam na escola durante toda a semana. Apenas Érico, professor da turma comum de 4º, 5º e 6º anos, residia no pequeno *pueblo*, que não possuía mais de 100 casas. Ele que conduziu minha entrada nesse encantador mundo. O *maestro* havia aproveitado a motivação trazida por minha pesquisa (realizada com contadores de causos idosos) para solicitar às crianças que escrevessem textos a partir de histórias contadas por seus parentes – avós, tios, pais. Com as histórias em mãos, Érico convidou-me a assistir e comentar a leitura dos textos por parte das crianças, que não apenas liam as narrativas coletadas, mas as performatizavam. Toda a sala de aula se tornava parte de um evento narrativo, no qual quais as crianças alternavam sucessivamente os papéis de performer e de espectador. Vejamos abaixo um exemplo de narrativa contada pelas crianças neste contexto:

#### Anedota<sup>7</sup>

Angela – 10 anos

Antigamente acreditavam muito em assombrações. E para quem crê, aparecem assombros.

Meu pai, quando foi peão de estância, sempre nos conta que iam a um vilarejo próximo da fazenda. Iam ao entardecer a um armazém do vilarejo, a ao voltar, já de

---

<sup>6</sup> Esse foi um dos princípios norteadores da nova denominação para a área de Teatro-Educação, a Pedagogia do Teatro. Historicizo o uso desta nomenclatura e reflito sobre os novos paradigmas que a constituem em Hartmann (2014).

<sup>7</sup> Original em espanhol (tradução minha).

noite, apareciam coisas estranhas. Ele contava que iam chegando e de longe havia uma luz dentro do quarto deles (na época a luz era a querosene). Eles se apavoravam, pois como ia haver luz se haviam deixado tudo apagado? E essa luz saiu de onde? E aí junto com seus companheiros chegavam bem pertinho e acontece que a luz desaparecia. E revisavam tudo. Quando estavam deitados, de madrugada, novamente algo estranho: um dos amigos de meu pai acordou assustado, ouviu um grito raro, foi ver e era um vulto negro que parecia uma pessoa. Chamou meu pai e o outro companheiro, eles foram ver, mas não conseguiram enxergar nada. Essa estância era assombrada. Enquanto trabalhavam lá isso acontecia muitas vezes.

Percebamos como a narrativa de Ângela faz emergir aspectos da cultura local, como as histórias de assombração – no caso, a fazenda mal-assombrada. A menina também utiliza uma estratégia muito comum nas performances de contadores de histórias adultos: a chamada “função fática”<sup>8</sup>, ou seja, o contador insere um comentário pessoal, apelando diretamente à audiência (“na época a luz era a querosene”). Esses são apenas alguns aspectos que permitem constatar a habilidade das crianças como contadoras. Continuaremos observando outros desses aspectos ao longo do artigo.

O que quero ressaltar aqui é que a iniciativa de Érico demonstra uma especial atenção, por parte desse professor, às especificidades do contexto sociocultural no qual vive e trabalha, possibilitando que não apenas minha pesquisa etnográfica, mas também o processo de ensino-aprendizagem promovido por Érico saísse enriquecido dessa experiência. Ao avaliar esse intenso processo de coaprendizagem, compartilho da proposição de Regina Machado: “pensando no efeito que a arte narrativa tradicional tem sobre as pessoas é que podemos refletir sobre as possíveis relações entre o conto de tradição oral e a aprendizagem, seja do professor, seja de seus alunos.” (1992: 111) Seguindo esta perspectiva é que procuro averiguar a importância que a contação de histórias, considerada sob a perspectiva das crianças, tem na configuração de novas estratégias metodológicas na área da Pedagogia do Teatro.

Quando estabeleci contato com as crianças uruguaias e com suas narrativas, minha pesquisa ganhou um novo prisma. A partir daquele primeiro momento tive várias outras oportunidades de ouvir/assistir performances narrativas executadas por crianças, em toda a região de fronteira pesquisada.

---

<sup>8</sup> O linguista Roman Jakobson desenvolveu um belo estudo no qual classifica diferentes “funções da linguagem” (Jakobson, 1974). Entre as funções descritas pelo autor, encontra-se a função fática.



A perspectiva de estudar a produção e transmissão de narrativas orais que tem como sujeitos as crianças, se não é, portanto, inteiramente nova, tem sido pouco explorada, não apenas por pesquisadores da área de artes, como das áreas afins como antropologia, sociologia e educação. O crescimento do campo da antropologia da criança, da sociologia da infância e dos estudos da infância na educação, embora ainda não tenha modificado substancialmente esse quadro, já começa a delinear um caminho fértil de investigação, com bases teóricas e metodológicas interdisciplinares que lhe sustentam e justificam.

Esse olhar privilegiado sobre a infância, importante esteio para o desenvolvimento da presente pesquisa, foi de certa forma “inaugurado” por Phillipe Ariès, em obra originalmente publicada em 1960, na qual o autor investiga a adoção relativamente recente do conceito de infância (e de suas respectivas aplicações) na história da humanidade. Embora seja criticado, tanto em seus aspectos metodológicos quanto por sua frágil contextualização sociológica, a obra continua servindo como referência para todo um campo de estudos que se abriu desde seu lançamento. Tratar as crianças como sujeitos, como atores sociais, assumindo como campo legítimo de pesquisa o modo como vivem e pensam as crianças sobre elas mesmas (Vasconcellos, 2007: 8), tornou-se, a partir da obra de Ariès totalmente pertinente e justificável. Nesse espírito, Manuel Sarmiento trata da invisibilidade histórica da infância, apontando para a necessidade das pesquisas da área considerarem a diversidade de formas e modos de desenvolvimento das crianças, inclusive no interior do mesmo espaço cultural, pois: “A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo.” (Sarmiento, 2007: 36) Esse pressuposto de autonomia e de respeito mútuo nos processos de ensino-aprendizagem também é fortemente enfatizado por Jacques Rancière em “O Mestre Ignorante” (2002), obra na qual o filósofo defende a “emancipação intelectual” como objetivo que norteia a relação professor-aluno.

Pautada na leitura destes autores, e no intuito de buscar novos dados empíricos que me permitissem o desenvolvimento das reflexões sobre a atuação das crianças contadoras de histórias, desenvolvi, no segundo semestre de 2013, um projeto no Centro Educacional nº 01 (CEF 01), uma escola pública situada na cidade de Sobradinho – DF. Esta escola recebe crianças originárias de classes sociais economicamente desprivilegiadas, uma parte das quais habita um bairro criado a partir de uma invasão de terras recentemente regularizadas pelo

governo do Distrito Federal. Muitas famílias que vivem na região são migrantes do Norte ou Nordeste brasileiro. Essa contextualização, na perspectiva já mencionada de Bauman e Briggs, é fundamental para a análise e a compreensão das narrativas contadas por essas crianças.

Para desenvolver o projeto apresentei minha proposta à diretora, aos coordenadores pedagógicos e aos professores, que optaram pelas três turmas de 5º ano ou 4ª série, nas quais as crianças tinham, em média, 10 a 12 anos. Cada turma tinha cerca de 20 alunos. Como contrapartida pela participação na pesquisa, propus a criação de um pequeno livro por turma, contendo histórias selecionadas de cada aluno. Os livros foram entregues às crianças durante a cerimônia de entrega do “diploma” pela conclusão da primeira fase do ensino fundamental, que ocorreu em dezembro de 2013.

Comecei o projeto explicando às crianças que elas seriam “pesquisadoras”. Dei a cada uma delas pequenos cadernos para que eles pudessem escrever, anotar, desenhar, copiar ou inventar as histórias que desejassem. Cada sessão, que ocorria uma vez por semana durante uma hora e meia, começava com uma atividade lúdica (jogo, brincadeira) com todo o grupo, depois eu contava uma história e, numa relação de troca, os alunos eram estimulados a contar suas próprias histórias. Como estratégia de registro das performances narrativas optei por orientar os alunos sobre o uso do equipamento (um gravador de áudio profissional e uma câmera de foto-vídeo) e eles mesmos, não sem uma ferrenha disputa, realizaram as gravações, fotografias e filmagens.

Nos momentos de contação de histórias, agi sempre a partir de uma perspectiva de “escuta” bastante aberta e livre. Qualquer expressão narrativa poderia ser considerada uma história: contos de fadas, histórias tradicionais brasileiras, fábulas, memórias de família, histórias de vida, histórias inventadas, notícias da TV, filmes...

Foi possível constatar que muitos alunos, nesta idade, não estavam ainda plenamente alfabetizados e, por consequência, tiveram uma grande resistência à escrita das histórias no caderninho. Essa questão, importante para a produção do pequeno livro, foi facilmente resolvida através da transcrição das histórias relatadas oralmente, que eu fazia e entregava à criança para que ela fizesse as correções e alterações que achasse necessárias no seu texto escrito.

Este processo possibilitou a experimentação prática de uma série de estratégias de estímulo individual e coletivo à contação de histórias, que resultou na coleta de cerca de uma centena de narrativas. Trago uma destas narrativas, apenas no sentido de exemplificá-las:

### Pit, o Cão

Kellen – 11 anos:

Era uma bela tarde de sol, um céu azul e um arco-íris com suas seis cores belas. Apareceu um cãozinho muito fofo, mas um problema surgiu: o pobrezinho estava sozinho, abandonado no meio da multidão. Então, de repente, apareceu um garoto bondoso e o levou para o seu castelo. O garoto era um príncipe, dono de um castelo nobre. Ele adotou o cãozinho e o batizou de Pit, mas o rei não aceitava o pobre Pit. O garoto conversou bastante com o pai, mas não adiantou nada. Descobriu então que o rei era muito alérgico a cães. O garoto contratou milhares de médicos para curar a alergia do rei. E não é que funcionou?! O rei se curou da alergia e começou até a gostar do Pit. As horas, os dias, os meses e os anos se passaram, o garoto cresceu e se tornou um grande e poderoso homem, mas continuou com seu melhor amigo Pit. Pit juntou o príncipe com uma bela moça e todos se alegraram no castelo.

Pode-se perceber neste exemplo que as experiências pessoais da menina, tanto de ouvir histórias - e mais especificamente contos de fadas (referências ao castelo, ao príncipe), quanto de relação com animais de estimação (alergia a cães), se combinam na elaboração desta narrativa. Este tipo de combinação foi recorrente nas histórias contadas pelas crianças do CEF 01, que demonstra a capacidade dessas de articularem as diversas camadas de experiência na criação de novas formas expressivas – narradas ou performatizadas.

Já a pesquisa na França foi realizada durante meu pós-doutoramento, ao longo do ano de 2014, em duas classes CLIN (Classe de Initiation pour les enfants non-francophones)<sup>9</sup>. Para este artigo elejo a análise do projeto desenvolvido na École Keller, localizada no 11<sup>ème</sup> arrondissement de Paris, local conhecido por acolher trabalhadores imigrantes de diversos países. A CLIN acolhe crianças entre 06 e 12 anos e nesta turma, especificamente, havia, em fevereiro de 2014, quando comecei o projeto na escola, treze crianças, originárias dos seguintes países: Chade (1), Senegal (2), Guiné-Bissau (3), Marrocos (2), Romênia (1), Bangladesh (1),

---

<sup>9</sup> Realizei o Pós-Doutorado junto ao CRILUS (Centre de Recherches Interdisciplinaires sur le Monde Lusophone), da Universidade Paris Ouest – Nanterre La Défense, sob supervisão da Professora Idelette Muzart Fonseca dos Santos, com financiamento da CAPES.

Colômbia (1), Portugal (1) e Brasil (1). Ao longo do desenvolvimento do projeto ainda chegaram mais dois alunos do Congo, dois da China e um dos Estados Unidos.

Esse projeto foi desenvolvido entre os meses de fevereiro e julho de 2014, em juntamente com a professora da CLIN, que se tornou uma importante parceira de trabalho. À princípio havíamos planejado 10 sessões de uma hora e meia por semana, mas em poucas semanas esse planejamento foi alterado, com a ampliação das sessões em duração e em quantidade de semanas. A estrutura das sessões foi semelhante à desenvolvida na escola brasileira, no entanto, diversas adaptações tiveram de ser feitas em função das especificidades da turma e dos alunos. Embora eu ficasse responsável pelo desenvolvimento da oficina com as crianças, a professora permanecia o tempo todo na sala, auxiliando no que fosse preciso. Eu propunha sempre uma ou duas atividades lúdicas (brincadeiras de mão, jogos com bolinha), depois contava ou lia uma história e na mesma perspectiva de troca, os alunos eram estimulados, individualmente ou em grupos, a contarem suas próprias histórias. Também lhes forneci pequenas cadernetas, que eles levavam para casa e nas quais inventavam, copiavam, registravam ou desenhavam o que quisessem. Da mesma forma que no Brasil, foram os próprios alunos, na maior parte das sessões, que realizaram os registros audiovisuais. Também produzimos um pequeno livro com a coletânea das histórias da turma, que foi entregue no final do ano letivo 2013-2014, na festa de encerramento da escola. Entre as narrativas que compuseram a coletânea, constava a narrativa de Abdellah, descrita abaixo:

#### História de um menino que estava perdido na floresta<sup>10</sup>

Abdellah – 9 anos:

Era uma vez um menino que estava sozinho na floresta. Seu pai estava dormindo. Uma fada má... Havia um rei e uma rainha, elas tiveram um bebê e fizeram uma festa para comemorar. Para a festa eles não convidaram a fada má. Aí a fada que era má veio para lhes dizer: “Se você crescer, você vai furar seu dedo.” Aí ela cresceu, mas uma outra fada disse: “Você não vai furar seu dedo.” Aí havia uma senhora que fazia uma renda e a menina disse: “Posso tentar fazer?” Aí ela furou seu dedo e dormiu cem anos. E então todas as pessoas que estavam no castelo também dormiram. Todos dormiram. E um cavaleiro que veio... Seu pai, que já tinha morrido, lhe contou essa história. Aí ele veio e viu a moça, viu uma fada... Aí a fada disse: “Levante-se.” Aí um homem veio – aquela era a fada má – e lhe deu um beijo. E aí eles fizeram uma festa. Acabou!

---

<sup>10</sup> Original em francês (tradução minha).

Na narrativa de Abdellah é possível perceber, assim como na história de Kellen, no Brasil, a referência aos contos de fadas. Aqui é a fórmula de início (“Era uma vez”), que estabelece o vínculo, permitindo um “enquadramento”<sup>11</sup> da narrativa numa estrutura que é utilizada convencionalmente na narração de gênero de histórias. Ao performatizar as vozes de alguns personagens (“Posso tentar fazer?” ou “Levante-se”), o menino está utilizando um dispositivo conhecido por pesquisadores do campo da arte verbal como “reported speech” ou “fala citada”. Assumindo momentaneamente o papel dos personagens da história Abdellah insere o “drama” numa forma de linguagem comumente associada ao “épico”, ou seja, ele se aproxima do teatro. Esta forma de descentramento do evento narrativo e da voz do narrador, de acordo com Bauman e Briggs (2006: 202) “abre possibilidades para a renegociação de significados e relações sociais além dos parâmetros da performance em si.”

#### ***A Pedagogia do Teatro e o trabalho com narrativas orais em aulas de teatro:***

No âmbito da Pedagogia do Teatro, se olharmos sob a perspectiva da relação que pode ser estabelecida entre as narrativas orais e as metodologias de ensino-aprendizagem na área, é possível identificar diversas abordagens que se tangenciam. A importância da experiência de ser ouvinte – e contadora - de narrativas orais durante a infância é apontada, por exemplo, por Flávio Desgranges (2006), um dos principais pesquisadores brasileiros da área. Ao operar com o método de ensino-aprendizagem de Teatro chamado de Drama (cuja relação com o Drama Social de Turner não seria totalmente remota), Biange Cabral (2006) também aponta para a relevância da inserção de memórias (e suas narrativas) em processos e produtos teatrais, tanto na dimensão pessoal, identificada no aumento da autoestima dos sujeitos e na construção de suas identidades, quanto na dimensão social, como o desenvolvimento de responsabilidade e respeito com o espaço urbano, engajamento em questões de preservação, entre outros. Já Maria Lúcia Pupo, em sua obra *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico* (2005), traz uma contribuição importante para a compreensão do lugar que o jogo, o teatro e a narratividade podem ocupar na efetivação do diálogo multicultural. Alessandra Faria, por sua vez, em *Contar Histórias com o*

---

<sup>11</sup> Esses dispositivos, internos às próprias performances narrativas, são chamados de “keys” (chaves) por Bauman (1977) e são utilizados para sinalizar que uma história começará a ser contada.

*Jogo Teatral* (2011), explora as novas metodologias de ensino-aprendizagem que emergem de uma experiência que entrelaça narrativas orais e jogos teatrais.

Refletindo a partir das três experiências relatadas acima, depreendi alguns pressupostos que gostaria de compartilhar. Em primeiro lugar, é importante que todo projeto dessa natureza seja iniciado com base no estabelecimento de uma parceria entre alunos, professores, diretores e coordenadores pedagógicos (e também pais, quando possível). Atribuir responsabilidades e conferir autonomia aos alunos, também é fundamental. Estes devem ser considerados pesquisadores, autores, criadores, durante todo o processo.<sup>12</sup>

Embora seja recomendável estabelecer um plano de trabalho, este deve funcionar como um guia, não como uma limitação ao trabalho. O plano deve assemelhar-se a um projeto de viagem, por exemplo, cujo percurso estabelecido possa ganhar atalhos ou caminhos secundários. Esses caminhos por vezes são mais longos e sinuosos, mas também mais belos e enriquecedores.

Embora contar histórias seja uma atividade bastante espontânea para a maioria dos seres humanos, conta melhor (estrutura melhor seu pensamento, suas palavras e suas ações) quem ouve histórias, então acredito que seja importante estabelecer uma troca com as crianças: eu conto, vocês contam.

Antes do “contar”, uma ação de um indivíduo frente ao grupo, é desejável que as crianças joguem, brinquem, cantem coletivamente. Após as atividades de grupo, cria-se um ambiente favorável, que estimula e facilita as performances individuais. Quando alguma criança demonstra dificuldade em expressar-se na coletividade, pode-se propor sessões individualizadas. Isso ocorre com frequência quando a criança quer contar alguma narrativa pessoal ou história de vida, mas não quer expor-se frente ao grupo.

O ideal é estabelecer total liberdade para as crianças escolherem o que querem contar, situando que qualquer tema ou assunto pode virar uma história. Pode-se fornecer exemplos, como histórias verdadeiras, vividas em família, contos tradicionais, contos de fadas, fábulas, notícias de jornal, etc. Os alunos sempre nos surpreendem neste sentido, como uma aluna de

---

<sup>12</sup> Para maior aprofundamento no debate sobre a “criança-pesquisadora”, ver Alderson (2005), Begnami (2010), Rayou (2005).

Sobradinho que contava histórias baseada em notícias de jornal e um menino de Paris que dizia que suas histórias se originavam de seus sonhos.

Uma estratégia que provou dar resultados foi a oferta de caderninhos (pequenas cadernetas) para as crianças realizarem sua “pesquisa de histórias”. O momento a sós com o caderninho, em casa ou mesmo na escola, propicia uma reflexão importante sobre o que escrever e/ou desenhar, que envolve capacidade de escolha e seleção de palavras, de cores, de formas. Apropriar-se do caderninho, usá-lo como ferramenta de registro e de expressão pessoal, e ter a responsabilidade de trazê-lo a cada nova sessão de trabalho podem ser usados como ferramentas no desenvolvimento da autonomia da criança.

Visando auxiliar as crianças que têm dificuldade em escrever, como já foi mencionado, suas narrativas orais, registradas em áudio, foram transcritas e impressas, para que elas próprias pudessem revisá-las, corrigi-las ou alterá-las como achassem necessário. A passagem da oralidade para a escrita revelou-se um momento importante desse processo, pois a criança percebia concretamente, ao manusear o texto impresso, que havia se tornado “autora”, e que possui, portanto, capacidade criativa e intelectual.

### ***O que acontece quando crianças contam e criam suas próprias histórias? Reflexões sem ponto final***

Como vimos ao longo do texto, o fato de as crianças aparecerem como **autoras** das histórias (mesmo que essas sejam inspiradas em narrativas pré-existentes) contribui substancialmente no desenvolvimento de sua autoestima e no reconhecimento de suas capacidades expressivas. Proponho, portanto, propondo que passemos a compreender e valorizar a criança como “produtora de cultura” (Cohn, 2005) e como “sujeito autônomo” (Montandon; Longchamp, 2007), capaz de atuar como interlocutora e criadora tanto em atividades artísticas quanto em atividades de pesquisa. Adotando essa postura em nossa prática cotidiana, acredito, estaremos viabilizando um verdadeiro diálogo e colocando em ação um processo colaborativo de construção de conhecimento.

Antes de finalizar, gostaria de retomar o enfoque na **contextualização** das performances narrativas. Neste sentido, penso que seja relevante apontar algumas diferenças

que verifiquei entre as histórias contadas pelas crianças das diferentes realidades culturais pesquisadas. No Uruguai (Escuela 14, de Cerro Pelado), as crianças contavam muitas histórias de « assombro », repletas de aparições misteriosas, mulheres de branco, lobisomens, etc.; no Brasil (CEF 01, de Sobradinho) num primeiro momento foi a violência evocada nas histórias pessoais que se sobressaiu, além de algumas narrativas que fazem alusão ao “folclore obscuro” das crianças (ver Gaignebet, 1980); já na França (CLIN da École Keller, de Paris), percebi que as crianças procuravam dominar o idioma francês e por esse motivo, para minha surpresa, ao invés de contarem histórias pessoais ou de seus países de origem, inicialmente narravam contos de fadas... Se, como diz Rabain-Jamain (2006), “contar faz parte da socialização da criança”, ouvir estas histórias pode nos ajudar a compreender melhor como a criança vê e se relaciona com o mundo ao seu redor.

Como resultado destes anos de pesquisa, fica evidente o potencial pedagógico do trabalho com narrativas orais em aulas de teatro, em vários aspectos, dentro e fora da sala de aula. Ao performatizar suas histórias, a “criança performer” pode expressar o vivido e o inventado, presentificando, como aponta Machado (2010) algo de si, dos pais, da cultura ao seu redor.

Através das histórias as crianças conseguem “dominar a palavra” (Platiel, 1993), em suas variadas formas de expressão. A passagem do oral ao escrito, neste sentido, desperta fortemente a atenção das crianças, desenvolvendo nelas a sensação concreta de “autoria”. Contando histórias, as crianças podem atualizar suas memórias, aprimorar sua criatividade e organizar as experiências vividas. Nesta perspectiva, acredito que a narração de histórias se configure como uma forma de expressão importante, através da qual as crianças podem atuar como autores da sua própria história.

### **Referências Bibliográficas:**

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 419-442.

BAUMAN, Richard. *Story, Performance and Event - contextual studies of oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.



\_\_\_\_\_. Performance. In: BAUMAN, R (ed.) *Folklore, cultural Performances and Popular Entertainments*. New York/Oxford, Oxford University Press, 1992. p. 41-49.

BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. Poética e Performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. *Ilha – Revista de Antropologia*. PPGAS/UFSC, 2006, pp. 185-229.

BEGNAMI, Patrícia dos Santos. Crianças: os sujeitos das pesquisas antropológicas. *Revista UNAR*, Araras (SP), v. 4, n. 1, p. 2-12, 2010.

CABRAL, Beatriz (Biange). Teatro e Pressupostos Curriculares. In: *Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2000. pp 223-232.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec/Edições Mandacaru, 2006.

GIRARDELLO, Gilka. *Televisão e Imaginação Infantil: histórias da Costa da Lagoa*. Tese (Doutorado em Jornalismo), USP, 1998.

\_\_\_\_\_. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir S. (orgs.) *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas/SP: Papyrus, 2007, pp. 39-58.

\_\_\_\_\_. Um roteiro teórico-literário para pensar o papel da narração oral hoje. **Signo**. v. 39, n. 66, 2014, pp. 3-21.

HARTMANN, Luciana. *Gesto, Palavra e Memória - performances de contadores de causos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

\_\_\_\_\_. Pequenos narradores e suas histórias de fascínio e assombro. In: PEREIRA, Marcelo. *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2013, p. 191-217.

\_\_\_\_\_. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. *Educação*. UFSM (no prelo), 2014.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Bilkstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1974.

KAPCHAN, Deborah A. Common Ground: keywords for the study of expressive culture – Performance. *Journal of American Folklore*. v. 108, n. 430, 1995.

MACHADO, Regina. O Conto de Tradição Oral e a Aprendizagem do Professor. *Revista Idéias*. São Paulo, 1992, pp. 109-115.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.1, 2012, pp. 1-21.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2013.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão Prospectiva. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 35, n. 2, 2010, pp. 89-113.

PLATIEL, Susy. L'enfance face au conte. *Cahiers de Litterature Orale – Le Temps de l'enfance*. Paris, INALCO, n° 33, 1993, pp. 55-74.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAYOU, Patrick. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 91, 2005, p. 465-484.

SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (orgs.). *Infância (In) Visível*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2007, pp. 25-49.

SCHECHNER, Richard. O que pode a performance na educação. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 35, n. 2, 2010, pp. 23-35.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. Apresentação: infâncias e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (orgs.). *Infâncias (In)Visíveis*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2007.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.