

A CORPORALIDADE NO APRENDIZADO DO TEATRO O corpo no espaço escolar

CORPOREALITY IN THEATRE LEARNING - The body in space school

Débora Helena Aparecida de Souza¹

Resumo

O presente artigo é resultado do segundo ano da Pesquisa de Iniciação Científica intitulada “A corporalidade no aprendizado do teatro”, sob coordenação da Prof.^a Paulina Maria Caon. O objetivo central recai sobre a observação de corpos em ação e análise de aspectos ligados à corporalidade no momento em que se dá o processo de ensino e aprendizagem do teatro no espaço escolar público. Autores das áreas da Dança, do Teatro, da Educação, das Ciências Sociais e da Antropologia constituíram o escopo teórico da investigação. Os procedimentos metodológicos envolvidos um estudo de caso de inspiração etnográfica em uma escola da rede básica de ensino localizada num dos bairros periféricos da cidade de Uberlândia, incluindo observações regulares de aulas de teatro e uma entrevista com o professor de teatro observado.

Palavras-chaves: corporalidade, pesquisa de campo, escola pública, teatro.

Resumen

Este artículo es el resultado del segundo año de Pregrado Investigación La investigación intitulada "La corporeidad en el teatro de aprendizaje", coordinado por el Prof. María Paulina Caon. El objetivo principal radica en la observación de los cuerpos en acción y análisis de los aspectos de la corporeidad en el tiempo que tarda la enseñanza y el aprendizaje del teatro en el entorno escolar público. Autores de los campos de la danza, el teatro, Educación, Ciencias Sociales y Antropología constituyeron el alcance teórico de la investigación. Los procedimientos metodológicos empleados utilizando un estudio de caso etnográfico inspiración en una escuela del sistema escolar básico situado en los suburbios de la ciudad de Uberlândia, incluyendo observaciones regulares de clases de actuación y una entrevista con el profesor de teatro señalado.

Palabras Clave: corporeidad, la investigación de campo, la escuela pública, el teatro.

Abstract

This article is the result of the second year of the Survey of Scientific Initiation titled "The corporeality of theater in learning", coordinated by Paulina Maria Caon. The central objective rests on the observation of bodies in action and on the analysis of aspects of corporeality at the moment of the theater teaching and learning process in the public school. Authors of the areas of Dance, Theatre, of Education, of Anthropology and Social Sciences also formed the theoretical scope of the investigation. Still regarding the methodological procedures used, a case study with ethnographic inspiration was conducted in a primary school located in the suburbs of the city

¹ Universidade Federal de Uberlândia (graduanda). Projeto de Iniciação Científica concluído em 2014. Área de estudo em Teatro e Educação; orientação Prof.^a Dr.^a Paulina Maria Caon. Apoio FAPEMIG. Licencianda em Teatro pela Universidade Federal de Uberlândia.

of Uberlândia, including regular observations of teaching theater and an interview with the same teacher theater observed.

Keywords: corporeality, field work, public school, theatre.

INTRODUÇÃO

Em meados de 2012 iniciei a primeira etapa da pesquisa em questão e no começo de 2013, por ocasião da renovação do projeto, dei sequência ao trabalho realizando minhas investigações práticas num outro campo – na E. M. Prof.^a Josiany França, no bairro Canaã.

No primeiro ano, durante cerca de quatro meses, observei oficinas teatrais oferecidas a jovens da rede pública da cidade de Uberlândia, no Ponto de Cultura Trupe de Truões, no bairro Santa Mônica. Os encontros eram semanais e as práticas eram conduzidas por dois professores de teatro. Um deles formou-se há algum tempo em Artes Cênicas – atual curso de Teatro - pela Universidade Federal de Uberlândia e o outro é licenciando em Teatro pela mesma instituição.

Além das oficinas de teatro propriamente ditas, as ações do projeto desenvolvido no Ponto de Cultura envolveram workshops de sonoplastia, iluminação, figurino, fotografia e audiovisual, entre outros, para aprimoramento dos professores e dos demais participantes, e uma apresentação teatral ao final de cada um dos três anos. A maioria dos adolescentes tinha em torno de 14 anos, sendo que absolutamente todos eram estudantes da rede de ensino pública, como já mencionado anteriormente.

Parte considerável das minhas reflexões acerca do primeiro ano de pesquisa está ligada a minha entrada em campo; ao momento de registro em diário de campo das situações vividas/observadas e da escrita dos relatórios; e às relações corporais estabelecidas entre professor/oficineiro e aluno/participante. A experiência de um trabalho em campo envolveu momentos de tensão para mim que ainda não havia passado por nenhuma experiência parecida antes, mas também teve fundamental importância para as reflexões que se seguem.

Sem me demorar muito no apontamento de possíveis diferenças e semelhanças entre os dois campos, o que ocuparia muitas páginas, ressaltarei nesse primeiro momento alguns pontos centrais de contato e afastamento entre os dois cenários que foram foco da minha pesquisa de campo no primeiro e no segundo ano. Após essa aproximação, enfocarei ao longo do relatório as questões que atravessaram o segundo ano do trabalho prático que realizei em campo.

SOBRE OS DOIS CONTEXTOS DE PESQUISA

Cena 1 – Um ponto de Cultura da cidade de Uberlândia situado próximo à Universidade Federal de Uberlândia. Um grupo de adolescentes na faixa dos 14 anos. Dois professores de teatro (um formado na área e outro em formação). Um projeto aprovado por Lei de Incentivo. Mais de um pesquisador/observador.

Cena 2 – Uma escola pública da periferia da cidade de Uberlândia. Um professor de teatro formado na área, responsável por essa disciplina obrigatória. Diferentes turmas observadas, com alunos entre 6 e 15 anos aproximadamente. Uma pesquisadora/estagiária do curso de teatro da UFU. Demais professores, pais e funcionários da instituição.

Na Cena 1 as oficinas (e não aulas) aconteceram num galpão espaçoso com paredes escuras que é utilizado, entre outras coisas, para ações teatrais desenvolvidas pelo grupo de teatro já citado, formado por ex-alunos do curso de Teatro da UFU. Em outras palavras, trata-se de um espaço adaptado, apropriado para proposições voltadas ao fazer teatral. Os participantes, pelo menos no período em que eu estava presente, em sua maioria eram alunos da ESEBA (Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia), onde um dos ministrantes das oficinas e integrante do grupo de teatro responsável pelo Ponto de Cultura Trupe de Truões atua também como professor de teatro. Apareciam, vez ou outra, bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) vinculados ao curso de teatro da UFU, os quais acompanhavam também as aulas de teatro na ESEBA. Assim como eu, eles ficavam a maior parte do tempo observando e, quando eram convidados ou se sentiam à vontade, participavam mais efetivamente fazendo comentários sobre as práticas quando eram convocados ou auxiliando no que fosse preciso.

Na Cena 2, por sua vez, as ações se passaram numa escola municipal da periferia da cidade de Uberlândia. Nela o professor Marcelo, formado no antigo curso de Artes Cênicas da UFU, dá aulas há aproximadamente seis anos, tendo sido efetivado há pouco mais de um ano. Marcelo é o professor de teatro de praticamente todas as turmas da escola que estudam no período da manhã. Eu acompanhei suas aulas uma vez por semana, desde março de 2013 a novembro do mesmo ano. Além de Marcelo, os estudantes observados e eu, o espaço era compartilhado pelos outros professores, os funcionários e os pais dos alunos que apareciam para reuniões com a diretora, para buscar as crianças e mais pontualmente em eventos promovidos pela escola durante o ano.

Tendo em vista as duas cenas apresentadas acima, é possível apontar diferenças consideráveis entre os contextos aos quais elas estão conectadas. O espaço na cena 1, por exemplo, é caracterizado por um tipo de estrutura física comumente ligado à prática teatral. Já na cena 2,

temos uma escola pública comum como palco dos acontecimentos que foram observados por mim. As salas de aula tradicionais dessa escola, assim como de muitas outras, não são facilmente adaptáveis para a realização de atividades teatrais. Para que as aulas de teatro pudessem acontecer, a cada encontro as carteiras eram organizadas ao redor da sala de forma que ficasse um espaço livre no centro. Por mais que a reorganização espacial tomasse parte significativa do tempo da aula que tinha apenas 50 minutos, penso que se tratava de uma maneira que o professor encontrou de lidar com as condições reais de ensino. Dessa forma, estabelecia-se um espaço alternativo que era dedicado exclusivamente às práticas teatrais (em oposição à concepção do palco à italiana como espaço “oficial” da cena); ao mesmo tempo em que era possível ressignificar e perceber o espaço cotidiano de ensino a partir de outro(s) ponto(s) de vista.

Prosseguindo com a análise comparativa entre as duas cenas, podemos traçar outras distinções, além das mudanças estruturais implicadas quando passamos de um Ponto de Cultura a uma escola. Para começar, os adolescentes da ESEBA não são os mesmos que estudam na Escola Josiany França. Eles não são separados apenas por uma distância geográfica, mas por uma dimensão social manifesta no fato de que determinados alunos, mesmo sendo escolhidos por sorteio (no caso da ESEBA), podem acessar essa escola considerada “de qualidade” e outros alunos não.

O que importa aqui não é determinar se a E. M. Josiany França é uma boa escola para se estudar ou não, mas qual é o perfil dos sujeitos que a constroem simbolicamente dia após dia. Mesmo entre os estudantes desta escola há diferenças de ordem social e econômica. Entretanto, estar atenta à realidade em que eles estão inseridos, para além dos muros da escola, esclareceu ao longo da pesquisa, uma série de questões ligadas ao cotidiano das aulas de teatro que acompanhei.

Compreendendo o papel do pesquisador etnográfico

Por meio da experiência de ter participado do primeiro campo, bem como do diálogo com os autores pesquisados, pude perceber que, primeiramente, não existe um lugar confortável de onde seja possível ao pesquisador apenas observar tranquilamente, protegido e estabilizado. Da mesma forma como não é possível estar “pronto” para estudar o outro, como se comporta, vive e percebe o seu entorno.

Todos observam, pensam e têm opinião sobre o que vivem em campo (opinião que também pode sofrer alteração ao longo do percurso de pesquisa). Não seria, então, coerente arriscar que

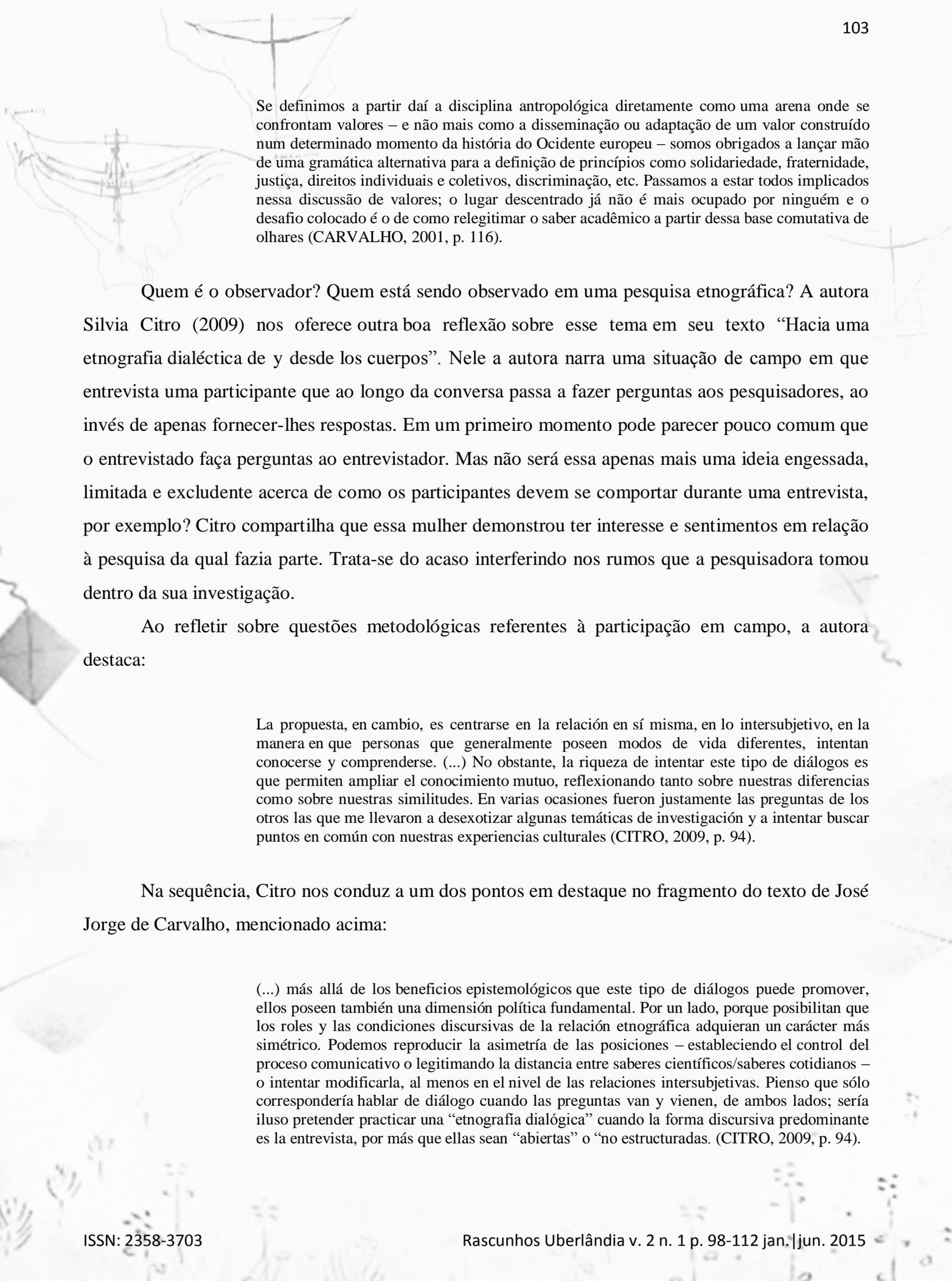
todos somos pesquisadores? O desafio é justamente este: romper as fronteiras, assumir os riscos, vivê-los integralmente, compartilhá-los. Este é também o sentido de experiência de que fala Jorge Larrosa: a experiência como zona de abertura, fissura, medo e instabilidade. Mais um ponto que nos conecta enquanto pessoas, seres humanos complexos e contraditórios que somos.

Um bom exemplo disso pode ser lido no artigo “O teatro dos ‘bóias-frias’: repensando a antropologia da *performance*”, de John C. Dawsey (2005). A partir dos estudos de Victor Turner na área da Antropologia da Performance, o autor busca compreender o universo dos ‘bóias-frias’ em termos de suas experiências como sendo performances cotidianas; passando pelo percurso de ida ao trabalho (nas carrocerias de caminhões) até chegar aos canaviais. Para isso, ele se coloca como um “aprendiz de ‘bóia-fria’, ao mesmo tempo em que “procurava se fazer passar por antropólogo” (p. 27).

Para captar a intensidade da vida social é preciso compreendê-la a partir de suas margens. Trata-se de um olhar atento e de uma abertura calculada, tal como o cálculo de um risco, do antropólogo em relação aos movimentos surpreendentes das sociedades que, ao recriarem cosmos a partir de elementos do caos, brincam com o perigo e sacaneiam a si mesmas. Experiências de liminaridade podem suscitar efeitos de estranhamento em relação ao cotidiano. Trata-se mais do que um simples espelhamento do real. (...) Trata-se de um tempo e espaço propícios para associações lúdicas, fantásticas. Figuras alteradas, ou mesmo grotescas, ganham preeminência. Abrem-se fendas no real, revelando o seu inacabamento. Tensões suprimidas vêm à luz. Estratos culturais e sedimentações mais fundas da vida social vêm à superfície. (DAWSEY, 2005, p. 23- 24).

Do meu ponto de vista, o fragmento acima está associado tanto à experiência do pesquisador que penetra o desconhecido através “de um olhar atento”, quanto à dos “boias-frias” frente à sua própria condição. Não estariam, portanto, ambos, pesquisador e “pesquisado” em situação de “estranhamento”, “liminaridade”? “Assim, nos espaços liminares, se produz uma espécie de conhecimento: um abalo” (idem, p. 24), que os conecta colocando-os em posição de igualdade.

José Jorge de Carvalho (2001) ao fazer uma crítica ao texto de Clifford Geertz sobre a briga de galos balinesa diz “... que o contexto jamais possui limites e é justamente na construção de suas fronteiras que podemos captar as recusas do sujeito em implicar-se na realidade que interpreta” (p.117). Se não há fronteiras, podemos supor, então, que não há separação (muito menos hierarquização) entre os que estão envolvidos na pesquisa, e até mesmo a distinção terminológica entre pesquisador e pesquisado passa a ser paradoxal.



Se definimos a partir daí a disciplina antropológica diretamente como uma arena onde se confrontam valores – e não mais como a disseminação ou adaptação de um valor construído num determinado momento da história do Ocidente europeu – somos obrigados a lançar mão de uma gramática alternativa para a definição de princípios como solidariedade, fraternidade, justiça, direitos individuais e coletivos, discriminação, etc. Passamos a estar todos implicados nessa discussão de valores; o lugar descentrado já não é mais ocupado por ninguém e o desafio colocado é o de como relegitimar o saber acadêmico a partir dessa base comutativa de olhares (CARVALHO, 2001, p. 116).

Quem é o observador? Quem está sendo observado em uma pesquisa etnográfica? A autora Silvia Citro (2009) nos oferece outra boa reflexão sobre esse tema em seu texto “Hacia una etnografía dialéctica de y desde los cuerpos”. Nele a autora narra uma situação de campo em que entrevista uma participante que ao longo da conversa passa a fazer perguntas aos pesquisadores, ao invés de apenas fornecer-lhes respostas. Em um primeiro momento pode parecer pouco comum que o entrevistado faça perguntas ao entrevistador. Mas não será essa apenas mais uma ideia engessada, limitada e excludente acerca de como os participantes devem se comportar durante uma entrevista, por exemplo? Citro compartilha que essa mulher demonstrou ter interesse e sentimentos em relação à pesquisa da qual fazia parte. Trata-se do acaso interferindo nos rumos que a pesquisadora tomou dentro da sua investigação.

Ao refletir sobre questões metodológicas referentes à participação em campo, a autora destaca:

La propuesta, en cambio, es centrarse en la relación en sí misma, en lo intersubjetivo, en la manera en que personas que generalmente poseen modos de vida diferentes, intentan conocerse y comprenderse. (...) No obstante, la riqueza de intentar este tipo de diálogos es que permiten ampliar el conocimiento mutuo, reflexionando tanto sobre nuestras diferencias como sobre nuestras similitudes. En varias ocasiones fueron justamente las preguntas de los otros las que me llevaron a desexotizar algunas temáticas de investigación y a intentar buscar puntos en común con nuestras experiencias culturales (CITRO, 2009, p. 94).

Na sequência, Citro nos conduz a um dos pontos em destaque no fragmento do texto de José Jorge de Carvalho, mencionado acima:

(...) más allá de los beneficios epistemológicos que este tipo de diálogos puede promover, ellos poseen también una dimensión política fundamental. Por un lado, porque posibilitan que los roles y las condiciones discursivas de la relación etnográfica adquieran un carácter más simétrico. Podemos reproducir la asimetría de las posiciones – estableciendo el control del proceso comunicativo o legitimando la distancia entre saberes científicos/saberes cotidianos – o intentar modificarla, al menos en el nivel de las relaciones intersubjetivas. Pienso que sólo correspondería hablar de diálogo cuando las preguntas van y vienen, de ambos lados; sería iluso pretender practicar una “etnografía dialógica” cuando la forma discursiva predominante es la entrevista, por más que ellas sean “abiertas” o “no estructuradas. (CITRO, 2009, p. 94).

Ela destaca ainda a importância do conhecimento que emerge das relações corporais estabelecidas entre os participantes quando diz que

(...) el desempeño de diferentes actividades o roles durante el trabajo de campo a veces permite acceder dimensiones de la vida intersubjetiva por las que difícilmente se pregunte, puesto que requieren del hacer práctico o, en otros casos de una relación dialógica (ibidem, p. 95).

Ao comentar sobre os “riscos ontológicos” presentes em toda relação intersubjetiva, a autora coloca pesquisador e “pesquisado” em relação de igualdade, uma vez que os medos e receios são mútuos, constituindo todo e qualquer processo de aproximação e socialização em campo.

Outro aspecto que me chama atenção refere-se ao conceito de corpo como “ferramenta de diagnóstico”, o qual a autora toma emprestado do autor John Blacking. De acordo com essa concepção, o corpo do antropólogo passa a ser um “modo de conhecimento” do corpo dos outros participantes (ibidem, p.98). Portanto, utilizar-se de todos os meios de que dispomos para perceber o mundo seria uma forma de aprofundar a participação em campo e até mesmo de nos conhecermos melhor, assim como aos outros.

Das dúvidas e tensões nas interações intercorpóreas

Para mencionar alguns momentos de tensão, relembro como eu me sentia constrangida fazendo anotações no momento em que as atividades aconteciam. Havia sempre um aluno ou outro que, independentemente da idade, encarava-me desconfiado e/ou perguntava sobre o que eu estava escrevendo. Até mesmo Marcelo parecia não se sentir muito à vontade quando eu estava com o lápis na mão durante a condução de suas aulas.

Com o passar do tempo, Marcelo passou a me convidar para participar dos jogos e atividades e a minha atuação cada vez mais frequente contribuiu para que eu conquistasse um espaço (físico e simbólico) nas salas de aula e a confiança tanto dos alunos quanto do próprio professor Marcelo. Por outro lado, não era mais possível escrever sobre o que eu estava vendo no exato momento em que as ações aconteciam.

Houve uma situação, um tanto quanto embaraçosa, que gostaria de mencionar, a qual fez com que praticamente toda uma turma do sétimo ano se manifestasse. Certo dia, Marcelo havia levado um exercício de visualização. Consistia em um grupo de alunos que, à frente da sala, deveriam apreciar uma obra de arte que passaria a existir no momento em que os

participantes a descrevessem buscando fisicalizar suas impressões para que o público também pudesse visualizar o objeto criado em situação de jogo. Durante as instruções, Marcelo chegou a dizer que a descrição verbal era um elemento determinante para que o público pudesse imaginar os contornos e cores da obra de arte. Percebendo que a turma não havia compreendido satisfatoriamente suas explicações, Marcelo se propôs a compor o primeiro grupo de atuantes. Assim que entrou em cena, deu início a uma série de descrições verbais acerca do que estava sendo visto por ele. Os outros jogadores interagem confirmando com gestos e palavras a proposta criada por Marcelo. Eu fiquei pensando se realmente seriam as palavras e não o corpo todo (incluindo a palavra) o responsável pela fisicalização (o próprio nome já diz) do objeto imaginário. Mas não comentei nada, apenas aceitei participar também, depois da indicação calorosa dos alunos que gritavam meu nome. Quando entrei em cena, assim como Marcelo, diante da falta de reação dos meus companheiros de jogo (dois ou três estudantes, sendo que um deles era cadeirante), dei início a uma série de descrições verbais e gesticulações complementares. Fitei um ponto na parede diante de mim e apontei para ele com o dedo ao mesmo tempo em que arrastando o olhar numa direção e depois noutra demarcava a largura do quadro que eu estava imaginando. Procurava estimular os outros atuadores, perguntando sobre suas impressões e conduzindo o estudante que estava na cadeira de rodas por onde eu andava. A certa altura, um dos jogadores mostrou-se bastante envolvido com minha proposta, embora tenha ficado evidente seu esforço para alterá-la e transformá-la na representação do que seria um macaco. Naquele momento, achei interessante o engajamento do garoto e quis apoiá-lo perguntando onde ele estava vendo um macaco. Ele se movimentava com agitação pelo espaço da cena, ia e voltava apontando com o dedo na altura dos espectadores a nossa frente onde dizia estar um macaco. Naquele momento eu não percebi nada e tentei dar sequência ao jogo.

Assim que finalizamos, passamos a avaliação. Prontamente alguém se manifestou dizendo que o tal garoto sempre chamava um dos colegas de macaco e que ele tinha feito isso em cena para humilhá-lo. Sem entender eu tentava acompanhar o protesto dos estudantes. Um a um eles confirmavam esse argumento. Marcelo pediu ao estudante para confirmar ou não o ocorrido, mas ele não disse palavra. Estava claro para a turma o verdadeiro teor de seus comentários no jogo. Mostrei-me indignada (e realmente estava) diante daquela situação. Primeiro porque eu havia apoiado e estimulado a proposta do garoto (sem ter consciência do que estava por trás dela) que usou o espaço da cena para ofender o colega que estava assistindo. Disse a ele que no teatro precisamos apoiar as sugestões dos nossos parceiros de atuação e sem confiança e respeito

pelo outro o jogo não acontece. Disse que estava me sentindo enganada e ao mesmo tempo envergonhada por ter feito parte daquilo. O garoto continuou calado e depois disso eu o vi na sala de aula apenas uma vez. Mais tarde, Marcelo me disse que depois do ocorrido ele havia mudado completamente sua postura em relação à turma.

Com base no relato descrito acima, percebo que o teatro propicia um espaço ficcional no qual podem se desenvolver também conflitos e tensões que pertencem à esfera do real. Na situação em destaque, a solução do problema apontado pela turma aconteceu durante o debate, que geralmente constitui o momento de avaliar o desempenho técnico dos jogadores. Nesse caso, a avaliação coletiva funcionou também como espaço para a resolução de conflitos concernentes ao cotidiano do grupo. Ao apontar a dimensão antiética da atuação do colega no momento de fruição (e não durante o jogo), a turma demonstrou respeito pelos jogadores reforçando o pacto que deve existir entre palco e plateia para que o fenômeno teatral possa acontecer. Por meio dessa situação, eles também encontraram o momento propício para se apropriarem e delimitarem o que era ou não “permitido” fazer dentro e fora do jogo. Em outras palavras, eles acabaram esclarecendo e “oficializando” uma regra própria de convivência do grupo a partir do conflito que ganhou destaque em cena. Penso que tanto meu engajamento no jogo quanto minha indignação sincera diante do ocorrido podem ter contribuído para a legitimação da minha fala durante a discussão avaliativa.

Relatos de campo - *performances* cotidiana e teatral

A seguir destacarei alguns relatos retirados do meu diário de campo buscando aproximar o leitor das experiências que vivi na E. M. Prof.^a Josiany França. Meu objetivo é refletir sobre certos aspectos da corporalidade imbricados em algumas situações e práticas que pude observar.

28/11/2013 (Último dia de observação na escola) – 1º ano

Nesse dia eu estava com uma câmera fotográfica para registrar imagens da escola e das pessoas com quem convivi durante o ano. A aula nesse dia aconteceu no pátio interno e foi dedicada à reconstrução das máscaras que as crianças tinham feito e colocado em exposição numa das paredes desse lugar. Quando, ainda na sala, Marcelo informou que as máscaras tinham sido rasgadas provavelmente pelos mais velhos, as crianças lamentaram ao mesmo tempo em que algumas não queriam consertá-las, como foi o caso da Ana Carla. O que mais me chamava atenção nessa garotinha esperta e miúda era sua atitude contestatória de não

fazer o que (talvez o “como” aqui seja mais adequado) era pedido, embora ela nunca deixasse de produzir alguma coisa. Ela gostava de desenhar livremente, sem ter de seguir o que era proposto e nesse caso não foi diferente. No entanto, ela acabou consertando a sua máscara com a ajuda de algumas amigas. No chão, as crianças identificaram e receberam sua máscara uma a uma. Algumas delas ficaram o tempo todo nesse processo de reconstrução, enquanto outras davam cambalhotas e piruetas, sozinhas ou em grupos. Marcelo, depois de algumas tentativas de contenção dos corpos, pareceu relaxar em relação à atitude dos pequenos. Em determinado momento, apontou-me para que eu pudesse registrar um grupo de alunos jogando capoeira no pequeno palco do pátio interno. Primeiro uma menina e um menino iniciaram os golpes que aos poucos foram sendo repetidos por outros em lugares diferentes. Quando percebeu que estava sendo fotografada a menina imediatamente parou e me olhou um pouco envergonhada. Nesse momento, abaixei a câmera e fiquei só olhando até que eles recomeçaram o jogo. O mais interessante foi perceber como através dos movimentos as crianças testavam os limites de seus corpos ao mesmo tempo em que se esforçavam para executar os movimentos da capoeira de forma adequada. Um dos garotos parecia dominá-los mais e assim estimulava os outros a imitá-lo. Exploravam os níveis alto, médio e baixo com muita destreza; rodopiavam; caíam e se recompunham; alguns só observavam, outros repetiam o que viam e num instante o espaço era todo movimento. Marcelo, algumas pessoas que passavam e eu éramos a plateia que não podia (e não queria) deter aquele espetáculo. A aula passou a ser consertar as máscaras e aprender capoeira. Fiquei um bom tempo nessa apreciação e tirei mais algumas fotos para a pesquisa e também para recordação. Despedi-me da escola revisitando cada cantinho e desejando vida longa à arte de saber festejar enquanto se ensina e se aprende junto.

09/09/2013 (Segunda-feira); 1º horário (8º B)

O happening

O início da aula foi para a turma decidir o que seria feito, qual seria a *performance* que eles realizariam durante o intervalo. Marcelo perguntou se alguém tinha alguma ideia e uma das estudantes sugeriu que eles repetissem o que outra turma já havia feito. Ela gastou alguns minutos pedindo que todos colaborassem e não ficassem rindo como costumavam fazer quando estavam performando. A ideia que prevaleceu consistiu nas seguintes ações: correr na direção de uma das paredes do pátio interno, chocar-se contra ela e cair no chão. Em fila fomos ao pátio interno, onde um grupo de adolescentes fazia aula de tecido sob a coordenação da professora de Educação Física da escola e algumas crianças brincavam com bambolê. Marcelo foi o primeiro a correr até o centro do espaço e se jogar no chão. Os outros o seguiram. As crianças que estavam por perto corriam entre os corpos estendidos, até que uma professora as tirou dali. Houve alguns olhares curiosos de quem estava tendo aula e um comentário (direcionado a mim): “Débora, você não vai se jogar, não?”. Sem pensar muito, deixei minha mochila no chão e me juntei ao grupo de *performers*. Por um instante, enquanto estava deitada, pensei no motivo de estar fazendo aquilo. Marcelo havia me dito que estava trabalhando com essa turma o tema *performance*. Perguntei-lhe, ao final do expediente, se eles haviam feito alguma pesquisa teórica antes, até porque esse tema havia surgido numa aula de Estágio na faculdade e eu não sabia muito sobre ele. Ao que parece eles tiveram algumas aulas práticas, que também foi o que mais experimentamos na disciplina da faculdade que eu mencionei. Num segundo momento o grupo se dirigiu ao corredor que dá para as salas de aula e lá repetiram as mesmas ações que realizaram no pátio interno. Só que agora seus corpos realmente se chocaram - com maior ou menor intensidade - contra uma parede diminuindo o espaço entre eles e os que circulavam pelo corredor. Permaneciam algum tempo

caídos até que alguém se levantasse e se dirigisse à parede de frente para recomençar o clico de ações (correr em direção à parede oposta, chocar-se e cair no chão). Aqueles corpos amontoados transmitiam uma estranha impressão na composição com o espaço. Imaginei trincheiras de guerra, devastação. Alguns paravam para ver enquanto alunos e alunas do 6º ano riam e passavam correndo para atrapalhar. Novamente entrei no fluxo do jogo. Numa das vezes em que caí, encostei minha cabeça e outras partes do meu corpo numa menina que estava estirada ao meu lado. Senti seu corpo se mexer ao receber o peso do meu. Ela riu e eu senti vontade de rir também, mas lembrei-me da garota que no início da aula disse que não era para quebrar a concentração com risinhos que não fizessem parte da proposta. Dei uma olhadela ao redor e todos estavam sérios. Resolvi ficar do “lado de fora” de novo. Pude observar melhor, então, como o grupo se destacava com seus corpos “bagunçando” a imagem que eu tinha daquele espaço escolar. O que eu via não parecia fazer sentido nenhum. No entanto, bastava olhar para aquelas pessoas ocupando o nível baixo que as coisas pareciam se encaixar, ou melhor, se desencaixar propositalmente. Apesar de estarem “por baixo”, eram os corpos quem determinavam a direção dos olhares de quem transitava. Ao final da intervenção, Marcelo conversou baixinho com os alunos *performers* dando um sinal para que eles olhassem fixamente nos olhos de quem estivesse mais perto. Um aluno encarava Marcelo enquanto outro garoto por trás batia com a mão na cabeça dele e se afastava para ver sua reação. Algumas pessoas recuavam ao serem abordadas, outras riam e faziam graça. Mas os atadores conseguiram manter a proposta de perfurar com o olhar o olho do outro sem rir e sem hesitar, subvertendo assim não somente o espaço da escola, mas também as relações interpessoais entre professor-aluno e entre os próprios alunos. Já na sala de aula, Marcelo perguntou o que a turma achou e todos chegaram à conclusão de que havia sido a *performance* mais “organizada” que eles já fizeram.

Considerações Finais

(...) uma experiência, por definição, determina um antes e um depois, corpo pré e corpo pós-experiência. Uma experiência é necessariamente transformadora, ou seja, um momento de trânsito da forma, literalmente, uma trans-forma. As escalas de transformação são evidentemente variadas e relativas, oscilam entre um sôpro e um renascimento. (FABIÃO, 2009, 237).

(Inter)corporalidades: das relações corporais entre professor e estudantes

Considerando os relatos apresentados acima e, de modo geral, as minhas observações em campo, eu destacaria uma diferença crucial no tocante à relação do professor Marcelo com as crianças menores e com os adolescentes durante a condução de suas aulas. Com os pequenos os momentos mais frutíferos e prazerosos, tanto para eles, quanto para Marcelo, para mim pareceram ser aqueles em que não existia uma vontade/necessidade de controle dos corpos. Esses momentos estavam associados principalmente às atividades mais livres, como nos “dias do brinquedo” ou no dia da reconstrução das máscaras (já citado no relato de campo do dia 23/11/2012).

Já entre os adolescentes (especialmente os mais velhos) e Marcelo, percebo que havia, na maior parte do tempo, certa identificação e uma facilidade de comunicação. Identificação porque as

práticas de improvisação de cenas ou mesmo as *performances*, como o *happening* que foi citado acima, surgiram de uma relação dialógica envolvendo as preferências e referências estéticas dos alunos e as do próprio Marcelo. Além do fato de para o professor ser claramente mais fácil trabalhar elementos teatrais mais formais com os alunos do 9º ano, por exemplo, do que com as crianças, como o próprio Marcelo me relatou várias vezes em conversa.

Para compor a reflexão final, gostaria de destacar ainda dois aspectos expressos nos relatos de campo que foram apresentados, os quais para mim estão mais fortemente associados à experiência corporal, a saber: as relações entre corpo, espaço (escola) e *performance* e os aprendizados que se dão na interação “face a face”, ou melhor, “corpo a corpo”.

A criança aprende principalmente através do movimento exploratório associado ao sistema sensório-motor e da imitação de ações executadas por outrem. (CAON, 2009). É o que pode ser percebido, por exemplo, na ação de imitação que algumas crianças empreenderam ao tentar executar os mesmos movimentos de capoeira do garoto que iniciou o jogo (conforme o último dia de observações).

Partindo de minhas observações em campo, percebo que o aprendizado corporal das crianças que jogaram capoeira se deu na medida em que elas se depararam com limites corporais e espaciais concretos (pensando no pequeno palco do pátio interno) que precisaram ser transpostos para que o jogo continuasse acontecendo. Algumas começaram brincando no palco, depois cederam lugar para outras crianças que, ou passavam correndo ou o ocupavam de outras formas; ao passo que outras rodas foram sendo formadas em lugares diferentes do pátio interno “contaminando” outros corpos e atraindo olhares.

Diante dessa evidência, pergunto-me: por que insistir na contenção dos corpos se o aprendizado parece apontar para o caminho oposto? Por que o conhecimento associado à movimentação corporal ainda parece ser tido (quando o é) como privilégio exclusivo da criança pequena, especialmente no ambiente escolar? Esse modo de aprender não estaria presente em todas as fases da vida?

Segundo Caon, “... a capacidade de elaborar metáforas, presente desde a primeira infância, permanece até a vida adulta, sendo o substrato sobre o qual o ser humano opera sobre o mundo, mais que isso, o modo como ele faz surgir *um mundo*.” (p. 167). Metáforas as quais, em minha percepção, são construídas através do movimento exploratório quando na interação do corpo com o espaço e com os outros corpos que o compõe.

Para Christine Greiner (2005), em “O corpo: pistas para estudos indisciplinados”:

As experiências são fruto de nossos corpos (aparato motor e perceptual, capacidades mentais, maquiagem emocional etc.), de nossas relações com nosso ambiente físico (mover, manipular objetos, comer etc.), e de nossas interações com outras pessoas dentro da nossa cultura (em termos sociais, políticos, econômicos e religiosos). p.46.

Sendo que

A relação entre alguém que faz uma ação e o outro que observa, ajuda a entender como as coisas podem ser transformadas em ação simbólica. As atividades dentro do mundo material podem ser abstraídas, esquematizadas e convertidas em componentes de um repertório comunicativo partilhado em uma comunidade (ibidem, p.99).

Partindo desse pensamento, acredito que o jogo que se estabeleceu entre os participantes das rodas de capoeira que se formaram constituiu um momento de aprendizado incorporado que foi se espalhando e sendo experimentado também por outras crianças que antes estavam apenas observando. Outro exemplo que comprova o argumento apresentado acima pode ser expresso na atitude dos adolescentes quando solicitavam e se mostravam mais à vontade com a participação de Marcelo e a minha nas improvisações e atividades propostas em aula. Nossa presença nos jogos e práticas teatrais parecia disparar ou estimular o envolvimento das turmas, como se as formas desenhadas por nossos corpos no espaço convidassem os estudantes a experimentarem os corpos à sua maneira.

Em relação às crianças menores, pude notar que os adolescentes se arriscam cada vez menos no contato com o outro e com o próprio corpo à medida que caminham para a fase adulta, como mostra o relato de campo do dia 25/11. Nesse sentido, as aulas de teatro parecem propiciar um espaço de maior liberdade e interação corporal, o qual as outras disciplinas parecem ainda ignorar ou subestimar - com exceção da Educação Física que os estudantes dizem em coro ser juntamente com o Teatro “a melhor de todas”.

Por fim, questiono-me: Qual a potência do corpo em *performance* no espaço escolar?

Em minha percepção, na escola Josiany França os corpos pareciam estar o tempo todo em *performance*, a diferença residia no fato de que havia um momento em que isso era oficialmente permitido (aula de teatro, educação física e recreio); enquanto que no restante do tempo havia uma “regra” invisível que determinava como deveria ser a conduta dos estudantes. De modo geral, os pequenos transitavam pelo espaço escolar conduzidos por um adulto, sempre em fila, e nas aulas de Marcelo, especificamente, não podiam gritar ou correr; já os maiores deviam dar o exemplo e ter cuidado com os menores.

Em contrapartida, os pequenos tinham liberdade de ir ao banheiro e tomar água sozinhos - quando autorizados pelo professor. Sem mencionar as brechas que algumas crianças encontravam para brincar e se divertir durante as aulas de teatro que eram dedicadas ao desenho. Além de criar

formas no papel, elas insistiam em desenhar também formas corporais no espaço; desenhavam, levantavam-se para mostrar como havia ficado o desenho, implicavam com o colega ao lado, arrumavam confusão e sem levantar suspeitas dividiam brinquedos mesmo quando não era “o dia do brinquedo. Os adolescentes, por sua vez, com seus celulares tocando funk alto reafirmavam seu gosto musical e suas referências enquanto bossa nova, samba e música popular brasileira soavam dando o sinal para o recreio das diferentes turmas. Tanto as crianças quanto os adolescentes tinham suas próprias regras, além das que já existiam na escola antes mesmo de eles terem chegado.

Sempre em transform(ação), o corpo no espaço escolar parece seguir resistindo, subvertendo regras e comportamentos, (re)construindo e sendo reconstruído por outros corpos em ação no espaço-tempo; definindo e sendo “definido pelos afetos que é capaz de gerar, gerir, receber e trocar”. (FABIÃO, 2005, p. 238).

Referências

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

CAON, Paulina Maria. **Construir Corpos, Tecer Histórias** – educação e cultura corporal em duas comunidades paulistas. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, 2009, p. 23-97.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. "Educação e experiência estética: "valor" social ou sentido público? Público, privado e social". **Revista Sala Preta**, São Paulo, 2007, n.7, p.83-90.

_____. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.7, n.15, p.107-147, 2001.

CITRO, S. **Cuerpos significantes: travessías por los rituales tobas**. 1ª ed. 351 p. Buenos Aires: Biblos, 2009. Capítulo III: Hacia una etnografía dialéctica de y desde los cuerpos, p. 83-114.

CSORDAS, Thomas J. **Corpo/Significado/Cura**. RS: Editora da UFRG, 2008. Capítulo II: A corporeidade como um Paradigma para a Antropologia, p. 101-146.

DAWSEY, John Cowart. **O teatro dos “bóias-frias”**: repensando a Antropologia da Performance. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.11, n.24, 2005, p.15-34.

_____**Schechner**, teatro e antropologia. *Cadernos de campo*, São Paulo, n. 20, p. 207-211, 2011.

_____**Turner, Benjamin e Antropologia da Performance**: o lugar olhado (e ouvido) das coisas. *Campos* (UFPR), vol.7, p.17-25, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989, p. 3-21.

GREINER, Christine e AMORIM, Claudia. **Leituras do Corpo**. São Paulo: Anna Blume, 2003, Introdução: Da cozinha de Deus às membranas virtuais do homem, p. 139-147.

GREINER, Christine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005. 152 p.

Recebido em 21/02/2015

Aprovado em 25/05/2015

Publicado em 26/08/2015