

Rascunhos

v. 2 n.1 jan/jun. 2015

ISSN: 2358-3703

Dossiê Teatro e Escola: ações e reflexões



Caminhos da pesquisa em Artes Cênicas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA | GEAC | IARTE | EDUFU

Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas

Equipe Editorial

Editor Chefe

Eduardo De Paula, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Editores

Mara Leal, Universidade Federal de Uberlândia

Narciso Telles, Universidade Federal de Uberlândia

Paulina Caon, Universidade Federal de Uberlândia

Editores Assistentes

Ana Carneiro, Universidade Federal de Uberlândia

Conselho Editorial GEAC

Dirce Helena Benevides de Carvalho, Universidade Federal de Uberlândia

Fernando Manoel Aleixo, Universidade Federal de Uberlândia

Mariene Hundertmarck Perobelli, Universidade Federal de Uberlândia

Mario Piragibe

Vilma Campos dos Santos Leite

Wellington Menegaz, Universidade Federal de Uberlândia

Conselho Consultivo

Alexandra Gouvea Dumas, Universidade Federal do Sergipe

Amabilis de Jesus da Silva, Faculdade de Artes do Paraná

Ana Carolina Paiva, (SME – RJ)

Célide Salume Mendonça, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Elisabeth Silva Lopes, Universidade de São Paulo, Brasil

Gerard Samuel, Universidade de Cape Town, África do Sul

Giuliano Campo, University of Ulster, Reino Unido

Fernando Mencarelli, Universidade Federal de Minas Gerais

Ileana Diéguez, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, México

José Mauro Barbosa, Universidade de Brasília

Julia Elena Sagaseta, Universidad Nacional de las Artes/UNA, Argentina

Leonel Martins Carneiro, Universidade de São Paulo, Brasil

Luis Augusto da Veiga Pessoa Reis, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Maria Lucia Pupo, Universidade de São Paulo

Nara Keiserman, (UNIRIO)

Patricia Aschieri, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina

Patrícia Caetano, Universidade Federal do Ceará

Renato Ferracini, (LUME/UNICAMP)

Silvia Citro, Universidad de Buenos Aires (UBA) y CONICET, Argentina

Vivian Tabares, Casa de las Américas, Cuba

Diagramadores

Camila Amuy, Universidade Federal de Uberlândia

Lucas Francisco Silva, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Colaborador

Halan Vieira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

ISSN: 2358-3703

Sumário

Abertura

Paulina Maria Caon e Vilma Campos1

Educação Pública Brasileira

Carminda Mendes André 2

Considerações sobre um mapeamento inicial do fazer teatral na Escola Básica de Uberlândia

Paulina Maria Caon, Ricardo Augusto, Gabriela Neves Guimarães 16

Teatro na Escola Pública

Ricardo Carvalho Figueiredo 29

Pesquisando Práticas Cênicas com alunos surdos

Marcia Berselli 42

Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria.

Marina Marcondes Machado 53

“EU NÃO QUERO SAIR DAQUI!” - relato em primeira pessoa de uma adulta pelos traços da infância

Lígia Marina Almeida 68

Uma árvore de múltiplas histórias: experiências lúdicas com as crianças maravilhosas de um terceiro ano do ensino fundamental

Grazielle Eloísa Balduino, Myrtes Dias da Cunha 84

A corporalidade no aprendizado do teatro - o corpo no espaço escolar

Débora Souza 98

Abrem-se as cortinas: caminhos e desafios de uma prática teatral com adolescentes do ensino médio

Fernando Freitas dos Santos 113

Não desliguem os celulares, a aula já começou

Wellington Menegaz de Paula 124

ARTE E CULTURA: Apontamentos sobre o teatro na formação cultural dos diferentes sujeitos

Marcio Dias Dias Pereira 135

Abandonar-se: o ato de exumar da disciplina de ética e paradigmas do conhecimento

Eduardo Gasperin 147

DANÇANDO CHICO BUARQUE: Análise dos movimentos artísticos em um processo criativo de dança moderna

Adriana Di Marco Neves 160

Apresentação do Dossiê

O Dossiê Teatro e Escola: ações e reflexões é uma das publicações que encerra dois anos de realização do projeto de pesquisa Partilhas, Ateliês e Redes de Cooperação – aprendizagens teatrais na escola básica (Edital de Pesquisa em Educação Básica FAPEMIG/CAPES). Em 2015, além do presente número da Revista Rascunhos, organizamos a publicação de um portfólio de materiais e processos de trabalho de professores da rede escolar de Uberlândia, a maioria deles participantes de nossas diferentes ações no projeto (fóruns mensais, mostras teatrais anuais, seminários de pesquisa).

A profundidade dos aprendizados que tivemos como pesquisadoras, ao lado de nossa equipe de bolsistas, assim como a significação que o projeto adquiriu ao longo desses dois anos junto aos professores de Teatro da cidade de Uberlândia, é o que nos faz celebrar ainda mais o lançamento do presente dossiê.

Reunimos aqui textos de docentes, pós-graduandos e graduandos com pesquisa de Iniciação Científica, originários de diferentes universidades do país, que atenderam a uma chamada pública do periódico. Convidamos especialmente as pesquisadoras Carminda Mendes André e Marina Marcondes Machado para publicar no dossiê, devido as suas contribuições no I Seminário de Ensino e Aprendizagem em Teatro por nós organizado em 2014, a partir do tema: Escola Básica Intervenção e *Performance*. Os textos apresentados pelas autoras, *Educação Pública Brasileira* e *Só Rodapés*: um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria, respectivamente, dão ao dossiê uma dimensão especial. De um lado, Carminda Mendes André apresenta uma reflexão ampla sobre os sentidos e tensões presentes nos modos de pensar e fazer educação no país; de outro lado se apresenta o glossário enraizado na larga experiência e investigação pessoal de Marina Marcondes Machado, em que ela compartilha modos de pensar-fazer teatro no interior das práticas cotidianas do professor de artes ou teatro.

Os dois textos dão escopo amplo para a reflexão que se multiplicará nas contribuições que se seguem: desde ações de extensão, pesquisa, iniciação à docência até processos artístico-pedagógicos discutidos pelos próprios professores que os conduziram diretamente na rede escolar. Para nós é uma honra e uma festa apresentar aos leitores essa publicação em sua diversidade, ela própria uma potência para a reflexão sobre os caminhos e descaminhos do teatro na escola.

Paulina Maria Caon e Vilma Campos



EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION

Carmina Mendes André¹

Resumo

Nossa pesquisa, ao indagar os modos como são elaborados a educação e o ensino básico público brasileiro, constata a presença de uma contraditória relação entre Sociedade e Estado. Utilizando os conceitos de “vontade de verdade” e “poder positivo”, trazidos por Michel Foucault, interpretamos a presença dessa contradição como prova da relação inseparável entre poder e saber. Diante disso, buscamos observar e refletir algumas práticas que interferem nos projetos educacionais, nas práticas escolares e na própria formação do sujeito contemporâneo de modo a não trabalhar a favor da liberdade.

Palavras-chaves: sujeito, ensino público, professor.

Resumen

Nuestra investigación, al indagar las maneras en que son dibujadas/ la educación y la enseñanza básica pública brasileña, constata la presencia de una contradictoria relación entre Sociedad y Estado. Utilizando los conceptos de “voluntad de verdad” y “poder positivo”, aludidos por Michel Foucault, interpretamos la presencia de esa contradicción como prueba de la relación inseparable entre el poder y el saber. Frente a ello, buscamos observar y reflexionar algunas prácticas que interfieren en los proyectos educacionales, en las prácticas escolares y en la propia formación del sujeto contemporáneo que de este modo, no trabajan en favor de la libertad.

Palabras-clave: sujeto, ensino publico, profesor

Abstract

Our research, when thinking about the ways in which education and Brazilian basic education, specifically, are elaborated, we notice the presence of a controversial relationship between the society and the State. Making use of concepts as "real will" and "positive power", both presented by Michel Foucault, we interpret the presence of this contradiction as a proof of the inseparable relationship between power and knowledge. From then on, we try to observe and reflect about some practices that intervene in educational projects, scholar practices and the own contemporary individual back grounding process, in a sense that does not stimulate freedom.

Keywords: individual, public education, teacher.

¹ Pesquisadora docente do Instituto de Artes (IA) da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Por onde começar a reflexão sobre o ato de educar? Por onde começar a pensar sobre o lugar da escola na contemporaneidade? No pequeno artigo intitulado “O que são as luzes?” Kant (1985) demonstra a necessidade de se pensar modos de emancipar os indivíduos tutelados por outrem, principalmente os submissos ao poder hierárquico da religião. Vamos considerar que aí se localiza o início da problemática que queremos abordar, qual seja: será que, na contemporaneidade, a finalidade do ensino escolar é a formação do sujeito emancipado? Se assim for, que vontades de poder (tutores) aprisionam-no? E, afinal, quem é o sujeito que se quer emancipar na contemporaneidade?

Antes, porém, relembremos quem é esse sujeito imaginado por Kant. Ele é um homem público e, como tal, integrado e participativo da vida política; ele é um cidadão. Esse, em sua condição de emancipado, é alguém que está pronto a exercitar seu livre pensamento diante de uma coletividade e seus propósitos não são desgarrados da idéia de bem comum; em sua relação com os outros, ele é alguém capaz de representar princípios e interesses coletivos. Na literatura, a figura do herói, é sua melhor imagem. A crítica, que o sujeito emancipado produz, terá como finalidade o melhoramento do sistema social, pois, em última instância, o que se espera de sua ação são aberturas para se chegar à liberdade e à autonomia de *todos* os cidadãos. Desse modo, esse indivíduo deve ser alguém preparado para o exercício da cidadania e, para isso, dever receber educação adequada.

No entanto, nesse mesmo texto supracitado, Kant faz uma ressalva e afirma que o livre pensador somente pode contribuir para a libertação dos indivíduos se obedecer ao governante também comprometido com os mesmos princípios e finalidades daquele. Portanto, a formação desse sujeito deve seguir a orientação dos bons governantes que, supostamente, agem de acordo com princípios justos e universais. Isso nos leva a suspeitar de que haja relações entre o sujeito emancipado e o poder, ato que se confirma quando observamos a concomitância do nascimento das instituições públicas e do ensino escolar com o processo de consolidação da “nação moderna”, representada pelo Estado republicano.

De que maneira se encaminha a legitimação do ensino escolar na sociedade moderna? Enunciados como “penso, logo existo”, de Descartes, ou a afirmação do “sujeito do conhecimento”, de Kant, trouxeram a base teórica para se pensar o homem como uma entidade já dada e em evolução. Nessa perspectiva, a consciência do pensar é uma propriedade da condição humana. Essa consciência, que transforma o ignorante em um sujeito do conhecimento, é própria de todos aqueles que nascem com uma natureza perfeita (os normais) e é, por isso, algo que está antes da cultura, algo que está separado do mundo. A consciência é, portanto, aquilo que transcende no homem. É a partir desse conceito de sujeito transcendente - essa entidade natural e pré-existente

ao mundo social, político, cultural e econômico - que são constituídos os conhecimentos para o ensino escolar moderno.

Essa noção de pré-existência da consciência juntamente com as noções de incompletude e de progresso da natureza do homem (de que ele não nasce pronto e que por isso precisa ser completado, educado) impõe a elaboração de tecnologias para o sucesso do ato educativo (conduzir os indivíduos incompletos a tomar consciência de si e alcançar a *maioridade* kantiana). É desse modo que, para se alcançar a transcendência e seu efeito, a autonomia do sujeito, o ato de educar inicia o aprendiz em fundamentos básicos no campo das ciências humanas e exatas, em fundamentos da moralidade universal (religião e artes) e no cultivo do corpo saudável.

Esse sujeito será formado para atuar como representante da coletividade, que, a partir da queda da monarquia, tem como modelo ideal de Estado, a república. Mas, para que o sujeito se engaje na luta pela liberdade, deve identificar-se como os princípios da justiça e da moralidade. A escola idealizada justifica sua existência como lugar de construção das representações verdadeiras. É dessa forma que se torna o lugar onde se formam os homens emancipados. Ou seja, para se instituir a escola dentro dos princípios de liberdade, é necessário fundamentar e difundir o mito do saber soberano e independente dos jogos do poder. Está aí todo o maquinário social que consolida o Estado na forma de nação; está aí a fundação da educação escolar moderna.

Mas, antes mesmo das reflexões de Foucault sobre a relação entre poder e saber, a noção de sujeito transcendente já havia sofrido seus golpes. Stuart Hall no ensaio intitulado *A identidade cultural na pós-modernidade* descreve cinco golpes recebidos pelo sujeito. O primeiro abalo é produzido pela teoria marxista que afirma que os homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas. Tal afirmativa, relida nos anos 60, toma o significado de que “*os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser autores ou agentes da história, uma vez que eles poderiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes eram fornecidos por gerações anteriores*” (HALL,2006, p 34-35). O segundo golpe vem da descoberta do inconsciente de Sigmund Freud ao afirmar que nossas identidades, sexualidade e nossos desejos “*são formados por processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma ‘lógica’ muito diferente daquela da Razão, arrasa o sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada*” (HALL,2006,p.36). A formação da criança passa a ser compreendida como um longo e difícil processo de assimilação. O terceiro deslocamento sofrido pelo sujeito cartesiano vem do trabalho de Ferdinand de Saussure que afirma não sermos autores de nossas próprias afirmações e significados que expressamos por meio da língua. “*A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em*

qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL,2006, p.40). O quarto deslocamento vem, finalmente, de Michel Foucault e sua afirmação da existência do que chama de ‘poder disciplinar’. Esse é inventado com o objetivo de regular, vigiar e punir os indivíduos e seus corpos. O objetivo de um poder disciplinar consiste em manter sob controle e disciplinadas as vidas, as atividades, o trabalho, os afetos, os prazeres, a saúde física e moral, as práticas sexuais, a vida familiar tomando como base, como discurso legitimador para tal ação, os regimes administrativos, o conhecimento especializado dos profissionais e o conhecimento fornecido pelas ciências sociais. Na sistematização de Hall, o quinto golpe é dado pelo feminismo que abre o caminho para se pensar as identidades das minorias e a afirmativa da dissolução da identidade coletiva unitária para a afirmação de identidade plural.

O homem constituído por determinantes econômicos (Marx), o inconsciente como uma forma de compreensão do ser além da consciência (Freud), o sujeito constituído pela linguagem (Saussure), o sujeito como produto do poder disciplinar (Foucault) e o sujeito como singularidade e não como entidade universal apregoado pelos movimentos das minorias, todos problematizam a consciência do sujeito como uma entidade separada da vida. Marx, Freud e Saussure negam a transcendência ao mostrar que o sujeito é também constituído por forças dominantes que estão no mundo: as condições econômicas, as condições físicas e psíquicas e as determinantes da linguagem herdada. Suas críticas atacam a representação do sujeito na transcendência para colocar outra em seu lugar: o sujeito histórico. Essa crítica, ao golpear o sujeito transcendente, produz a necessidade de rever o ato de educar.

Na crítica de Marx, Freud e Saussure, ao invés de se alcançar a autonomia do sujeito pelo desenvolvimento de uma razão pura, humaniza-se a razão e insere-a no tempo histórico. Para eles, o sujeito deve emancipar-se das representações deturpadas que formulou a respeito da realidade. Desse modo, indica-se uma educação que, para alcançar a autonomia do sujeito, deve conscientizá-lo das determinantes que o cercam e o constituem como sujeito ético, político e do saber.

Do ponto de vista epistemológico, nenhum dos três negam o sujeito pré-existente, ao contrário, o ato de educar ainda se justifica pelo inacabado do sujeito pré-existente e pela crença no progresso da humanidade – ou porque nascemos vazios e precisamos ser preenchidos (Kant) ou porque somos alienados e inconscientes da realidade política e social (Marx) ou porque incompletos psicologicamente precisando desenvolver e realizar nosso ser (Piaget). A escola idealizada torna-se o lugar onde se aprende o correto uso da razão (o pensamento crítico) para que o sujeito possa encaminhar-se às práxis da autonomia

Foucault, ao analisar os enunciados que fundamentam o sujeito autônomo – mesmo na dialética concreta –, se volta para a finalidade disciplinar da educação moderna e conclui que a pré-existência do sujeito é uma invenção motivada por uma *vontade de verdade* gerada por um poder, que também vai se constituindo naquilo que chamamos de “projeto de modernidade”. Esse poder é o de disciplinar o indivíduo tornando-o um cidadão adaptado.

O modo como Foucault aborda a problemática do sujeito se diferencia de Marx, Freud, Saussure e dos movimentos das minorias pelo fato de analisar o que somos por aquilo que fazemos e pela maneira pela qual o fazemos; enquanto aqueles abordam o que somos pelas representações que fazemos de nós mesmos e pelas condições que nos determinam sem que saibamos delas. O crítico francês propõe que analisemos as formas de racionalidade das quais nos valemos para realizar nossas ações (o que chama de aspecto tecnológico) e reconhecer os limites da liberdade com a qual agimos nesses sistemas práticos, os modos como reagimos ao que os outros fazem, modificando até certo ponto as regras do jogo (o que chama de versão estratégica dessas práticas).

Na análise dos conjuntos práticos, o autor mostra como a práxis é regida por discursos que definem e dividem o que é verdade do seu contrário. Em sua perspectiva, os discursos e suas práticas não são nem descobrem verdades, senão as inventam. Portanto, a idéia do *ser* se dissolve e o que julgamos estar sendo é um *produto* de certas formas de racionalidade que nosso sujeito histórico adota para se relacionar com os outros, consigo mesmo e com as coisas do mundo. É desse modo que mostra aquilo que somos como uma invenção histórica, desmistificando a transcendência da consciência racional e a idéia da consciência pré-existente como noções separadas de uma *vontade de poder*.

Para fazer a crítica aos enunciados que constituem o conjunto de práticas da educação moderna, Foucault propõe, então, que observemos os sujeitos em ação. Desse modo, desloca-se a problemática educacional - antes justificada na menoridade ou na alienação - para uma análise fora da abordagem das representações (que fazemos de nós mesmos) e da revelação das condições que nos determinam. Diante da sugestão de Foucault voltamos ao início de nosso texto e indagamos: como nos constituímos como sujeitos da contemporaneidade a partir de nossas ações?

Na contemporaneidade, as lutas sociais e a quebra das fronteiras econômicas (globalização) são alguns sintomas de novas necessidades contratuais (individuais, nacionais e internacionais). Estaria aí a indicação da entrada de novas formas de racionalidade condicionando o conjunto das práticas da política, da ética e da produção de conhecimento?

Na história do Brasil, o século XX é marcado pela permanência de Estados autoritários que mantiveram seu poder sob o enunciado da necessidade da constituição da nacionalização do território, da cultura e da política. A ditadura militar seria o limite desse modo de disciplinar os comportamentos e, em nosso entender, a entrega do poder militar se deu apenas porque a violência não mais interessava às classes dominantes nas condições do capital avançado. Ou seja, em certo momento da história do Brasil, as lutas sociais e os empresários necessitados em quebrar as fronteiras econômicas aliaram-se para um mesmo objetivo: eliminar o autoritarismo e construir um Estado com a participação de todos. Diante do “pacto social” e da multiplicidade de interesses, necessita-se de um Estado capaz de mediar e articular o processo de democratização dos interesses sociais, garantindo a ampla representatividade política da sociedade. A aliança entre governo e sociedade aparentemente se refaz e a forma de racionalidade que se instaura, e que se diferencia da anterior, é a de um poder positivo, inclusivo e não mais excludente e violento.

Do mesmo modo em que a função do Estado muda, os comportamentos dos indivíduos que se governar também devem mudar. É aí que entra a parceria entre as classes por meio da ação dos especialistas (pesquisadores universitários) para elaborar a educação de um novo sujeito, esse mais adaptado ao maquinário democrático. Nas novas condições e diante da crescente desigualdade provocada pelos modos de produção da atualidade, mais do que nunca, a educação pública torna-se necessária para garantir e promover a democratização; o não cumprimento dessa tarefa estatal é o início do rompimento do “contrato social”.

O Estado, assumindo a educação pública, se presta a cumprir o papel de guardião dos direitos dos pobres que passam a ter, como única opção para a ascensão social, o caminho do ensino público escolar. Mas, não é o Estado que deve elaborar os projetos educacionais, nem deve fazê-lo posto que seu papel é o de mediar os interesses sociais e regulamentar aquilo que for decidido em debate pela sociedade. Quando se instaura o grande debate sobre os rumos da educação pública brasileira (estamos falando do início dos anos 80), há uma afirmativa que é unânime entre os debatedores: a educação pública está em crise. Na crítica que se instaura, é consenso que o “desvio” estaria no modelo da escola técnica.

Baseados no modelo clássico da educação moderna, poucos são os debatedores que apontaram para as formas de racionalidade presentes no próprio consenso. Notamos, por exemplo, que as críticas se voltam para os conteúdos e as metodologias e, desse modo, são produzidas pesquisas sobre o assunto, mas poucos são os que questionam o conceito de sujeito como entidade pré-existente. O discurso crítico predominante ataca os modelos educacionais vigentes, seus conteúdos, modos de organização dos currículos e suas estratégias; julga que são esses os condicionantes de representações mal formuladas e alienante dos indivíduos.

A partir das pesquisas advindas desse discurso crítico são elaborados projetos educacionais reformadores e, sem nos darmos conta do que significa a mediação estatal, produzimos montanhas de normas até se chegar aos “parâmetros curriculares nacionais” e seus inúmeros rascunhos que, queremos crer, foram o limite desse modo de proceder com a educação pública no Brasil. Ainda não nos damos conta de que caímos na cilada da normatização. Nos livramos do poder disciplinador e consentimos em nossa casa o controle pela norma. Mansamente fomos apanhados novamente e encontramos nossa liberdade cerceada pelos enunciados das leis e das normas que ajudamos a elaborar. Isso nos mostra que a crise não está nesse ou naquele modelo educacional, mas no modo como atuamos.

Chegamos, hoje, a um paradoxo. O ensino técnico, tão desprezado por nós, é hoje uma necessidade das classes baixas que, em sua maioria, não têm condições de chegar à universidade; como é também um caminho para aqueles que não pretendem ter uma formação de pesquisadores (função do ensino superior). Bem, se a educação pública é a garantida da democratização desejada, o que dizer agora?

Para circunstanciar a problemática da educação do sujeito contemporâneo, iniciamos por apresentar aqui a imagem que o senso comum legitima como verdadeira para representar essa sociedade, que é a figura da máquina. Essa alegoria indica que lidamos com os outros, com nós mesmos e com as coisas como se fossem máquinas reguláveis. Quem é o sujeito ideal para viver nesse maquinário? O técnico especializado. Assim é que o médico deixa de representar aquele que tem o dom da cura para se tornar o especialista da medicina; do mesmo modo, o professor deixa de ser o sábio para se tornar um especialista do ensino. Portanto, o sujeito ideal para o sistema social moderno, é o especialista, o *expert* descrito por Lyotard (1986). O especialista é o sujeito do conhecimento, autorizado pela sociedade, a utilizar seus saberes para normatizar e regular a máquina em seus vários aspectos: políticos, culturais, sociais, educativos, mercadológicos. Portanto, o especialista é, ao mesmo tempo, o vigia e o controlador dos movimentos da máquina.

Esse técnico é um sujeito que precisa identificar-se com os modos de vida da sociedade democrática e por isso, devem aprender a valorizá-la como símbolo de evolução da humanidade. O que lhe é dado em troca: vantagens individuais tais como propriedades, bens de consumo, viagens, aposentadoria. Nessas condições, a escola pública torna-se o lugar onde os menos favorecidos deveriam receber os conhecimentos técnicos exigidos pela demanda do capital, pois será essa a moeda de troca a de maior valor no mercado dos trabalhos.

No mundo das megas corporações, a demanda de vagas é sempre menor que o número de pessoas disponíveis para o trabalho, assim, a concorrência impõe a esses homens e mulheres dedicarem-se de “corpo e alma” à sua formação continuada. Outra mudança nos modos de produção da atualidade trata dos contratos de

trabalho, que se tornam cada vez mais “flexíveis”. Substitui-se o assalariado pelo trabalhador autônomo (interessante o uso do termo, não?).

Outro critério da concorrência: a produtividade. Para melhorar ainda mais sua performance, esse trabalhador dedica a maior parte de seu tempo para o trabalho (que muitas vezes pode ser realizado em sua própria casa). Essa situação lhe exige uma vida de independência de tudo o que possa desviá-lo da ascensão profissional. Assim, sua luta passa a ser a da libertação de laços territoriais, familiares, afetivos, maternais. Por isso, é que, a nosso ver, a figura que melhor se adapta ao estilo de vida do sujeito da atualidade é a do indivíduo.

Em troca do ideal coletivo da nação e do sujeito autônomo de Kant surge o maravilhoso discurso do mundo “sem fronteiras” e do indivíduo independente. É dessa maneira que o *marketing* nos convence a legitimar a ética, a relação com os outros e a aproximação das coisas de forma volátil. O que, no mínimo, devemos indagar: por que uma sociedade que produz, em velocidade alucinante, dispositivos de controle de segurança, se apropria de ideais anarquistas para se legitimar?

Em resumo, o novo protagonista é, portanto, o bem sucedido *expert*. Seu ideal não é a emancipação de si e dos outros, como queria o velho Kant, ao contrário, o sujeito contemporâneo busca adaptar-se à artificialidade de sua vida encenada, agregando, à solidão que sua carreira profissional lhe impõe, o ideal de uma alegórica “sociedade de um homem só” e é por isso que necessita tornar-se independente dos outros (financeiramente, dos laços familiares, da vida coletiva).

Voltando ao nosso assunto central - a educação pública - podemos observar, com a ajuda de Foucault, que todo esse arcabouço de saberes acumulados para a realização do sujeito autônomo (transcendente ou não) parece não corresponder às necessidades da produção nas condições atuais (condições pós-modernas). Ao indivíduo, a consciência e a transcendência só interessam na medida em que o torna mais competitivo para o mercado de trabalho. Portanto, não é o indivíduo que devemos analisar, mas quais forças atuam para que esse indivíduo consinta esse modo de viver.

No “mundo sem fronteiras”, o clássico modelo panóptico de controlar os indivíduos torna-se indesejado e para que o controle se faça sem violência, é preciso que os indivíduos consentam o controle. Como isso acontece? Para que os indivíduos desejem a instalação de instrumentos de controle em seu cotidiano, é preciso que suas vidas sejam colocadas em risco, pois é o indivíduo em pânico que gritará por socorro. Uma das maneiras de se instaurar o pânico é espetacularizar, em rede nacional, a revolta dos marginalizados. Sem os

meios de comunicação de massa e o desenvolvimento do saber do discurso midiático – sem o desenvolvimento dos saberes em “radio e tv”, informática ou marketing e propaganda – não haveria possibilidade de se alcançar o pânico na massa espectadora. Sem o trabalho conjunto do jornalismo sensacionalista, do *marketing* e da fabricação de dispositivos de segurança o pânico não seria um sucesso de vendas. Mas considerar o fenômeno do pânico como desejo exclusivo por lucros nos parece infantil. O que motiva a instalação desses dispositivos tecnológicos é uma vontade de afirmação do discurso midiático.

Voltando ao nosso tema central - a educação escolar –, como compreender a escola sob a tutela de um poder não violento, mas rigorosamente controlador? Observando efeitos da crítica ao sujeito transcendente, constatamos que ao golpear a totalidade do sujeito, ao descentralizá-lo da cena, essa crítica liberta contradições remissivas que a síntese da dialética idealista neutraliza. O que nos parece que Foucault faz é, uma vez aberta a “caixa de pandora” da história, analisar o que fazemos com esses fenômenos libertados e de que maneira.

Quando se golpeia e se descentraliza a noção do sujeito autônomo, aparece um efeito: a desmistificação das totalidades. Não há verdade, essa se torna um discurso inventado por um desejo de dominação. Esse golpe produz a reversão da história, como diria Walter Benjamin, em forma de refluxo. Ao quebrar a unidade do sujeito (e da história), aparecem as narrativas que ficaram às margens da história oficial. Atrás das grandes vitórias, no refluxo, reaparecem as rebeliões e as revoltas silenciadas. Nota-se aí que a unidade carrega em si os conflitos entre valores culturais locais e valores culturais nacionais. Ao se libertar a memória do processo da unificação (do sujeito, da nacionalidade), as vozes dos silenciados ainda vibram, nos arrancando do presente condicionado e nos colocando na experiência histórica.

Se ainda é pertinente a análise pelas contradições, ao se realizarem os golpes de deslocamentos nas identidades fixadas, podemos dizer que o conceito de identidade nacional e o de sujeito autônomo se desqualificam perante o acontecimento e, por refluxo histórico, reaparecem reminiscências dos processos. Desse modo, o que foi silenciado e esquecido pela forja da unidade - suas forças - retorna em diferentes formas de revoltas e em ideologias totalitárias camufladas. Mas não queremos aqui sugerir novas maneiras de conquistar a síntese dialética das contradições expostas. Não se trata de substituir uma representação por outra ou de revelar o que estava escondido. O que nos parece interessante analisar é o que fazemos e de que maneira fazemos diante das contradições. Ou seja, como nos constituímos como indivíduos da sociedade democrática nos moldes liberais?

Agora podemos voltar ao início de nossa argumentação e observar que, nesse processo de descentramento das totalidades, realiza-se um deslocamento que vai do sujeito com seus ideais coletivos para a valorização do indivíduo com seus desejos pessoais. Diante do exposto, indagamos: com o descentramento do sujeito autônomo, que contradições se libertam da história das instituições públicas de ensino, posto que ainda são elas o lugar que legitimamos para se realizar a formação do cidadão?

Olhando para as atuais condições físicas e de infraestrutura das escolas de ensino básico e de hospitais públicos no Estado de São Paulo é possível perceber a ausência de valor e com ela, principalmente a desvalorização do servidor público das áreas do ensino e da saúde. Em uma sociedade espetacularizada como a nossa, sociedade da moda, da aparência, da abundância, o que pode significar hospitais e escolas públicas danificadas bem como salários baixos para os professores e os médicos que aí trabalham?

Primeiro é preciso notar que consentimos que a mídia espetacularize o abandono com a explícita intenção de nos mobilizar, na forma de “opinião pública”, a exigir atitudes governamentais. Ou seja, reforçamos a importância da mediação midiática, legitimando seu poder de ação. O lugar do Estado liberal, que é o de mediador, entra em contradição quando tem por obrigação, tutelar a educação e a saúde. A tendência é a mercantilização de qualquer serviço, inclusive os básicos.

Vamos tentar interpretar a realidade escolar olhando para seu cotidiano. Primeiro, ao observar as relações entre os seus frequentadores, o que vemos? Uma cena de tensões e conflitos. Há, sem dúvida, uma situação de desacordo entre os atores. Não é preciso ir muito longe para notar indícios de uma cena de guerra silenciada nessas instituições. Como lidamos com isso? Basta visitar algumas unidades e constatar um arsenal de procedimentos de segurança: sistema de vigilância com câmeras filmadoras, grades, catracas, alarmes, rondas policiais, proliferação de dispositivos burocráticos e outros. Por que esses procedimentos policiais são necessários?

Olhando para outro aspecto do cotidiano escolar, observamos a arquitetura da maioria das escolas públicas paulistanas e percebemos que a disposição das carteiras nas salas (enfileiradas) que dão para corredores (onde um servidor cuida do movimento dos transeuntes), o pátio e a janela da sala da direção voltada para ele (em que os olhos do diretor podem medir o comportamento dos alunos), tudo sinaliza o modelo panóptico de espacialidade (o olho vigilante) ainda em atuação. O modo de organizar a circulação dos usuários no espaço aproxima-se da ação de vigiar, situação que imprime nos corpos sempre a sensação de desconforto. Se o Estado não mais se reconhece como poder disciplinador, as escolas sob sua responsabilidade ainda o fazem? O que está acontecendo nelas?

Há mais elementos da estrutura física dos prédios a serem considerados: as grades que bloqueiam a circulação dos indivíduos entre os corredores e os blocos arquitetônicos, tais objetos trancafiam os indivíduos lá dentro ou lá fora, controlando a entrada ou a saída somente daqueles que são “autorizados”; há também as câmeras de vigilância em lugares estratégicos onde o servidor vigilante não pode estar. O lugar denota a presença de dispositivos de um poder disciplinar policial que, sabemos, objetiva padronizar comportamentos por meio do controle dos corpos no espaço. Por que gestores, professores e funcionários consentem a instalação de tais instrumentos?

Vejamos, então, algumas interpretações possíveis. A animosidade entre os indivíduos nos parece indício de violência silenciada. A tecnologia de controle que encontramos nas escolas públicas não é, necessariamente consentida, mas imposta. Quem são os *experts* da segurança? Policiais. No entanto, observa-se o aumento da violência conforme os instrumentos são colocados. Quanto mais violência, maior o medo. Por outro lado, sendo funcionários do Estado, os servidores e pais (pois muitos eles defendem tais instrumentos), ao compactuar com os policiais, fazem o papel de guardiões da honra do Estado e, ao mesmo tempo, usam seu consentimento como tática para proteger-se da calúnia; ou seja, dentro do discurso jurídico, seu consentimento torna-se a prova de sua inocência. E mais, a colaboração com o poder de controle retira de si a suspeita de culpabilidade.

No âmbito do cotidiano, aceitamos os instrumentos de controle em nome da segurança de nossos direitos individuais: assegurar nossa integridade física e moral, nosso direito de ir e vir, nosso direito de ganhar e consumir os produtos que o mercado nos oferece; enfim, em nome de nossa individualidade, pedimos a colaboração da polícia para nos proteger.

No entanto, há aqueles que discordam do controle. Dentro da escola pública, quais são os indivíduos indisciplinados? Quem é que, geralmente, está no noticiário como sujeito merecedor de castigo? Quem é o revoltoso “apanhado”? Se fizermos uma estatística poderemos dizer, em primeiro lugar, que são indivíduos oriundos das classes menos favorecidas. Dentro das escolas públicas, podemos afirmar que a maioria dos “apanhados” é adolescente e jovem. De que forma nós lidamos com as contradições que eles nos colocam? Consentido que a espetacularização de suas revoltas seja divulgada em forma de tribunal popular, consentindo que o discurso midiático catalogue seus atos como más condutas, desqualificando os indivíduos de modo a encontrar uma origem natural para sua suposta periculosidade. Até contribuímos, como especialistas, no debate dos diagnósticos normalizadores. Diante da narrativa trágica e fundamentada cientificamente, não temos outra saída senão legitimar as técnicas de controle dos comportamentos. Nesse episódio, mais uma vez, trabalhamos para a consolidação do poder midiático.

Diante do exposto, voltamos novamente a nos perguntar: como lidamos com as contradições trazidas pela juventude moradora das periferias? No Brasil atual, o que fazemos é discutir de que maneira normalizamos a diminuição da idade da maioridade, para que possamos colocar os jovens, cada vez mais cedo no sistema prisional. É dessa maneira que julgamos prevenir o alastramento dos comportamentos “perigosos”.

É revelador observar a forma como são conduzidas algumas revoltas realizadas por jovens alunos da periferia. Eles atuam como “bandos” sem comandantes, sem finalidades além do desejo de destruir banheiros, muros, janelas, bebedouros e assim por diante; são revoltosos sem rostos, indivíduos de uma multidão, rebeldes sem uma causa de maior alcance social. Em nosso entender, esse modo de resistir pode indicar duas leituras, isso depende do lugar que ocupamos na cena. Se nos distanciamos de maneira épica, o que vemos é a ausência de perspectiva em alcançar um futuro melhor (ausência de uma causa política). Se nos colocamos dentro do evento como participantes, o que vemos é a presença de um modo anarquista de organização (fato que talvez os vendedores dos sonhos do “mundo sem fronteiras para as mercadorias” já saibam). E o que isso significa? Que o pacto social institucionalizado de que falamos na abertura democrática dos anos 80, nunca parece ter existido. Da versão do pesquisador distanciado, observa-se também a existência de um poder paralelo, que se forma à margem do sistema, que repete os mesmos moldes de dominação do poder hegemônico. Não são contra o modo de vida que aí está, apenas querem participar dele. Na versão do sujeito de dentro da cena, observa-se também a presença de táticas criativas para modos alternativos de organizar a vida.

Outra prática consentida que podemos observar é o controle pela avaliação. No Brasil, o sistema de avaliação por meio de provas foi amplamente questionado, mas parece que esse instrumento voltou a ser valorizado. Para avaliar a educação nacional, são aplicadas provas para os alunos e o resultado tem sido pouco agradável para a sociedade. O resultado do Exame Nacional Ensino Médio – ENEM tem confirmado a tese de que a grande maioria de nossas escolas públicas não está conseguindo cumprir nem mesmo o letramento básico. Em nosso entender, talvez pudéssemos olhar os resultados do ENEM como resposta dos jovens à violentação que os adultos estão fazendo sobre seus direitos à adolescência. No entanto, como a mídia nos faz ler tais resultados? Espetacularizando nosso escândalo (como se já não soubéssemos do que acontece em sala de aula), nos representa, em forma de opinião pública, reivindicando providências ao Estado. O Estado, por sua vez, em seu papel de mediador, recusa-se a servir de disciplinador repressivo. Para acompanhar o caso, convoca os *experts* para analisar e normatizar a situação. Não há, entre esses normatizadores, professores da escola básica envolvidos. E o que fazem os especialistas? Elaboram mais projetos normatizadores (leis de diretrizes e bases, parâmetros curriculares nacionais, projetos regionais de unificação de conteúdos e

metodologias) disponibilizando (já em meios eletrônicos), aos professores e diretores, os programas de ensino a serem adotados em sala de aula. O que isso significa para a escola? O que isso significa para o professor do ensino básico?

A lógica que se apresenta é a seguinte: para que o Estado liberal mantenha sua função de representante do direito à escolarização dos pobres, é preciso que ele deixe de legislar como um disciplinador autoritário e faça a aproximação entre as partes separadas. Mas, professores e especialistas não deveriam ocupar o mesmo lugar social? Essa pergunta é respondida pelos projetos governamentais que, chamando os *experts* da educação para normatizar os conteúdos e as práticas pedagógicas, colocam os professores das escolas de ensino básico na cadeira dos réus. Esse fato, juridicamente, suspende seu poder de autoridade local. Em sala de aula, ele perde a liberdade de ação (é tutelado por interventor, o *expert* que elaborará as leis e os parâmetros curriculares) e sua autoridade questionada enfraquece sua liberdade de decisão sobre o próprio trabalho, por isso, seu trabalho se resume a executar o programa de ensino que lhe foi disponibilizado.

Ao professor cabe, nesse tribunal, a sentença de culpado e a prova disso é sua suposta desatualização. Sua pena, que cumprirá em regime semi-aberto, é a de acompanhar os cursos de formação continuada elaborados pelos especialistas e cumprir a tarefa de modo exemplar. O controle será feito a partir dos próximos resultados dos exames, que são aplicados periodicamente.

Esse ensaio, portanto, é uma chamada à organização dos professores da rede do ensino básico de todo o país, para que discutam, em âmbito político, a reconquista de sua autonomia no trabalho docente. Que discutam com a sociedade o papel da escola, da família, do Estado para a formação dos cidadãos.

Referências

- ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. São Paulo: Faculdade de Educação – USP, 2007. Tese de doutorado.
- CRUZ, Lea da. **Línguas Cortadas? Medo e Silenciamento no trabalho do professor**. Niterói: Eduff, 2005.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FAVARETTO, Celso Fernando. **Moderno, pós-moderno e contemporâneo: na educação e na arte**. São Paulo: Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004. Concurso de Livre-Docência.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3ª.ed. São Paulo: Nau, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins fontes, 2001 – (Coleção tópicos)
- LYOTARD, Jean-François. **O Inumano**. 2ª.ed. Lisboa: Estampa, 1997.
- LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: Olympio, 1986.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2ªed. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós- modernidade**. DP&A: 2006

KANT, Emanuel. Resposta à pergunta: que é esclarecimento? In **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

Recebido em 21/02/2015

Aprovado em 25/05/2015

Publicado em 26/08/2015

**CONSIDERAÇÕES SOBRE UM MAPEAMENTO INICIAL DO FAZER TEATRAL
NA ESCOLA BÁSICA DE UBERLÂNDIA**

**AN EARLY MAPPING CONSIDERATION OF UBERLÂNDIA ELEMENTARY
SCHOOL THEATRICAL PERFORM**

Paulina Maria Caon¹

Ricardo Augusto Oliveira²

Gabriela Neves Guimarães³

Resumo

Este texto apresenta primeiras considerações sobre uma ação de pesquisa do projeto *Partilhas, Ateliês e Redes de Cooperação – aprendizagens teatrais na escola básica*, realizada com professores da área de Teatro da escola básica de Uberlândia-MG entre 2014 e 2015. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário, que foi respondido por profissionais que participaram das ações do projeto no período. O objetivo do mapeamento é elaborar um panorama das práticas teatrais em escolas de Uberlândia, onde elas ocorrem e quais são as trajetórias dos professores de teatro que as coordenam. Isso visando refletir sobre a inserção do teatro na escola básica em nosso contexto, a possibilidade de estabelecimento de relações e reflexão conjunta entre esses professores e/ou espaços de ensino. Apresentam-se no artigo a contextualização da pesquisa, as dificuldades encontradas pelos pesquisadores, a metodologia utilizada e a análise das respostas obtidas.

Palavras-chaves: Teatro, Escola Básica, Sociologia da Educação, Metodologias de Pesquisa.

Resumen

Ese texto presenta consideraciones acerca de una acción de investigación del proyecto *Partilhas, Ateliês e Redes de Cooperação – aprendizagens teatrais na escola básica*, realizada con profesores de Teatro de la escuela básica de Uberlândia-MG entre 2014 y 2015. La herramienta de investigación usada fue un cuestionario, respondido por profesionales que participaron de las

1 Docente do Curso de Teatro do Instituto de Arte, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutora em Artes Cênicas pela ECA-USP (2015, com apoio CAPES), com orientação da Profa. Dra. Maria Lucia de Souza Barros Pupo. Uma das coordenadoras do projeto *Partilhas, Ateliês e Redes de Cooperação – aprendizagens teatrais na escola básica* (Edital Pesquisa em Educação Básica FAPEMIG/CAPES). Encenadora e *performer* colaboradora do Coletivo Teatro Dodecafônico desde 2008.

2. UFU, Mestrando. *Labirinto do Minotauro: processo criativo de performance na escola com o tema medo* (título provisório), conclusão em 2015. Área Práticas e Processos em Artes – orientadora: Vilma Campos dos Santos Leite. Bolsista CAPES – Integrante da equipe do Projeto *Partilhas, Ateliês e Redes de Cooperação – aprendizagens teatrais na escola básica*. Ator e gestor da Trupe de Truões.

3. Universidade Federal de Uberlândia, Graduanda. Bolsista CAPES IC – orientadoras: Paulina Maria Caon e Vilma Campos dos Santos Leite. Integrante da equipe do Projeto *Partilhas, Ateliês e Redes de Cooperação – aprendizagens teatrais na escola básica*. Atriz do Grupo Mito 8 de Teatro.

acciones del proyecto en el periodo. Su objetivo es tener un panorama de prácticas teatrales en escuelas de Uberlândia, donde ocurren y cuáles son las trayectorias de los profesores que las coordinan. Eso visando reflexionar sobre la inserción del teatro en la escuela básica en nuestro contexto, ya la posibilidad de establecimiento de relaciones y reflexiones conjuntas entre profesores y/o espacios de enseñanza. Presiéntanse en el artículo la contextualización de la investigación, las dificultades encontradas, la metodología usada y el análisis de las respuestas obtenidas.

Palabras clave: Teatro, Escuela Básica; Sociología de la Educación, Metodología de Investigación.

Abstract

This text presents reflections on research conducted between 2014 and 2015 involving primary school teachers of Uberlândia city. The research instrument was a survey, the targets of which were professionals who used theatrical practices in their work routines and who participated in the project “Partilhas, Ateliês e Redes de Cooperação – aprendizagens teatrais na escola básica”. This text includes the research context, the difficulties faced by the researchers, the methodology used and an analysis of the obtained responses. The mapping purpose was to have an overview of the theatrical practices in schools in Uberlândia, where they occurred and what the theater teachers paths were, who they coordinated with, targeting a reflection on the theater insertion in Uberlândia elementary schools context and the possibility of establishment relations and joint reflection between these teachers and/or teaching spaces.

Keywords: Theater, Elementary School, Education Sociology, Research Methodologies.

No segundo semestre de 2013, no projeto Partilhas, Ateliês e Redes de Cooperação - aprendizagens teatrais na escola básica (Edital Pesquisa em Educação Básica FAPEMIG/CAPES, 2012), assumimos a tarefa de fazer um mapeamento dos professores que trabalham com teatro em Uberlândia. O objetivo do mapeamento era termos um panorama das práticas teatrais em escolas de Uberlândia, onde elas ocorriam e quais eram as trajetórias dos professores de teatro que as coordenavam visando uma reflexão sobre a inserção do teatro na escola básica no contexto uberlandense e a possibilidade de estabelecimento de relações e reflexão conjunta entre esses professores e/ou espaços de ensino. A constatação da ausência de pesquisas dessa natureza na área da Pedagogia do Teatro nos fez, desde o princípio, reconhecer nossa própria ignorância no campo da pesquisa qualitativa em educação em geral e, por consequência, das *estratégias qualitativas* que articularassem *aspectos micro e macrosociais* (BRANDÃO, 2001), que pudessem ser adequadas para nossa situação específica.

O contato direto com a pesquisadora Marília Spósito da USP e, por meio dela, o acesso a alguns textos de Zaia Brandão (2005, 2002, 2001) foi fundamental para nos introduzir no campo da pesquisa em educação, na Sociologia da Educação e, por fim, para orientar alguns passos na realização do mapeamento. De um lado, percebemos nossos próprios preconceitos com um instrumento de pesquisa como o questionário no campo da pesquisa em Artes e/ou Teatro. Nesse

sentido passamos pelo processo de reconhecimento da “*arrogância da ignorância*”, que Brandão traz à tona desde as teorias de Pierre Bourdieu – expondo o risco de escolher ou **não** escolher certas ferramentas de investigação pelo desconhecimento delas e de suas orientações teórico-metodológicas⁴. Assim, inicialmente nos questionamos se realmente precisaríamos e porque precisaríamos de um questionário para a realização de tal mapeamento. De outro lado, para a elaboração do instrumento e análise de seus primeiros resultados (mais recentemente), temos mantido a atenção em relação ao tema da *produção/construção do objeto* e dados de pesquisa em oposição a uma ilusão de coleta ou tabulação imparcial de dados (2002).

Durante esse estudo, decidimos pela construção do questionário a ser respondido pelos professores da rede da escola básica que trabalhassem com teatro em Uberlândia no ano de 2014. Assim visávamos construir um retrato pontual, que poderia ser complementado futuramente por entrevistas semi-estruturadas, estudos de caso e outros estudos de médio e longo prazo. Esse questionário foi concebido com base na observação de temas recorrentes entre professores de teatro nas outras ações do Projeto Partilhas⁵, assim como dos questionamentos dos pesquisadores do projeto a partir do tema mais amplo das relações e tensões entre teatro e escola básica. A partir da construção de hipóteses e categorias ou conceitos-síntese (BRANDÃO, 2002; LAVILLE & DIONE, 1999)⁶ passamos a elaborar perguntas que possibilitassem a tabulação futura, que confirmassem ou refutassem as hipóteses formuladas, ou ainda que se articulassem aos interesses de investigação da equipe de pesquisadores envolvidos. Ainda nessa etapa, testamos o questionário com outros dois professores membros da equipe do projeto, que trabalham ou trabalharam na escola básica, em busca de retornos sobre a clareza e objetividade das perguntas e respostas propostas no documento.

A maior dificuldade enfrentada foi encontrar essa população de professores de Teatro na rede escolar para a aplicação do questionário. A intenção primeira era aplicar o questionário a todos os professores das escolas básicas (públicas e particulares) da cidade de Uberlândia que considerassem realizar atividades teatrais em sua rotina de trabalho, mesmo que tivessem formação

4 “Para Bourdieu [...], o “monismo metodológico” na maioria das vezes é o resultado da “arrogância da ignorância”: escolhe-se um “método” por não ser capaz de trabalhar com outro e não por uma exigência do problema a investigar.”, Zaia Brandão, *Pesquisa em Educação*, p.28.

5 Fóruns mensais de diálogos com professores da rede, mostras anuais do teatro feito na escola, acompanhamento cotidiano de alguns professores e escolas da cidade, etc.

6 Para esses autores, tais categorias/conceitos fazem o trânsito entre as hipóteses de pesquisa e a experiência dos sujeitos pesquisados, auxiliando a construir coerência/consistência nos “dados” e proporcionando maior profundidade nas etapas de análise e interpretação deles.

específica em outra área de conhecimento. O universo de escolas públicas do município não é tão amplo - cerca de 150 unidades escolares (segundo listagem da Prefeitura Municipal). Pareceu-nos possível e desejável abordar tal universo como uma maneira de verificarmos de forma ampla como a linguagem teatral estava presente no espaço escolar.

Paralelo a isso, foi iniciado contato com órgãos públicos de educação (municipal e estadual) para verificar se havia um banco de dados onde estivessem reunidas informações sobre professores de teatro ou de artes que atuavam na escola básica. No entanto, nenhum desses órgãos possuía as informações. Tendo em conta essa realidade, ainda tentamos o contato individual com cada escola, por meio de ligação telefônica. Entretanto, do outro lado da linha, quem atendia não tinha os dados, na maior parte dos casos. O acesso à informação, portanto, foi o primeiro grande desafio. A partir desse contexto, partimos para a entrega do questionário em mãos para os professores de teatro que vinham participando das diferentes ações de nosso projeto de pesquisa: Fórum de Diálogos entre Professores de Teatro (mensal), Mostra de Teatro Escolar (anual), entre outras.

A próxima dificuldade passou a ser a devolução dos questionários respondidos pelos professores que recebiam a proposta. Ao final de um ano de trabalho no projeto desde que o questionário fora elaborado, tivemos 16 documentos respondidos e devolvidos para a equipe. Ao recebê-los, constatamos que parte de nossas hipóteses não correspondia a algumas realidades empíricas, assim como observamos o surgimento de temas inesperados, que foram acolhidos na análise dos questionários. As considerações elaboradas a partir da análise, feita a três mãos, será o objetivo do presente texto, cujas considerações poderão servir para a continuidade do trabalho de investigação sobre as práticas teatrais na escola básica de Uberlândia mesmo que por diferentes pesquisadores.

Formação inicial e atuação

A maior parte dos professores que responderam o questionário no ano de 2014 está na faixa dos 20 aos 39 anos e são formados pelo Curso de Teatro da UFU (75% das respostas). Cerca de 62% desses professores entraram para a rede escolar no período entre 2009 e 2012. Esse período aponta uma sincronia com o histórico dos cursos do Instituto de Artes da UFU. Em 2004, o curso de Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música é desmembrado em três licenciaturas autônomas: Teatro, Artes Visuais e Música. Desse modo, 2008 seria o ano de formatura da primeira turma de licenciados em Teatro, que parece passar a frequentar os concursos

públicos da Educação Básica e se inserir nessa esfera de trabalho. Cerca de 62% dos professores são efetivos na rede municipal, estadual ou federal e 93% trabalha de fato com o fazer teatral, ainda que em sua maioria seja concursada para a área de Arte ou Educação Artística (nomenclatura da época de seus concursos). Os professores contratados oficialmente para a área específica de Teatro são os da rede privada e da rede federal, o que reafirma o fato de que os concursos tanto na rede estadual, quanto municipal ainda não são realizados para cada uma das linguagens artísticas previstas por lei (Teatro, Dança, Artes Visuais e Música). Esse fato se desdobra em um conjunto de situações e desafios que o professor formado em teatro enfrenta ao assumir seu cargo nesses sistemas. Alguns deles serão tratados mais adiante nesse texto.

A maior parte dos professores atua em apenas um sistema de ensino (municipal, estadual, federal, ou particular), entretanto não temos acesso por meio de nossas perguntas no questionário à carga horária de cada um deles ou à realização de dobra na própria escola, por exemplo. Cerca de apenas um terço dos dezesseis professores trabalham em duas instituições ou redes de ensino, o que nos pareceu surpreendente, visto que a área de Artes tem poucas horas-aula por semana em cada ciclo de educação (Fundamental I, II e Médio). Seria importante numa próxima etapa de pesquisa conhecer as condições mais específicas de trabalho em cada rede de ensino. Nesse sentido, percebemos que a maior parte das aulas de Teatro se concentra na Educação Infantil e Ensino Fundamental - 90% das respostas - e apenas dois professores responderam que atuam no Ensino Médio com práticas teatrais. Duas informações parecem decorrentes dessa: o nível Médio é responsabilidade da rede estadual de ensino e nessa esfera, no estado de Minas Gerais, a cada ano é publicada uma resolução com as regras para a inserção das aulas de artes neste nível de ensino. Além disso, de acordo com a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, o Ensino Médio Regular (aqui não se inclui Educação de Jovens e Adultos, por exemplo) deve ter cinco disciplinas obrigatórias e cinco optativas. O ensino de arte respeita a resolução do ano corrente, mas está entre as disciplinas optativas, ficando a critério de cada escola a inserção ou não no currículo.

No tema dos sujeitos que definem os “conteúdos” de trabalho na escola – da questão 16 -, a maior parte das respostas nos parecem não corresponder à realidade: só o professor definindo os conteúdos, não levando em consideração nem estudantes, nem equipe pedagógica, diretrizes dos sistemas de ensino em que se trabalha, pais dos alunos, etc. É importante notar que só essa pergunta cita a comunidade externa aos muros da escola, e nenhum professor respondeu que essa contribua na escolha de conteúdos para as aulas. Surge o discurso de uma não participação da comunidade, como se a localização geográfica e os traços culturais dos sujeitos escolares fosse indiferente.

Pensamos que por meio de uma comunicação mais fluida com pais, trabalhadores do entorno e etc. o fazer teatral na escola pudesse ser melhor compreendido, entretanto também consideramos que essa questão (da pouca comunicação entre escola, comunidade de pais e/ou do bairro) não é relevante apenas no campo do teatro.

Outra possibilidade de justificativa para as respostas à pergunta sobre os conteúdos é a que os professores tenham buscado enfatizar a autonomia de seus campos na escola - uma das poucas “vantagens” que costuma ser sinalizada por eles em relação às outras matérias. As respostas não condizem, inclusive, com a fala de alguns desses professores nos Fóruns ou mesmo de suas práticas cotidianas, já acompanhadas por alguns de nossos pesquisadores durante o projeto. Parece-nos que elas foram dadas a partir de um ponto de vista ou excessivamente formal ou pouco conectado com as experiências efetivas em sala de aula. Novamente, esse é um ponto em que a formulação de nossa pergunta ou o instrumento questionário em si parece não alcançar a complexidade das realidades vividas pelos professores.

Das práticas teatrais no cotidiano escolar

Neste trecho do texto vamos nos debruçar sobre as perguntas do questionário relativas à fruição de espetáculos, aos espaços da escola onde acontecem as atividades teatrais e às necessidades apontadas pelos professores para melhor realização de seu trabalho dentro do espaço escolar. Tais perguntas foram formuladas oferecendo respostas de múltipla escolha, em que se poderia marcar mais de uma resposta à mesma questão, como no exemplo abaixo:

“EM QUE ESPAÇOS DA ESCOLA SÃO REALIZADAS AS AULAS DE TEATRO?”

- () Nas salas de aula das turmas
- () Em uma sala específica para aulas de teatro
- () Na quadra da escola
- () No pátio
- () Outros. Especifique:...”

Na questão 17: “Proporciona momentos de fruição de obras artísticas para seus estudantes?”, 75% dos professores responderam que sim, e 25% optaram pela resposta não. Dentre os que responderam realizar momentos de fruição com os estudantes, dez respostas apontaram a própria escola como espaço utilizado para esses momentos, seis indicaram teatros, quatro centros culturais, um museus, duas praças, e uma indicação de outros espaços – no caso, a Universidade

Federal de Uberlândia. Porém, na pergunta 17.3: “Essas obras teatrais são apresentadas com qual frequência?”, de resposta “obrigatória” apenas para os professores que responderam sim na questão apresentada anteriormente, 93,75% dos professores optaram pela resposta: “Sempre que Possível”, incluindo os 25% que responderam que não proporcionam momentos de fruição para os estudantes. Isso nos sugeriu que eles podem não integrar essa ação no seu planejamento, mas estão abertos a receber obras teatrais quando essas chegam até o espaço escolar.

Quando questionados sobre os formatos das obras teatrais que os professores compartilham com seus estudantes nos momentos de fruição, dez respostas indicaram contação de histórias, cinco indicaram performances, dez espetáculos, seis intervenções, sete instalações, e duas respostas apontaram outros formatos, sendo um deles “pequenos números criados pelos funcionários da escola” e outro: “teórico e quando possível práticas com jogos”. A partir dessas respostas nos pareceu possível identificar que existe diferença de compreensões sobre a noção de fruição e, conseqüentemente, nas representações sobre o que pode ser considerada uma obra teatral executada e vista na escola. Fruição artística aparentemente é compreendida, por parte de alguns profissionais, como a apreciação de apresentações realizadas fora da escola ou a vinda de grupos teatrais “profissionais” para se apresentarem.

Todos os professores responderam que realizam práticas teatrais na escola. Por outro lado, as ações artísticas realizadas com os próprios estudantes nas aulas de teatro, como o “formato teórico”, ou a prática de jogos, não foram consideradas como “obra teatral” que é fruída pelos estudantes (ou pela comunidade escolar em geral). Também apenas uma professora reconhece a contação de histórias realizada por outros funcionários da escola (Educação Infantil) como prática teatral e momento de fruição artística.

Durante a elaboração do questionário houve a preocupação de oferecer uma diversidade de respostas possíveis para delinear o que vem a ser fruição, onde e como ocorre, assim como o que os pesquisados entendem como possibilidades de prática artística dentro da escola. Apesar da maioria dos professores terem tido sua formação exclusivamente realizada dentro do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, percebemos a amplitude de concepções que subsidiam as práticas em teatro. Não se trata, portanto, de julgar quais concepções são melhores ou piores, mas de compreender que os percursos formativos dos professores, suas experiências como espectadores e atores, seus posicionamentos pedagógicos delimitam sentidos diversos para suas práticas como teatrais na escola. Delimitam ainda as nomeações e os sentidos que são dados às experiências de fruição, como levantamos até aqui.

A questão 25 por sua vez, convida os professores a avaliarem “as condições de infraestrutura (física, espaço de apresentação, relação com a direção) para realização das aulas de teatro na sua instituição”. Há quatro alternativas no questionário, que tiveram as seguintes respostas: uma avaliou como ótimas condições, sete como “boa”, três “regular”, quatro “ruim”, e uma pessoa não respondeu. As alternativas “boa”, “regular” e “ruim” ofereciam em seguida um espaço para se escrever “o que melhorar”. O conjunto das respostas dos professores a esse item faz aparecer três eixos comuns: o espaço, o tempo de aula e a compreensão da escola sobre o teatro e os processos artístico-pedagógicos na Educação Básica.

Em relação ao espaço os professores apresentam problemas como “salas pequenas e necessitando de pequenos reparos”, além da “falta de limpeza do espaço”. Mais de um professor fala da necessidade de “espaço exclusivo” ou de se “criar sala ampla e depósito” ou “palco”, evidenciando o desejo por um lugar destinado às aulas de teatro. Confrontamos essa resposta com aquelas obtidas na questão 15: “Em que espaços da escola são realizadas as aulas de teatro?”. Apenas quatro dos dezesseis professores assinalam a alternativa “em uma sala específica para as aulas de teatro”. A maioria opta pela resposta “salas de aula das turmas” ou ainda: quadra da escola, pátio, salão ou anfiteatro, quiosque e “sala improvisada”. Percebemos assim que os professores criam as condições para que aconteçam as aulas de teatro em diversos espaços da escola, mas apresentam a necessidade de possuir uma sala destinada exclusivamente para essas atividades, tendo os outros locais da escola como opcionais de acordo com o trabalho que estiverem realizando. Sabemos que há na história das artes da cena, a presença constante da ocupação de espaços públicos e não convencionais com o fazer teatral. Entretanto, a demanda dos professores manifesta nas respostas ao questionário nos parece um posicionamento político marcante deles pela criação e legitimação do lugar físico e simbólico para a área de artes e do teatro especificamente no contexto da rede pública de Educação Básica.

Sobre o tempo de aula destinado à linguagem teatral, os professores apresentam respostas diferentes, manifestando-se sobre o “tempo de aula pequeno” ou a necessidade de “mais horários”. Na questão 11.1: “Qual a frequência das aulas de teatro em horário curricular?”, o maior tempo de aula semanal apresentado como resposta é de cem minutos (duas aulas semanais). De certo modo, essas respostas apontam para o campo de debate intenso sobre o currículo na educação escolar e se articulam com a necessidade dos professores de espaço (físico e simbólico) para artes. Esse “pouco” tempo destinado ao teatro (ou às artes em geral) contrasta com o tempo destinado a outras áreas de conhecimento, revelando as diferentes valorações dadas pela sociedade à diferentes

áreas. Revela-se nessa distribuição de tempos distintos uma hierarquização em relação ao significado de cada área e seus conteúdos na escola. Como aponta Duarte Jr (1988), também essa ausência é parte do currículo, explicita um posicionamento em relação ao conhecimento. No limite, o tempo que não é vivido com o fazer artístico também manifesta os modos como uma sociedade, um país, uma escola pensa os sentidos da educação e das artes nela.

O terceiro tema que emergiu na análise da questão 25, diz respeito à dificuldade de compreensão da escola sobre a criação artística como “algo incerto, sem vislumbre de resultados”, ou a partir de respostas como: “disponibilidade da escola em ajudar” e “melhor compreensão sobre ramificações da arte”. Destacamos a seguir duas respostas que surgem para uma das últimas perguntas do questionário e que se articulam a esse eixo temático: “Há alguma questão que gostaria de acrescentar sobre teatro na escola?”

Falta à escola entender que a arte é, e que não pode dobrar-se ao utilitarismo que domina quase todos os campos de relações humanas atuais. (professor pesquisado)

Penso que na verdade a reflexão sobre teatro na escola está para além da relação do mesmo com os espaços escolares, pois na verdade é preciso repensar a escola como um todo, todos os seus métodos, sistemas, paradigmas e formatos. O formato atual da maioria das escolas dificulta não somente o ensino/aprendizagem em teatro, mas impossibilita, muitas vezes, as descobertas e experiências de vida enquanto seres humanos. (professora pesquisada)

Em ambos casos, destacamos que a percepção dos professores sobre tal incompreensão da escola em relação à área teatral não é corporativista ou apenas mais uma “reclamação” que culpabiliza uma categoria específica (gestores, funcionários, professores de outras áreas, familiares ou até estudantes) pelos desafios de se fazer teatro na escola. Nessas respostas observamos novamente um posicionamento político, uma compreensão em relação aos sentidos e amplitude da experiência artística na escola e mesmo em relação ao que pode vir a ser a experiência escolar na trajetória de formação de qualquer ser humano. Como equipe de pesquisa, um dos desafios para a resolução dessas questões parece ser o próprio diálogo, minúsculo, cotidiano, com os homens, mulheres, adolescentes, crianças que vivem partes de suas vidas no ambiente escolar. A despeito das mecanizações ou da rigidez que se possa atribuir historicamente à instituição escolar, parece-nos que cada escola pode ser singular, construída lenta e coletivamente pelo grupo de pessoas que nela convive, vislumbrando suas próprias problemáticas e soluções singulares, como propunha José Mario Pires Azanha (2004, 1995).

Das trajetórias de formação dos professores

Na pergunta sobre participação em programas de formação continuada e/ou redes de compartilhamento, houve professores (62,5%) que não consideraram sua participação nos fóruns mensais do projeto *Partilhas Teatrais* como pertencimento a um programa de “formação continuada”. Por outro lado, as últimas discussões dos fóruns (já em 2015) envolveram oficializá-lo como espaço para isso, principalmente dos professores de Teatro vinculados à rede municipal e, portanto, ao CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projeto Educacionais), que coordena historicamente essas ações no sistema de ensino da cidade.

Ainda assim, tanto as pessoas que não consideraram o *Partilhas Teatrais* um programa de formação continuada, quanto as que consideraram e frequentam os fóruns, responderam que o projeto é uma rede de compartilhamento ou encontro de professores do qual fazem parte. A confrontação de respostas reafirma que a rede de troca de experiência está sendo tecida, mas revela também que o grupo diferencia os tempos-espços vividos em “redes” daqueles vividos em “formação continuada”.

No campo da socialização das práticas teatrais coordenadas na escola, dois professores consideraram que conversas, fotos e relatos são seus modos de compartilhamento de processos criativos realizados. Por outro lado, alguns dos professores que responderam participar do *Partilhas* e ver os fóruns como espaço de compartilhamento, responderam que não o fazem com colegas de outras escolas, desconsiderando de certo modo essa participação nos fóruns como espaço-tempo de socialização de seus processos criativos.

Quando perguntados se participam de alguma pesquisa teatral, alguns professores não mencionaram que participam de programas como PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e PROFARTES (Mestrado Profissional em Artes). Não é necessário dizer que ambas atuações envolvem o recorte de interesses de investigação (prática e teórica), a organização de planos de pesquisa e a própria escrita de artigos ou elaboração de criações artísticas. Novamente se manifesta a diversidade de compreensões sobre o que é ou não considerado como pesquisa, mesmo nos tempos atuais em que tal concepção parece ter se ampliado, como levanta Patrice Pavis em seu *Dicionário de Teatro*:

Felizmente, outras formas de investigação surgiram recentemente, renovando a pesquisa:

- Aberturas de mestrados e até mesmo de doutorados práticos: um memorial acompanha a experiência, ainda que limitada, de encenação, de atuação ou de escritura [...];
- observação de um processo de preparação de um espetáculo, durante os ensaios, “observação participante” de estagiários ou assistentes da encenação, da cenografia e da parte técnica;
- organização, cada vez mais frequente, de colóquios temáticos sobre determinado aspecto da criação ou da atualidade;
- Encontro entre praticantes e historiadores/teóricos: artistas são convidados a mostrar seu método de trabalho com atores ou dançarinos, sob o olhar crítico e com os comentários dos “acadêmicos”. (2008, p.291)

Formação continuada, rede de compartilhamento, processos criativos na escola, pesquisa artística é um conjunto de termos chave nas perguntas sobre as ações de professores de teatro fora da sala de aula ou fora da escola citadas nessa seção. Não caberia aqui aprofundar na análise, entretanto, ao tabular e interpretar as respostas, se manifesta novamente a percepção das diferentes formas de entendimento de tais termos pelos professores participantes da pesquisa.

Das considerações finais - algumas questões metodológicas

Como apontamos na abertura desse texto, a reflexão que desenvolvemos aqui é preliminar e diagnóstica. De um lado porque o universo que abarcamos foi diminuto, diante da quantidade de unidades escolares existentes na cidade. De outro lado porque esse conjunto de questionários respondidos tornou mais claros alguns aspectos que poderemos rever na continuidade de sua aplicação nos próximos anos e/ou no aprofundamento dos estudos sobre as práticas teatrais na cidade por meio de entrevistas semi-estruturadas, por exemplo.

O primeiro aspecto que destacamos é a percepção de há algumas margens de erro na compreensão das perguntas e no detalhamento das respostas dadas a elas que alteram os resultados que o questionário pode ter na investigação. Um exemplo disso é a permanência de alguns ruídos de comunicação entre o vocabulário utilizado na redação das alternativas de respostas de certas questões e o vocabulário utilizado correntemente pelos professores: a descrição das “aulas duplas”, “aulas germinadas” em nosso questionário gerou uma proliferação de observações por parte dos professores pesquisados, que não viam na redação de nossas respostas nenhuma alternativa condizente com seus modos de nomear essa situação. O segundo aspecto que emerge no processo de levantamento de professores com práticas teatrais na rede escolar e de aplicação do questionário é a percepção de que esse mapeamento sistemático demandaria um projeto e uma equipe específica para ter o alcance planejado e desejável para ele.

Após a experiência de um ano e meio com essa ação no Projeto Partilhas, Ateliês e Redes de Cooperação, percebemos que essas questões podem ser sanadas, numa possível continuidade do mapeamento, realizando a aplicação do questionário numa abordagem direta (como entrevistas estruturadas), em que haja um membro da equipe acompanhando, portanto, o processo de leitura e elaboração das repostas.

Investigações dessa natureza ainda são escassas na área de Pedagogia do Teatro, o que deixa pesquisadores e professores sem uma percepção histórico-crítica das práticas teatrais no ambiente escolar e, por vezes, sem ferramentas para participar das decisões na elaboração e implementação de políticas públicas em nossa área. O aumento de pesquisas nesse campo seria ação necessária para a elaboração de um estado da arte sobre o ensino de teatro em cidades e estados do país, contribuindo para a efetivação de políticas públicas na área e, conseqüentemente, para a legitimação do ensino de teatro no contexto da Educação Básica brasileira.

Referências

AZANHA, José Mario Pires. **Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista**. *Revista Educação e Pesquisa*. (São Paulo), 2004, v.30, no.2, p.335-344.

_____. **Educação: temas polêmicos**. SP: Martins Fontes, 1995.

BRANDÃO, Zaia. Pesquisa em educação. O olhar do nadador: do individual ao coletivo. **Educação On Line**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-15, 2005.

_____. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. RJ: Loyola/PUC-RJ, 2002.

_____. A dialética micro/macro na Sociologia da Educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, no.113, p.153-165, julho de 2001.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas-SP: Papirus, 1988.

LAVILLE, Christian & DIONE, Jean. **A Construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed; BH: Ed. UFMG, 1999.

PAVIS, Patrice. **Dicionário do Teatro**. SP: Editora Perspectiva, 2008.

Recebido em 21/02/2015
Aprovado em 25/05/2015
Publicado em 26/08/2015





**TEATRO NA ESCOLA PÚBLICA:
universidade e escola aliadas na formação do professor**

**THEATRE IN PUBLIC SCHOOL:
university and school combined in teacher education**

Ricardo Carvalho Figueiredo¹

Resumo

Esse artigo é fruto de uma parceria entre a área de Teatro, pertencente ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Minas Gerais, junto da Escola Municipal Aurélio Pires. Desse modo apresento e discuto como a área se estabeleceu no referido programa, abordo como tem sido o trabalho de coordenação junto à supervisora da escola e trago uma experiência de ensino em teatro conduzida por uma bolsista-licencianda do curso de graduação em Teatro da UFMG. Finalizo discutindo a importância da parceria entre universidade e escola para a formação do professor da educação básica.

Palavras-chaves: Teatro na escola, Pedagogia do Teatro, Formação de professores.

Resumen

Este artículo es el resultado de una colaboración entre el área de teatro, perteneciente al Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) UFMG, con la Escola Municipal Aurélio Pires. Así que les presento y analizo cómo la zona establecida en este programa, se acercan a ella como ha sido la coordinación de los trabajos con el supervisor de la escuela y llevar una experiencia de enseñanza en el teatro realizado por un mercado licencianda el pregrado UFMG Theatre. Concluyo discutiendo la importancia de la colaboración entre la universidad y la escuela para la educación de los maestros de educación básica.

Palabras clave: Teatro en la escuela, Pedagogía del Teatro, La formación del profesorado.

Abstract

This article is the result of a partnership between the theater area, belonging to the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) UFMG, with the Municipal School Aurélio Pires. Thus I present and discuss how the area established in this program, approach it as has been the coordination of work with the school supervisor and bring a teaching experience in theater conducted by a market-licencianda the undergraduate UFMG Theatre. I conclude by discussing the importance of partnership between university and school for the education of teachers of basic education.

Keywords: Theatre at school, Pedagogy of the Theatre, Teacher training.

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG0 com doutorado em Artes pela mesma Universidade. É coordenador do subprojeto PIBID FaE/UFMG desde 2011.

Breve histórico do PIBID Teatro na UFMG

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa da CAPES/MEC para incentivar a docência na educação básica por parte da concessão de bolsa a alunos de cursos de licenciaturas e, ao mesmo tempo, estreitar os laços da formação deste professor, beneficiando com bolsa o professor da universidade, chamado de coordenador, do curso de origem do licenciando e bolsa para o professor da escola, denominado supervisor, onde o licenciando atuará.

Vera Bertoni dos Santos (2012), uma das pioneiras na coordenação do PIBID Teatro no Brasil revela que o PIBID constitui-se como: “uma iniciativa de estímulo à docência em âmbito nacional que integra o Ensino Superior e a Educação Básica através da interação entre estudantes e docentes de cursos de licenciatura e a realidade das Instituições de Ensino da Rede Pública.” (SANTOS, 2012, p. 09).

Desse modo, há um esforço contínuo e de longo prazo para que o licenciando adentre o cotidiano da educação básica e pública e possa, no futuro, ser professor dessa categoria de ensino.

Historicamente, o PIBID surgiu quando o MEC verificou a defasagem de professores na educação básica nas áreas de física, química, biologia e matemática, pois os cursos de licenciaturas nessas áreas, não atendiam a falta de professores no país e a modalidade de bacharelado, nesses cursos, sempre teve mais atratividade para os graduandos, devido ao fato da escola ter perdido seu status frente às profissões atuais. O primeiro edital PIBID, datado de 2007, revelou a defasagem de professores nas áreas citadas. Posteriormente, com a pressão das outras licenciaturas que não foram contempladas naquele edital, as demais áreas do conhecimento provaram que também nelas havia falta de professores e daí a expansão do PIBID para as demais licenciaturas.

Atualmente, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) conta com 22² subprojetos que integram o PIBID da Faculdade de Educação (FaE) / UFMG. O PIBID na UFMG é coordenado pela Faculdade de Educação que agrega diversas disciplinas no campo da formação docente em todos os cursos de licenciatura³.

2 São eles: Artes Integradas, Artes Visuais, Biologia, Dança, Educação Física, Educação Indígena, Física, Geografia, História, Licenciatura do Campo, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Matemática, Música, Pedagogia: Educação Infantil, Pedagogia: Séries Iniciais, Pedagogia: Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia: Coordenação Pedagógica, Química, Sociologia, Teatro.

3 Link da página do PIBID: <http://www.fae.ufmg.br/pibid>. Acessado em 30 de dezembro de 2014 às 14:20h.

O funcionamento do PIBID FaE/UFMG prevê que os bolsistas estejam presentes na escola em dois dias da semana em atividades que vão desde o acompanhamento das aulas do professor supervisor, planejamento, reuniões e a docência propriamente dita. Pressupõe que o professor supervisor da escola esteja atuando como regente na escola em que trabalha e que o professor coordenador do subprojeto da universidade tenha comprovada atuação na formação de professores. Todas as sextas-feiras acontecem as reuniões com as equipes compostas por alunos, supervisor e coordenador de cada subprojeto no horário de 14 às 18h, garantindo um encontro semanal para cada área.

O subprojeto PIBID Teatro FaE/UFMG teve início em maio de 2011. Naquela ocasião, fui convidado a coordenar o projeto, visto minha atuação na formação de professores junto à graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG.

O primeiro passo foi compreender a estrutura organizacional do PIBID nacional e no âmbito da universidade e selecionar um(a) professor(a) supervisor(a).

Até então já existia o PIBID Artes, coordenado pelo Prof. Marco Scarassatti da FaE/UFMG, que congregava bolsistas das áreas de Artes Visuais, Música e Teatro e dois professores supervisores. Assim, como teria início o PIBID Artes Visuais, Música e Teatro, a supervisora do PIBID Artes, que era formada em Teatro pela UFMG, foi convidada a integrar o PIBID Teatro. Entra em cena a professora Carolina Rosa que era designada pela Secretaria Estadual de Educação para lecionar aulas de Arte na Escola Estadual Três Poderes.

Na sequência, foi aberto um edital com cinco vagas para alunos do curso de Teatro/Licenciatura. Em sua primeira chamada, não tivemos grande procura, o que ocasionou nova abertura do edital. Dos cinco selecionados inicialmente, dois permaneceram por apenas dois meses, sendo que um passou em outro programa de bolsas na universidade, enquanto outra percebeu que o trabalho na educação formal não lhe estimulava. Novamente, abrimos seleção e outros dois membros entraram para o grupo.

Foi interessante conhecer a realidade do PIBID Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) coordenado por Vera Bertoni dos Santos desde 2009, porque o mesmo apresentou números distintos no que diz respeito à procura e interesse na candidatura dos bolsistas para ingresso no subprojeto. Desse modo, Priscilla Correa, integrante do PIBID UFRGS nos diz que: “o processo de candidatura para seleção de bolsistas para compor a equipe do Subprojeto Teatro, um dos pioneiros desta área em todo Brasil, obteve grande procura por parte dos estudantes de Licenciatura em Teatro do Departamento de Arte Dramática.” (CORREA, 2012, p. 17).

Além de ter o dobro de vagas do PIBID Teatro UFMG, 10 vagas, o PIBID Teatro UFRGS ainda contou com mais dois voluntários “que se dispuseram a colaborar voluntariamente com o Subprojeto, pois lhes interessavam principalmente as oportunidades de experiência e aprendizado oferecidas pelo Programa” (CORREA, 2012, p. 17).

Sobre esse aspecto, vale um estudo cuidadoso sobre a diferença na procura e candidatura ao PIBID dos alunos de licenciatura. Por não conhecer mais de perto a realidade dos programas de bolsa (Iniciação Científica, Monitoria, Extensão) e do Projeto Político Pedagógico da UFRGS, não cabe uma comparação com a UFMG. Em nossa instituição, percebo que além de uma oportunidade vasta de oferta de bolsas, temos o fato que grande parte de nossos alunos são trabalhadores (com o teatro ou em outras áreas) – o que inviabiliza a dedicação de 20h semanais para as ações previstas em nosso subprojeto.

Essa equipe permaneceu inalterada até abril de 2012, quando realizou o **I Encontro Nacional PIBID Teatro: Metodologias para o ensino de teatro na Educação Básica**⁴, congregando nove universidades⁵ que possuíam o programa. O evento contou com minha coordenação e foi incentivado pelo então coordenador de gestão do PIBID FaE/UFMG, Prof. José Simões Almeida Júnior.

O encontro teve os seguintes objetivos:

1. Conhecer as práticas de cada PIBID Teatro e os seus modos de articulação nas Instituições de Ensino Superior;
2. Estabelecer espaço de troca de experiências acerca do ensino de teatro entre os bolsistas estudantes, supervisores e coordenadores do PIBID;
3. Discutir os modos de inserção da disciplina e interdisciplinaridade do teatro no currículo da Educação Básica.

4 Em abril de 2013, foi realizado o II Encontro Nacional PIBID Teatro organizado pela Universidade Federal de Uberlândia.

5 São elas: Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

O encontro revelou o quão distinto era a composição dos PIBID's Teatro pelo país, evidenciando um grau de autonomia no modo de gestar e conduzir propostas de ensino-aprendizagem na formação de professores de teatro e na educação básica. Outro dado relevante colhido no encontro foi a variação no número de bolsistas em cada instituição: de 05 a 25 bolsistas por subprojetos.

Após o encontro, como a supervisora do PIBID Teatro havia perdido suas aulas naquela escola e não continuaria como professora visto o término de seu contrato, tivemos diversos descontentamentos dentro do grupo. Foi preciso reabrir o edital para selecionar um(a) novo(a) professor(a) supervisor(a) e novos(as) bolsistas.

Foi então que fiz contato com a Escola Municipal Aurélio Pires (EMAP) e a professora de Arte, Mônica Peluci, candidatou-se como supervisora do PIBID Teatro. Aquela escola nos interessava por dois aspectos: mantinha um trabalho diferenciado com as artes, com incentivo da coordenação da escola e a professora já pertencia ao quadro efetivo há mais de 10 anos. Mesmo sendo formada em outra área artística, Artes Plásticas, demonstrou grande abertura para a interdisciplinaridade com o Teatro. A falta de professor concursado e formado em Teatro na rede pública de Belo Horizonte não é exceção no país. Pelo contrário, também na cidade de Porto Alegre (RS) o PIBID Teatro precisou contar com professor formado em outra área do conhecimento. Assim:

o fato de não haver um professor de Teatro no quadro docente do Instituto de Educação levou os bolsistas do Subprojeto a criarem alianças com professores de outras disciplinas para que as intervenções pedagógicas pudessem ser realizadas. (CORREA, 2012, p.29).

A nova seleção dos bolsistas PIBID Teatro UFMG incorporou: Ana Luiza Brandão, Bruno Pontes, Júlia Camargos e Rayza Luppi que permaneceram no projeto até final de 2013. Charles Valadares permaneceu até fevereiro de 2013, dando lugar para a entrada de Ana Jéssica Reis.

Além de escrevermos textos sobre a experiência durante o PIBID Teatro, confeccionamos o livro *PIBID Faz Teatro: o ensino de teatro na Educação Infantil e no Ensino Fundamental* com artigos de autoria de cada bolsista e supervisora, conforme citado na bibliografia (FIGUEIREDO, 2013).

Apresento a seguir como se deu a parceria com a Escola Municipal Aurélio Pires (EMAP) e o projeto que a supervisora já desenvolvia.

A parceria do PIBID Teatro com a Escola Municipal Aurélio Pires

Mônica Peluci era professora na EMAP há mais de 10 anos, tendo uma respeitabilidade junto ao coletivo da escola e um espaço político conquistado, demonstrando também grande entusiasmo pelo exercício da docência. Foi desse modo que ela nos apresentou um projeto que já estava em sua 5ª edição e contava com o apoio da direção da escola, comunidade escolar e grande adesão dos alunos: a Semana de Artes. Conforme relato da referida supervisora, a Semana de Artes foi transformando-se a cada ano e tomou dimensões que contemplavam tanto o fazer artístico dos alunos daquela escola, quanto a apreciação de apresentações oriundas de outros lugares da cidade. Se no primeiro ano o evento contou com palestras, mostras de trabalhos e exposição, a partir de então abrigou oficinas que abarcavam temas distintos daqueles desenvolvidos nas aulas de arte, como *stop motion*, grafite, dança de rua, *cartoon*, cerâmica entre outras.

Em 2012, com a entrada do PIBID Teatro naquela escola, a ênfase dada ao evento contou com a mostra dos trabalhos que as bolsistas⁶ desenvolveram com os alunos. O tema daquele ano foi Minas Artísticas e as bolsistas, em nossas reuniões semanais, começaram a dar contornos aos trabalhos que vinham desenvolvendo nas turmas em que atuavam. Segundo Mônica Peluci, o tema escolhido teve a intenção de:

privilegiar a riqueza artística das obras e cultura, além da produção de artistas mineiros. Para tanto, tomamos a bandeira do Estado (de Minas Gerais) como ponto de partida, visto sua simbologia política e histórica do nosso estado. Desconstruímos o triângulo central em outros pequenos triângulos que iam se soltando e se transformando em “aves” que alçavam voos livres. Essa imagem trouxe à tona a discussão da liberdade e também da criação artística e a sua influência na vida das pessoas e da juventude com a qual trabalhamos. O cartaz da Semana de Artes foi elaborado a partir desses princípios. (PELUCI, 2013, p. 39).

Como era de nosso interesse aproveitar a organização do evento para aproximar os demais professores da escola, foi criada a enquete: “Qual é a função da arte para você?” e distribuídos para as respostas papéis em formato de triângulos vermelhos. Surgiram respostas diversas, variando desde “bagunça”, até “liberdade de expressão”. Interessávamos ampliar o evento da Semana de Artes que aconteceria em outubro de 2012 para o início daquele semestre, assim, a própria

6

Foi utilizado o gênero feminino no relato sobre as bolsistas referindo-se à Ana Jéssica, Ana Luiza, Júlia e Rayza que estiveram na Escola Municipal Aurélio Pires. Bruno e Charles participaram do PIBID Teatro na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Castelo.

supervisora utilizou da ideia de “cartaz humano” e vestiu-se “como um ‘sanduiche’ de cartazes, canetas e papéis adesivos e passei pela escola perguntando a todos o que gostariam que tivessem no evento daquele ano.” (PELUCI, 2013, p. 40). Essa provocação irreverente por parte da professora de Arte trazia reações diversas dos alunos, professores e funcionários, e permitiu que os interessados escrevessem sugestões de programação e colassem na professora- cartaz-ambulante.

Mônica comenta que houve grande solicitação de apresentações e oficinas de Dança e Teatro e que a programação conseguiu contemplar de forma mais acentuada essas áreas. Esse dado trazido pela supervisora foi reflexo da atuação das bolsistas do curso de teatro na escola, pois com a disseminação do teatro durante as aulas que, anteriormente, eram exclusivas de artes visuais, os alunos passaram a ter contato com essa nova linguagem e, conseqüentemente, a conhecer os meandros do fazer teatral e dialogar com a área. Sensibilizar os alunos para o teatro e apresentá-los os elementos que constituem a linguagem (tais como: texto, improvisação, jogos de composição de cenas etc.) foram essenciais para o crescimento da apreciação dos jovens pela área.

Além do trabalho realizado com os alunos em sala de aula e apresentado durante o evento, foi possível levá-los para apreciar espetáculos em espaços teatrais da cidade, contando com um aparato profissional de iluminação, técnicos e público misto, não apenas de escolares. Fizemos, naquele momento, um intercâmbio com o Festival Estudantil de Teatro (FETO) e fomos juntos dos alunos em dois espetáculos que compunham aquele Festival. Essa parceria foi interessante, pois os alunos da EMAP puderam ver jovens de sua faixa etária apresentando espetáculos no festival (GAMA, 2008).

A saída da escola e o encontro com a cidade trouxeram diversos aspectos positivos para os alunos, como observado por Mônica:

Estar fora da escola já é por si só uma alegria para os alunos. A saída agregada às boas programações tem efeitos muito positivos, tais como a inserção dos alunos em programas culturais na cidade, o sentido de pertencimento do aluno como cidadão. Também observamos uma diferença de atitude nas aulas depois desses eventos, quando percebemos uma maior participação e concentração nos trabalhos propostos. (PELUCI, 2013, p.41)

A importância de propor visitas a casas de espetáculo também foi pontuada por Priscilla Correa (2012), ao rememorar as ações do PIBID Teatro UFRGS. Para Correa (2012) um dos objetivos do Subprojeto foi a “viabilização de momento de apreciação teatral.” (CORREA, 2012, p. 34) e acrescentou que o grupo de licenciandos buscou promover tanto a apresentação de espetáculos

nas dependências da escola, quanto organizando visitas orientadas a mostras teatrais pela cidade de Porto Alegre.

Em nossa experiência no PIBID Teatro UFMG, o movimento da ida de atrações artísticas até a escola também foi contemplado. Essa programação teve uma contadora de histórias, mãe de uma estudante e o grupo de improvisação Nada Sincronizado, cuja pibidiana Júlia Camargos era integrante.

Além de um trabalho de valorização da professora Mônica Peluci, enquanto profissional da área de educação e coformadora no processo de aquisição dos saberes docentes pelas licenciandas, incentivamos o exercício da docência das bolsistas envolvidas, propondo o primeiro contato com a sala de aula, na condição de professoras, de maneira cuidadosa – já que estar à frente do processo educacional de uma turma de educandos requer diversas habilidades e saberes docentes que se conquistam ao longo da profissão (FIGUEIREDO, 2014).

As pibidianas conduziram processos de criação em teatro com adolescentes que culminaram em belos trabalhos autorais. Ao longo dos relatos, as pibidianas desvelaram possibilidades de praticar teatro na escola, dentro do horário regular, colaborando assim com uma produção escassa em nossa área. Apresento a seguir um desses relatos que aborda aspectos significativos da prática como bolsista do PIBID Teatro, buscando focar em seus aprendizados docentes.

Eu, etiqueta e o processo de criação conduzido por Rayza

Rayza Luppi deu início ao PIBID demonstrando que foram raras suas oportunidades como proponente do conteúdo de teatro no campo da pedagogia teatral. Há, portanto, em seu relato o frescor da descoberta da sala de aula e a energia vigorosa de uma jovem professora que não poupou esforços para conduzir processos criativos junto de adolescentes que, por diversas vezes, mostraram-se desestimulados ou desinteressados com a educação escolar. Rayza manteve com cada uma de suas três turmas processos distintos de criação, o que levou-a, por diversas vezes, a ter que se desdobrar em momentos extraclasse para finalizar os processos.

Seguindo o tema da Semana de Artes do ano de 2012, uma de suas turmas, a 2 C (correspondente ao 8º ano, com idades que variavam de 13 a 15 anos) teve dois focos, sendo que uma parte da turma quis desenvolver um trabalho de artes visuais com a professora Mônica, enquanto outra parte dos alunos, totalizando 11 jovens decidiu fazer teatro.

Dando início ao processo de criação, Rayza apresentou aos alunos o poema “Eu, etiqueta” de Carlos Drummond de Andrade. O poema diz sobre a relação de consumo que o indivíduo tem. O

poeta vai elencando uma grande quantidade de apetrechos que fazem parte de nossa vida diária e que usamos como a exibição de uma etiqueta. Ele critica o fato de nós pagarmos para exibir uma etiqueta que nos coloca na moda, pertencentes aos grupos. Ao final, Drummond pede que não seja mais chamado de “homem”, mas sim de “coisa”.

Rayza procurou então discutir o tema do consumismo entre os alunos, buscando compreender até que ponto a juventude está absorvida por objetos de marca, que muitas vezes, tem grande adesão para o público juvenil. Já sobre o processo de criação, Rayza comenta que manteve-se: “atenta, tomei o cuidado de não me apegar ao texto como se fossemos decorá-lo e encená-lo. Não. Ele era um material a serviço do que aqueles alunos queriam dizer, do que os incomodava, principalmente em suas relações, no ambiente escolar.” (LUPPI, 2013, p. 63).

Logo, entendemos que a licencianda utilizou o poema como mote criador, configurando-se como pano de fundo na condução do trabalho cênico.

Na sequência, deu início a improvisações com base em trechos do texto e situações vividas pelos jovens em relação ao poema. Após as experimentações foram elaboradas cenas dramatúrgicas pelos alunos. Apresento a seguir um dos textos escritos pelos jovens sob a coordenação de Rayza:

Mãe – Lacoste? Filho? Não acredito! Ainda está dormindo, você está atrasado para a escola.

Lacoste - Calma mãe, to indo...

Mãe – Vamos, levanta, rápido... o Nike já está te esperando lá na porta.

Nike – Lacoste, a fessora nem vai deixar entrar na sala e tem trabalho para apresentar.

Lacoste – Fui, tchau mãe.

Música: MC SMITH – ROUPA DE MARCA.

Chegando na escola. Vários atores aparecem se cumprimentando com logomarcas coladas em seus corpos. Chega um sem essas “tatuagens”, todos se entreolham.

Nike – Quem é esse?

Ecko – Sei lá.

Lacoste – Oh Ecko, acho que é aquele novato que vimos chegando na coordenação ontem.

Ecko – Ei, chega aí parceiro...

Eduardo – Oi...

Nike – E aí, beleza? Você é o novato né?

Eduardo – Sou sim.

Lacoste – Qual o seu nome?

Eduardo – Eduardo.

Todos riem.

Ecko – Não cara, apelido não, queremos saber seu nome.

Eduardo – Eduardo ué, namoral!

Nike – Na boa, vamos sair fora galera, que nome mais estranho aí, vamos colocar um apelido no cara, pra ver se melhora...

Lacoste – Já sei, PUMA, olha a “responça” hein?

Ecko – Pô, mandou ver Lacoste, isso que é nome...

Eles vão saindo de cena rindo e falando: Eduardo, vê se isso é nome?.

Eduardo sai depois deles, sem entender nada.

(LUPPI, 2013, p. 70 – 71)

É interessante perceber como os alunos escolheram marcas conhecidas e usadas/almejadas por eles e fizeram delas os personagens da trama. O jovem que tinha um nome comum (Eduardo) foi ridicularizado e batizado com um nome de marca, passando assim a ser aceito pelos demais, pertencendo ao grupo. Segundo Rayza, os jovens se identificavam com o processo de escrita do texto e a cena representada por eles no dia da apresentação na Semana de Artes teve grande aceitação pela plateia, também de adolescentes.

A professora em formação aproveitou o tema, que era de interesse deles, para conhecer melhor o que pensavam e como lidavam com a lógica do consumo. Se ser aceito e estar na moda era o que mais importava no início do processo, ao fim, alguns entenderam que é necessário relativizar o assunto e questionar por que as grandes marcas ditam o que, quando e como se vestir, fazendo com que algumas pessoas passem a ser “escravizadas” pela roupa de marca.

Cito outro trecho da dramaturgia criada pelos alunos que corroborou com a temática desenvolvida durante o período:

Começa com uma música de hip hop. Entram três atores que gostam do estilo musical. E assim, acontece sucessivamente com um funk e a entrada de outros três atores. O rock e outros dois atores e pagode e os últimos dois atores em cena.

Enquanto tocam as músicas referentes a cada estilo os outros atores não gostam de ouvir um som que não é o que costumam escutar.

Ator 1 Hip Hop – Ah não! Tocar funk e rock já é difícil, agora pagode também? Virou bagunça!

Ator 2 Funk – Hip hop, rock, pagode, música de playboys.

Ator 3 Funk – (Olha para os atores de outros estilos) E não é que é mesmo? Olha o estilo dos caras...

Ator 4 Pagode – (Cantando para irritar os outros) É meu jeito moleque de ser...

Ator 5 Rock – Ou, na boa? Cansei! Vamos definir um líder de cada estilo musical e juntos vamos decidir um único ritmo. E todos nós teremos que respeitar e ouvir o mesmo tipo de música. Assim não há mais discussão!

Todos pensam e concordam.

Ator 6 Hip Hop – Eu sempre falei que nunca ouviria nem funk, pagode, hip hop, mas ser diferente tá por fora, todo mundo fala igual, se veste igual nessa cidade mesmo, por que nós temos que ser diferentes?

Ator 7 Rock – É, vamos lá...

Ator 8 Pagode – (Vira para o colega) Não sei se estou gostando dessa história, alguém ter que deixar o que gosta para ser igual?

Ator 9 Funk – E lá vem o outro querendo ser diferente, pra quê?

Ator 10 Hip Hop – É, só dá confusão.

(LUPPI, 2013, p. 71 – 72)

Essa cena versa sobre o tema da massificação da sociedade, onde a juventude acaba aderindo a modos de ser e estar do restante da população para não causar “confusão” e sentir-se pertencente a um grupo. Como o subtema da Semana de Artes era identidade, esse texto buscou

frisar sobre a questão da identidade dos jovens hoje, quem consegue sustentar seus gostos e preferências musicais diante de uma sociedade que dita o que ouvir (comer, vestir, dizer, ver).

Os diálogos, criados pelos estudantes que faziam teatro pela primeira vez, eram oriundos da sua realidade cotidiana, com um linguajar que eles entendiam bastante, o que gerou na plateia, uma repercussão também grande, visto que a identificação com os personagens era recorrente.

A formação teatral de Rayza⁷ e sua experiência como atriz profissional traziam-lhe repertórios diversificados para propor criações artísticas com uma turma de onze jovens. As diversas descobertas docentes em sala de aula contribuíram para que essa jovem professora seguisse confiante na conquista da profissão.

As reflexões de Rayza demonstraram uma importância com todas as ações da aula. Revelou conhecer a turma com a qual vinha trabalhando, pelo fato de acompanhá-la junto da professora Mônica desde o primeiro semestre de 2012, ou seja, o tempo de observação da turma com a qual viria trabalhar foi essencial para reconhecer modos e interesses dos jovens e dialogar, portanto, a prática artística com temas de interesses dos alunos.

Para o dia da apresentação durante a Semana de Artes, Rayza comenta que uma das alunas faltou à apresentação. Assim, buscou explicar a eles que iriam apresentar à plateia o que vinham desenvolvendo em aula e que aquela apresentação não era mais importante do que a criação em aula. Dois alunos sentiram-se encorajados a substituir a jovem que havia faltado, fazendo uso do que recordavam das experimentações em sala. “Foi nesse momento que eu pude perceber que tínhamos alcançado o mais importante, a coletividade, isso que é o um dos maiores desafios de fazer teatro, eles tinham vencido.” (LUPPI, 2013, p.74).

O desafio que Rayza teve ao saber que uma das alunas não viria à apresentação foi importante para que ela desenvolvesse o senso crítico e ao mesmo tempo incentivasse os alunos a tomar frente do processo criativo e fazer uso do que haviam exercitado nas aulas de teatro. Assim, “em termos pedagógicos, esse entendimento refuta o ensino-instrução.” (CABRAL e VIDOR, 2013, p. 32).

O teatro nesse contexto veio questionar práticas sociais naturalizadas, tal como fez Rayza com a discussão sobre o consumismo ao trazer para os jovens o poema *Eu, etiqueta*, de Carlos Drummond de Andrade. Além do debate promovido pela estudante-professora, ela conseguiu

7

É formada pelo curso técnico de formação de atores do Teatro Universitário (T.U.) da UFMG.

provocá-los a expressarem-se, fazendo uso da elaboração e aprendizagem dramatúrgica e a encenação do texto, compartilhando com outros jovens um breve exercício de criação poética.

Considerações Finais

O que mais salta aos olhos quando rememoro os momentos vividos durante o tempo de orientação dos licenciandos no PIBID Teatro é a relevância na criação de modos de socialização dos saberes, presentes durante as reuniões de orientação e no processo de reflexão sobre a prática docente. O encontro dos licenciandos em teatro com estudantes da educação básica, orientados por mim em parceria com a supervisora da EMAP foi uma das grandes contribuições do programa, gerando a troca de saberes entre todos os envolvidos e fazendo emergir aprendizagens em prol do ensino de teatro na escola.

Destaco que o PIBID tem a parceria explícita do professor da educação básica, favorecendo a consolidação da profissão e o cuidado com o jovem graduando que escolheu enveredar-se pela educação. Essa parceria diz respeito a um programa de política pública no investimento na docência, rememorando a necessidade urgente de diálogo entre universidade e escola para a formação do professor.

Com isso, é preciso compreender melhor a profissão e a profissionalização do professor na perspectiva de uma formação sólida e aberta para responder crítica e produtivamente aos desafios de formar crianças, jovens e adultos para viverem numa realidade de informações e conhecimentos processados de forma acelerada, de relações pessoais e de produção diferenciadas, características da contemporaneidade.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. **Corpo**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

CABRAL, Beatriz; Heloise Baurich Vidor. **MACBETH EM DRAMA: entre a performance e a representação**. In: SILVEIRA, Fabiane Tejada da; FERREIRA, Taís; LEITE, Vanessa Caldeira (orgas.). **Conversações sobre Teatro e Educação**. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013. p. 17 – 34.

CORREA, Priscila da Silva. Experiências de formação docente no Subprojeto PIBID Teatro da UFRGS. *In: SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos (orga.). Iniciação à docência em Teatro: ações, relações e reflexões.* São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 17 – 45.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de (org.). **PIBID Faz Teatro: o ensino de teatro na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte/PIBID/FaE/UFMG, 2013.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **Percursos de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente.** 2014. 216p. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LUPPI, Rayza. Os três encontros: a professora, as turmas, os processos. *In: FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de (org.). PIBID Faz Teatro: o ensino de teatro na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.* Belo Horizonte/PIBID/FaE/UFMG, 2013b, p. 60 – 75.

GAMA, Joaquim. Acerca do teatro e dos festivais estudantis. *In: URDIMENTO – Revista de Estudos em Artes Cênicas.* Florianópolis, UDESC/CEART. Vol. 1, n.10, p.89 – 97, dezembro de 2008.

PELUCI, Mônica. Semana de Artes da EMAP. *In: FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de (org.). PIBID Faz Teatro: o ensino de teatro na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.* Belo Horizonte/PIBID/FaE/UFMG, 2013b, p. 37 – 49.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Ações, relações e reflexões a partir da experiência do PIBID Teatro da UFRGS. *In: SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos (orga.). Iniciação à docência em Teatro: ações, relações e reflexões.* São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 09 – 16.

Recebido em 21/02/2015
Aprovado em 25/05/2015
Publicado em 26/08/2015

PESQUISANDO PRÁTICAS CÊNICAS COM ALUNOS SURDOS:

Proposições de criação no contexto escolar

RESEARCHING SCENIC PRACTICES WITH DEAF STUDENTS:

Propositions about creative process in the scholar context

Marcia Berselli¹

Resumo

O artigo apresenta proposições acerca de práticas cênicas desenvolvidas com alunos surdos no projeto “Teatro e dança com alunos surdos”, Ação de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, localizada na cidade de Porto Alegre/RS. As propostas desenvolvidas na Ação fundam-se no cruzamento de práticas de Contato Improvisação (PAXTON, 1997; ALBRIGHT, 2012/3) e jogos teatrais (BOAL, 2012; BOGART, 2011; RYNGAERT, 2009), sendo pautadas pelo estabelecimento do convívio no contato entre os participantes. Buscando que estes se coloquem como propositores das atividades a partir de suas possibilidades, reflete-se sobre a flexibilização do acesso às práticas cênicas.

Palavras-chaves: práticas cênicas com alunos surdos, Contato Improvisação, jogos teatrais.

Resumen

El artículo presenta proposiciones acerca de prácticas escénicas desarrolladas con estudiantes sordos en el proyecto “Teatro e dança com alunos surdos”, Acción de Extensión de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizada en la Escuela Bilingüe de Sordos “Salomão Watnick”, una escuela pública localizada en Porto Alegre, Brasil. Las propuestas desarrolladas en la Acción fundan-se en la articulación de prácticas de Contacto Improvisación e juegos teatrales, siendo direccionadas pelo establecimiento del convivio en el contacto entre los participantes. En busca de que los participantes se presenten como proponentes de las actividades a partir de su propias posibilidades, reflete-se sobre lo acceso más flexible a las practicas escénicas.

Palabras clave: prácticas escénicas con estudiantes sordos, Contacto Improvisación, juegos teatrales.

Abstract

The paper presents propositions about scenic practices developed with deaf students in the Project

¹ Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/UFRGS). Atriz, professora de Teatro e pesquisadora vinculada à Ação de Extensão Teatro e dança com alunos surdos, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), Ação coordenada pelo Prof. Dr. Sergio A. Lulkin.

“Teatro e dança com alunos surdos”, workshops held at the Bilingual Deaf School “Salomão Watnick”, a public school in Porto Alegre, Brazil. The workshop is part of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) program with communities, called “extension”. The proposal developed on the workshops is founded in articulations about Contact Improvisation (PAXTON, 1997; ALBRIGHT, 2012/3) practices and dramatic games (BOAL, 2012; BOGART, 2011; RYNGAERT, 2009), being guided by establishment of the familiarity on the contact between the participants. Searching that the participants presents themselves how activity proposers from your possibilities, then we reflect about more flexible access to scenic practices.

Keywords: scenic practices with deaf students, Contact Improvisation, dramatic games.

O Projeto Teatro e dança com alunos surdos desenvolve-se desde 2013 a partir de uma parceria entre pesquisadores e profissionais das artes relacionados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick (Porto Alegre/RS). No formato De Ação de Extensão da Universidade, a proposta entra em 2015 em seu terceiro ano. O objetivo principal da ação é investigar os princípios da dança Contato Improvisação² relacionados a jogos teatrais para desenvolver práticas cênicas com alunos surdos.

No primeiro ano da Ação, 2013, o objetivo estava em desenvolver primeiras experimentações de jogos e exercícios teatrais e dramáticos, investigando a elaboração e desenvolvimento das propostas na articulação da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) – língua dos participantes – com o Português – língua da facilitadora dos encontros. No ano de 2014, buscou-se aprofundar as propostas com o Contato Improvisação, forma de dança apresentada aos alunos no ano de 2013, relacionado aos jogos e exercícios teatrais em busca de composições engajando o corpo no espaço. Para a terceira edição da Ação, no presente ano, a proposta, que continua aprofundando relações entre o Contato Improvisação e jogos teatrais, segue na direção de capacitar os alunos ao registro das práticas desenvolvidas, buscando ampliar a reflexão sobre as atividades englobando também as perspectivas dos sujeitos participantes.

O desenvolvimento do projeto

2 Forma de dança desenvolvida pelo bailarino e performer norte-americano Steve Paxton na década de 70, envolve transferência de peso, quedas, rolamentos, carregamentos, tomadas de decisão em conjunto, etc. Sem apresentar passos pré-definidos, a dança se desenvolve a partir de um ponto de contato físico entre dois ou mais praticantes.

Os encontros semanais ocorrem nas dependências da Escola, no turno oposto ao das aulas regulares dos participantes. Nestes encontros, participam aproximadamente dez alunos, com idade entre 11 e 27 anos, a facilitadora do processo, professora de Teatro e Mestre em Artes Cênicas, e o técnico responsável pelo registro e edição de imagens, bolsista aluno de graduação. Além dos encontros na Escola, a equipe de pesquisadores se reúne em encontros regulares a fim de refletir e debater sobre as atividades desenvolvidas. Nestas reuniões, além da facilitadora e técnico, participa também o coordenador do projeto, professor da Faculdade de Educação.

Articulação de saberes

O encontro segue uma estrutura pré-definida. Esta estrutura, apesar de delimitada é bastante flexível tendo em vista novas organizações. Assim, são cinco momentos definidos em: 1) aquecimento/sensibilização – visando a sensibilização de corpos e a disponibilidade física e espiritual; 2) exercício – com propostas que apresentam relações com o espaço e movimento, trabalhando com níveis, velocidades e contato físico; 3) jogo – no qual o exercício trabalhado no momento anterior passa a ser direcionado no sentido de engajar o imaginário dos participantes; 4) composição – delimitação de espaço e criação de realidade para além do real imediato na composição de cenas; e 5) finalização – momento de acalmar as energias, conversando sobre as práticas realizadas no encontro e definindo o responsável pelo registro no *Diário de trabalho*.

A partir de 2014 passamos a utilizar um caderno nomeado *Diário de trabalho*, no qual a cada encontro um dos participantes é responsável pelo registro através de escrita, desenho ou colagem. O que se propõe é que cada participante seja livre para realizar seu registro a partir de sua perspectiva e do dispositivo que lhe parecer mais agradável. Apresentam-se nesse diário desenhos de exercícios, de jogos, cenas, bem como outras referências que atravessam os encontros, como desenhos animados, esportes, atividades realizadas em família ou entre amigos. Em clima de amigabilidade, toda forma de registro é passível de ser apresentada no diário, toda referência encontra espaço de ser compartilhada. No início do encontro seguinte, o registro é exposto a todos participantes, suscitando uma conversa em que todos podem se expressar. Através dessa prática, os participantes desenvolvem um sentido de grupo em que todas as opiniões têm lugar, sendo ainda convocados a refletir sobre o encontro na seleção do mote para a elaboração do registro.

A partir de propostas que advém de cruzamentos entre práticas de Contato Improvisação e jogos teatrais (Augusto Boal, 2012; Anne Bogart, 2011; Jean-Pierre Ryngeart, 2009), desenvolvem-

se os encontros, sob a premissa de que, com os participantes disponíveis ao acontecimento, em ambiente propício e em relação, uma vez iniciado o processo a criação começa a se desenvolver.

O que se evidencia então nas práticas é uma possibilidade de criação a partir da articulação dos saberes dos alunos, de seus repertórios particulares, com os saberes desenvolvidos a partir das práticas – jogos e exercícios – propostas nos encontros. Valorizando os conhecimentos anteriores e/ou exteriores às práticas das aulas de teatro e dança, valoriza-se um saber que se desvincula da relação com o professor e com a sala de aula, mas que é desenvolvido e aprofundado no cotidiano do aluno, em suas ações no contexto familiar, entre amigos, no lazer, etc.

Nessas articulações, estão envolvidos os saberes de cada participante, bem como de cada membro da pesquisa – facilitador dos encontros, técnico responsável pelos registros, coordenador do projeto. Para facilitar a comunicação e relação entre estes últimos, as informações a respeito das atividades previstas são compartilhadas antecipadamente. O planejamento realizado pela facilitadora da oficina é previamente enviado ao coordenador e ao bolsista, para um conhecimento prévio das atividades. Dessa forma, o coordenador fica ciente das proposições e dispositivos selecionados para cada encontro e seu encadeamento na sequência do trabalho, e ao bolsista é proporcionada uma possibilidade de organização em relação ao que será registrado no determinado encontro.

Cabe ressaltar que estes registros fomentam um arquivo do trabalho que se desdobra em material didático. Após o tratamento das imagens, envolvendo seleção, cortes, organizações específicas – trabalho realizado pelo técnico responsável pelo registro, após reflexão compartilhada entre os membros do projeto – tem-se um material que se pretende didático ao fundar-se em três pilares: o grupo de pesquisa, os participantes surdos, a comunidade escolar e não-escolar.

Para o grupo de pesquisa, o material proporciona um estudo e reflexão aprofundados sobre as atividades desenvolvidas, o contínuo do projeto, as possíveis propostas de continuidade. Na medida em que facilitador e participantes se colocam dentro do jogo, nas propostas de jogos e exercícios, nem sempre é possível perceber e lançar um olhar específico a cada momento do encontro. Assim, o vídeo se coloca como recurso para retornar a determinadas atividades, refletir sobre o desdobramento dos jogos, as posturas dos participantes e do facilitador frente às respostas a cada proposição.

Para os participantes, a plataforma virtual possibilita um olhar sobre o próprio trabalho

realizado. Ver-se no vídeo auxilia os participantes a desenvolverem uma perspectiva ampliada sobre as atividades desenvolvidas. Nos exercícios, jogos e composições cênicas o participante não tem como ver sua atuação, dessa forma, é no vídeo que ele apreende certas questões relativas à cena, à interpretação, ao jogo. Tornando-se espectador de si e dos colegas, o recurso visual da imagem gravada amplia a participação dos sujeitos provocando à reflexão. Também é através desse recurso que facilitador e participantes podem conversar e refletir juntos a respeito de momentos da prática que, pelo caráter efêmero, por vezes não são possíveis de serem apontados ou tomados em conta no momento em que se está realizando as ações.

O vídeo constitui-se ainda como material a respeito das práticas realizadas para ser compartilhado com a comunidade escolar – quando é apresentado aos demais alunos da escola, aos professores, à direção, aos pais dos participantes – e com a comunidade não-escolar, quando pode ser disponibilizado em bibliotecas e plataformas digitais. No compartilhar das atividades desenvolvidas, os interessados por práticas cênicas com surdos encontram caminhos possíveis, são apresentados a possibilidades de realização de propostas e mesmo instigados a refletir sobre outras possibilidades. No encontro desses materiais com outros pesquisadores e interessados, também se instiga a reflexão e prática sobre o desenvolvimento de atividades cênicas com surdos. Cria-se assim a possibilidade de uma rede que difunde informações e provoca à prática.

Uma prática em convívio

Na prática de exercícios e jogos cênicos com estudantes surdos, não basta traduzir a proposta para a LIBRAS. É necessário refletir sobre a proposta central do jogo, encontrando assim os melhores sinais e a forma mais direta de apresentar o jogo. Contudo, também é imprescindível uma sensibilidade para não transformar a proposta em tarefas a serem cumpridas. O facilitador aqui se coloca como o sujeito que instiga e convoca os participantes ao jogo, apontando possibilidades, mas não direcionando rigidamente. Está atento ao desenrolar da proposta, sempre muito próximo aos participantes, fornece material impulsionador, trazendo à superfície o que já está presente mas nem sempre é visível aos jogadores.

Assim, é no convívio com os participantes que efetivamente se transformam jogos e exercícios pensados primeiramente para e por ouvintes. Na transformação para o desenvolvimento dos jogos com surdos, as indicações das proposições são reorganizadas, refeitas, suas regras são revistas. Propostas se mesclam, outras novas surgem, algumas são abandonadas em favor de novas

ideias que conduzem os participantes para novos jogos. Na relação entre facilitadora ouvinte e participantes surdos se desenvolve uma poética específica que guia os encontros.

O teatrólogo argentino Jorge Dubatti (2008), aponta a uma ampliação das dramaturgias teatrais na qual despontam *dramaturgias conviviais*. Este conceito sustenta a ideia da cena enquanto acontecimento convivial, acontecimento que se dá a partir da relação de pessoas em determinado espaço compartilhado. Ainda segundo Dubatti,

chamamos convívio ou acontecimento convivial à reunião, de corpo presente, de artistas, técnicos e espectadores em uma encruzilhada territorial cronotópica (unidade de tempo e espaço) cotidiana (uma sala, a rua, um bar, uma casa, etc. no tempo presente). (DUBATTI, 2008, p. 28, trad. nossa)

O que se vislumbra assim é que o processo, baseado no convívio entre diferentes culturas – ouvintes e surdos compartilhando ideias em relação –, se desenvolve a partir da confiança estabelecida entre todos os envolvidos no projeto. Confiança que é gerada a partir da relação, do contato, do convívio.

O contato

Stanislavski (2013), em seus estudos sobre a arte do ator, diz que é tão possível olhar e ver como olhar e não ver. Para efetivamente olhar e ver é necessário toda uma organização do indivíduo para se colocar em um estado de disponibilidade em relação ao outro. Disponibilidade de estar em comunhão, em contato. E disponível aos constantes ajustamentos decorrentes deste estar em contato, porque estar em contato pressupõe não estar fixo, mas em constante movimento.

Estar em contato coloca o participante em um estado de perceber verdadeiramente o outro, deixar que as ações de um reverberem no outro. Ann Cooper Albright, bailarina, performer, pesquisadora e professora, praticante de Contato Improvisação, traz uma imagem interessante, ao falar de suas aulas conta que sugere aos alunos que imaginem o mundo invadindo suas cabeças “em vez de os olhos tendo que se esforçar para captar o mundo visualmente” (ALBRIGHT, 2013, p. 58). É um momento de possibilidade de contato com o exterior. O contato pressupõe, assim, também uma generosidade, uma disponibilidade para a troca, que se estabelece justamente neste entre criado na relação.

Em Stanislavski encontra-se sob a nomenclatura de comunhão um significado muito próximo do que aqui é apontado como contato. “Com quem, ou com o quê, você está em comunhão neste instante?” (STANISLAVSKI, 2013, p. 235) pergunta o diretor Tórtsov, personagem criado por Stanislavski, e que representaria ele próprio, em seus escritos sobre a arte do ator. Estar em comunhão é estar em contato, disponível para as trocas que se fazem necessárias em um contínuo intercâmbio entre os parceiros de cena. Rubem Alves poetiza essa comunhão ao tratar da “importância de saber ouvir os outros: a beleza mora lá também. Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto...” (ALVES, 2005, s/p.).

Assim, as práticas de Contato Improvisação se mostram como um dispositivo interessante para o desenvolvimento da confiança e do sentido de grupo. Há um fortalecimento das relações entre os participantes, junto com a dissolução de hierarquias e domínios do saber. Nos exercícios de compartilhamento de peso um participante depende do outro para que o movimento seja possível. Em carregamentos, percebe-se que o menor pode apoiar o maior quando encontra os apoios corporais corretos. Um novo sentido ao corpo vai surgindo através de massagens e manipulações que desfazem diferenças ao evidenciar a base comum nas diversas estruturas corporais. O contato físico estimula um contato mais profundo que é relativo a uma forte relação estabelecida entre os participantes.

O repertório individual apresentado no coletivo

Stanislavski, ao tratar do processo de criação do ator, enfatiza a questão dos ajustamentos entre os atores em cena. Segundo o mestre russo “temos de estar sempre em contato uns com os outros e, portanto, em incessantes ajustamentos” (STANISLAVSKI, 2013, p. 282). O contato é efêmero, a cada segundo se cria e recria, assim, estes ajustamentos é que permitem que se mantenha o contato. Por outro lado, eles pressupõem um colocar-se em risco, aceitando sair de posições cômodas e abrindo-se a possíveis fracassos.

Nas proposições desenvolvidas junto aos participantes surdos, questiona-se também um padrão fortemente estabelecido que é o da aprovação do professor. Nos dois anos do projeto, os alunos foram estimulados a avançar sobre certas dicotomias como, por exemplo, noções de certo e errado. Estas noções pautam o cotidiano de sujeitos que estão sempre dependendo da aprovação de um ouvinte – em casa, na escola, no trabalho. Ao buscar flexibilizar a ideia de que as propostas precisam necessariamente dar certo – o que excluiria possibilidades de fracasso – amplia-se a

percepção dos participantes sobre a experimentação. Quando o participante se experimenta – no jogo, na cena, composição – a busca pelo acerto dilui-se pelo próprio engajamento no jogo. Somente na finalização buscar-se-á refletir sobre a atividade realizada, deixando que no momento de jogo os participantes se coloquem disponíveis a reagir aos colegas, às proposições, às ideias que nascem do próprio jogo.

O estímulo à experimentação em estado de jogo é uma possibilidade de ampliar a atuação do participante surdo. Quando este se experimenta em estado de jogo, está protegido pela ficção, porém, desenvolve-se já um impulso de ação que pode reverberar para situações do cotidiano do participante. Percebendo a possibilidade de se colocar, de opinar, de agir sem estar necessariamente na espera de aprovação. Segundo Ryngaert,

O jogo facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, na qual a criança se envolve profundamente. Ele se caracteriza pela concentração e engajamento (o jogador seria uma espécie de sonhador acordado), mas permite o afastamento rápido dos protagonistas em caso de necessidade, isto é, se forem ameaçados pela angústia. (RYNGAERT, 2009, p. 39)

Se experimentando em situação de jogo, o participante está em estado de treino para experimentações em situações reais. De forma a estimular essa experimentação, o quarto momento do encontro (composição) se inicia com a escolha de temas ou situações sugeridas pelos participantes. Geralmente, são propostas que se relacionam ao cotidiano destes, sejam acontecimentos relacionados à escola, à família, ou ao círculo de amigos. Porém, estimula-se que as ações não sejam previamente definidas em sua totalidade, ou seja, que existam espaços em branco a serem preenchidos a partir das ações decorrentes das relações entre os participantes em estado de jogo. Apresenta-se aos participantes nova situação inusitada: improvisar.

No início das atividades fazia parte da rotina uma quebra na composição seguida do comentário *não sei o que fazer*, ou do questionamento *o que eu faço agora?* No decorrer dos encontros, facilitadora e participantes descobriram juntos formas de engajamento no jogo que possibilitassem improvisações e experimentações de ideias que não haviam sido previamente definidas. Trabalhar com ações sem a ideia de um burilamento ou perfeição começou a estimular os alunos a apresentarem diferentes ideias e testar possibilidades dentro do jogo, sem a preocupação de *dar certo*, que se relacionava mais uma vez à aprovação do outro.

Quando do desenvolvimento de composições improvisadas e cenas que não buscavam perfeição ou exatidão, sendo adaptadas e ajustadas em tempo real de acordo com as diversas escolhas dos participantes, passou-se a evidenciar os repertórios prévios dos participantes. Estas composições improvisadas, apesar de lidarem diretamente com acasos e possibilidades que se colocam no momento do ato, não surgem do nada. Steve Paxton aponta à revisitação de hábitos sugerida na improvisação:

os hábitos (de situações, a percepção da situação em que cada um se encontra, as opções que se podem avaliar, as ações tomadas) se referem ao passado, é claro. E quanto ao futuro, do qual só sabemos que é desconhecido? Ou do presente, no qual não sabemos exatamente como será o futuro? Somos animais de hábitos, e sim, até mesmo criaturas que se adaptam. As improvisações não são sempre amplas e vazias de conteúdo, tal como se sugere em suas premissas. Ao final podem ser de grande escala e por isso são inimagináveis, mas também podem ser minúsculas, como na seleção das palavras, no olhar ou na vestimenta. Sim, a mente se baseia em seus encontros, e uma vez construída, se dá por firmemente estabelecida. Mas a construção não termina exatamente aí. (PAXTON apud SALAS, 2014, s/p, trad. nossa)

Assim entende-se que as reações de cada sujeito têm uma filiação, se desenvolvem a partir das experiências anteriores, da bagagem corporal, emocional, subjetiva e que podem (e devem) estar em contínua construção. Este repertório está ligado a criação e desenvolvimento do sujeito. Quanto mais práticas, técnicas e experimentações nesta “bagagem”, mais possibilidades de escolhas a cada nova situação. Legitima-se assim um saber próprio de cada participante e estimula-se o compartilhamento deste saber.

Ao apontar a procedimentos que flexibilizam o acesso de participantes surdos às práticas cênicas, propõe-se uma ampliação do campo de atuação de sujeitos vistos até pouco tempo como incapazes ou inabilitados. Desenvolve-se, ainda, um novo olhar sobre as práticas cênicas no contexto escolar, apresentadas a partir da LIBRAS, língua dos participantes, em propostas desenvolvidas a partir de uma relação muito próxima entre estes e a facilitadora. Ao propor que os jogos sejam transformados a partir do convívio com os participantes surdos, movimentam-se hierarquias fortemente estabelecidas no cotidiano escolar, como por exemplo na relação professor – aluno. Este um dos motivos da escolha pelo termo facilitador. Bastante presente no contexto do Contato Improvisação, o facilitador é o sujeito que apresenta propostas, oferece possibilidades, guia sem comandar, desenvolvendo as práticas em contato com os participantes. Estes, mais do que alunos, assumem então uma posição de propositores em uma experiência sensível em que suas

habilidades são convocadas a partir de suas possibilidades. Uma experiência que instiga que os diferentes repertórios e capacidades sejam compartilhados no desenvolvimento criativo dos sujeitos.

Referências

ALBRIGHT, Ann Cooper. Caindo na memória. In: Marta Isaacsson (Coordenação); Clóvis Dias Massa; Mirna Spritzer; Suzane Weber da Silva (Org.). **Tempos de memória: vestígios, ressonâncias e mutações**. Editora AGE: Porto Alegre, 2013.

ALBRIGHT, Ann Cooper. Movendo-se através da diferença: dança e deficiência. In: **Revista Cena**, nº 12, PPGAC/UFRGS, Porto Alegre, 2012. Porto Alegre, UFRGS, 2012.

ALVES, Rubem. **Escutatória**. <<<http://pontodetransicao.com.br/biblioteca/Escutatoria.pdf>>>. Acesso em 20/02/2015.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOGART, Anne. **A preparação do diretor: sete ensaios sobre arte e teatro**. [Tradução de Anna Viana]. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

DUBATTI, Jorge. **Cartografia teatral: introducción al Teatro Comparado**. Buenos Aires: Atuel, 2008.

PAXTON, Steve. A definition. 1997a [1978/79] In: **Contact Improvisation Source Book: collected writings and graphics from Contact Quaterly dance journal 1975-1992**. Massachusetts: Contact Editions, p. 37-38.

PAXTON, Steve. Still Moving. 1997d [1985]. In: **Contact Improvisation Source Book: collected writings and graphics from Contact Quaterly dance journal 1975-1992**. Massachusetts: Contact Editions, p. 103.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac e Naify, 2009.

SALAS, Roger. Steve Paxton: “He vivido cada sonido”. In: **El País**. Madrid, 14 ago. 2014. Disponível em <<http://cultura.elpais.com/cultura/2014/08/05/babelia/1407259863_820362.html>>. Acesso em 29/09/2014.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator.** [Tradução de Pontes de Paula Lima]. 30^a. ed.
Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

Recebido em 21/02/2015
Aprovado em 25/05/2015
Publicado em 26/08/2015

SÓ RODAPÉS:
Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria

FOOTNOTES ONLY:
A thirty words glossary defined by my own poetics' spiral

Marina Marcondes Machado¹

Resumo

Este artigo apresenta um glossário de trinta termos chave que facilitarão para o pesquisador iniciante a compreensão acerca das relações entre a cena contemporânea, os conceitos de criança *performer* e a abordagem espiral no ensino de arte, termos cunhados pela autora e que dialogam com a noção de infância sociológica – a criança como ator social e protagonista de seus mundos de vida – bem como com o hibridismo no ensino de arte.

Palavras-chaves: Abordagem espiral, criança *performer*, adulto *performer*, poética própria; antiestrutura.

Resumen

En este artículo se presenta un glosario compuesto por treinta términos clave los cuales facilitarán para el investigador principiante la comprensión de la relación entre la escena contemporánea, los conceptos de niño *performer* y el enfoque espiral de la enseñanza del arte. Términos desarrollados por la autora, los cuales dialogan con la noción de la infancia sociológica - el niño como actor social y protagonista de sus mundos de vida -, así como la hibridación en la enseñanza del arte.

Palabras clave: Enfoque espiral, niño *performer*, intérprete de adultos, poética propia, anti-estructura.

Abstract

This article presents thirty selected terms that will clarify to the young researcher the relations in between contemporary theater and childhood, as well as the author's concepts concerning to the child as a performer and the spiral approach in the art teaching field, connected to the sociological lecture of childhood – which claims for protagonism and considers the child a social actor.

Key words: Spiral approach, the child as a performer, the adult as a performer, own poetics; antistructure.

Brevíssima introdução

Este texto surgiu da necessidade, como escritora de postagens semanais em um blog (<agachamento.com>), de esclarecimentos sobre termos chave do meu pensamento elaborado no âmbito acadêmico. Como poderia transpor o vocabulário acadêmico para leigos ou pesquisadores

1 Professora adjunta da graduação em licenciatura em teatro e da pós-graduação em artes da cena na Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisa as relações entre teatro, infância e cotidiano e o campo das dramaturgias do espaço.

iniciantes? Imaginei esta solução: criar um glossário de trinta termos, trabalhados e definidos a partir de três noções centrais em meus escritos hoje: a criança como *performer*, a abordagem espiral no ensino de arte e as poéticas próprias. Foram minhas fontes de inspiração inicial o glossário do livro *Estética Relacional*, de Bourriaud (2009) e o artigo “Corpo e Corporeidade no Teatro: da semiótica às neurociências/Pequeno glossário interdisciplinar”, de De Marinis (2012).

1. Abordagem espiral (no ensino de arte)

Comecei a usar esta expressão inicialmente de maneira descompromissada e brincante, para comentar outros modos de ensino de arte, outros motes para compreender a expressividade da criança, além e aquém do que ficou demarcado no Brasil pela expressão “abordagem triangular” (BARBOSA, 2010).

Foi a partir da escritura do texto “Fenomenologia de Merleau-Ponty e as relações entre educação, arte e vida na pequena infância: rumo a uma Abordagem Espiral no ensino de arte”, ensaio ainda inédito vencedor do Concurso Mário Pedrosa (Fundação Joaquim Nabuco) em 2011-2012, que organizei ideias, sensações e percepções e, em um paralelismo com a noção de criança *performer* (MACHADO, 2010), passei a utilizar “abordagem espiral” como algo que designa um (anti)método, um *modo de fazer* adulto no ensino de arte, maneira que busca o hibridismo e estabelece um contraponto ao paradigma das “linguagens artísticas”: trata-se de misturar, propositalmente, o que pode ser teatro, dança, artes visuais e música, nos primeiros anos de vida, na pretensão de des-escolarizar estes processos: teatralidade, corporalidade, espacialidade e musicalidade são âmbitos artístico-existenciais de todos nós, experienciados ao longo da primeira infância, explorados e (des)organizados ao longo da vida – mesmo na vida daqueles que não foram à escola formal.

A abordagem espiral é relacional, pois é um pensamento e ação de atos performativos entre adultos e crianças durante a infância, e demanda, por assim dizer, um cuidado observacional imenso e intenso do adulto que convive com crianças pequenas. Pouco, bem pouco do ato performativo será definido de antemão, se considerarmos as tradicionais formas de “planejar”. Assim, a proposta inicial é procurar um jeito de descontornar o já sabido, o já exercido, o já dado certo... O conhecimento artístico, a artisticidade, a experiência estética pode ser vivida de modo contextualizado nos mundos de vida da criança, em espiral, como num escorregador ou tobogã que sobe.

Segundo o *Dicionário de Símbolos*, a espiral “é e simboliza emanção, extensão, desenvolvimento, continuidade cíclica mas em progresso, rotação criacional” e evoca “evolução de uma força, de um estado”(1997, p.397-398).

2. Adulto [professor] performer

Par relacional da criança *performer*.

Não é sinônimo para o artista/ *performer* profissional; utilizo o termo *performer* tal como os cientistas sociais e antropólogos fazem – performar é agir deste ou daquele modo, é “ser o que se é”, é compreender a multiplicidade de papéis sociais que nos cabem. Neste sentido, todos os adultos que lidam com crianças podem ser considerados adultos *performers*.

Minha proposta é o (auto)conhecimento e diversificação de atitudes, em nome do agachamento como principal conduta frente às crianças pequenas: então, sim, haveria um adulto *performer* a ser elaborado, desenhado ou esboçado, na corporalidade do professor pesquisador – aquele que se agacha.

Outro ponto chave é: a experiência do adulto não é individual, seca, independente ou descolada da experiência das crianças; minha experiência nunca se desvincula da experiência da criança com a qual convivo.

3. Agachamento

Nome do *site-blog* que criei e mantenho atualizado desde janeiro de 2011. Hoje há possibilidade de uso da palavra como “conceito”: agachar-se é ir ao chão, onde a criança está. Muitos acham que estou sendo literal, querendo que os adultos vivam por aí abaixados... A questão é e não é metafórica: se não me dou bem no chão, uso uma cadeirinha ou outro recurso, mas é importantíssimo ter inúmeros momentos de conversa e convivência na mesma altura da criança pequena. E, em termos metafóricos, agachar-se é a atitude de procurar o ponto de vista da criança, de modo a compreendê-la e conversar com ela – mesmo que para apontar outros pontos de vista.

4. Âmbitos artístico-existenciais [componentes da artisticidade]

Concebi, a partir do ensaio escrito para o concurso já citado, quatro “âmbitos artístico-existenciais”: musicalidade, teatralidade, corporalidade e espacialidade. Os termos ficam bem no

plural, pois não se definem como únicos: há multiplicidade de noções para os possíveis princípios norteadores destes campos.

Proponho fazer uso da noção de artisticidade para contrapor à concepção das “linguagens artísticas” música, teatro, dança e artes visuais. É um dizer curricular e político, de modo que, ao partir desse ponto de vista, não existem “analfabetos em arte”, nem tampouco necessidade de “especialistas” cujos saberes tenham maior valor que aquele da experiência inicial das crianças, das pessoas comuns, em sua experiência ordinária e cotidiana frente ao mundo e as possibilidades de experiência estética.

Como “âmbito artístico existencial”, nossa musicalidade acontece desde a escuta da sonoridade da barriga da mãe, a teatralidade é dada por gesto e palavra dos adultos ao meu redor, a corporalidade é meu “eu” (ser-no-mundo) e a espacialidade fetal, nem se diga!... Experiências iniciais comuns a todos nós e que se expandem com o nascimento e com o convite para a vida: “Lhe damos as boas vindas / Boas vindas, boas vindas / Venha conhecer a vida / Eu digo que ela é gostosa...”(Caetano Veloso na canção “Boas Vindas” / Circuladô aoVivo, 1991).

5. Antiestrutura

Empresto esta palavra do sociólogo e estudioso do rito, do ritual e da *performance* Victor Turner (1920-1983):

A estrutura normativa representa o equilíbrio, a ‘antiestrutura’ representa o sistema latente das alternativas potenciais, as quais irão novamente surgir quando requeridas pelas contingências do sistema normativo. Podemos chamá-la de segundo sistema, de sistema protoestrutural, porque é a precursora de inovações das formas normativas. Essa é a fonte de uma nova cultura. (Sutton-Smith *apud* Turner, em texto traduzido por Herbert Rodrigues e disponibilizado pelo prof. John Dawsey em disciplina na pós-graduação em Antropologia da USP, 2009 (cópia xerox)).

Na propositiva da abordagem espiral, cultivamos germes de antiestruturas – o que não equivale a ser des-estruturado ou contra estruturas, mas antes, buscar um caminho que vê a criança e o jovem como o novo, e como “os outros” encontrados na trilha daquele que ensina arte; o ato performativo é compartilhado e encontra-se na outridade, ou seja, na própria relação eu-outro. Um dos germes de antiestrutura é o foco no trabalho com as presenças, as personalidades, nossa

presentificação – em contraste com a representação, ou o corpo representacional, noção majoritária no ensino do teatro, por exemplo.

A antiestrutura revela, por entre as possibilidades da educação e das relações adulto-criança, uma troca dos saberes: não é apenas o adulto que sabe e ensina; o adulto observará com cuidado e paciência os saberes das crianças, para propor pequenas intervenções que conversem com aqueles saberes, dados na convivialidade.

6. Artisticidade

Empresto o significado desta palavra tal como encontrei na obra do pesquisador e dramaturgo português Pedro Barbosa, que assim a define:

revela-se como forma peculiar, mas irrecusável, da indagação do real e de compreensão de nossa relação com a Vida. Por outras palavras: um verdadeiro ato de conhecimento que chamaremos de cognição estética. (...) uma via cognitiva de captação profunda de nossa relação com a Vida. (1996, p.90).

Foi também pela obra de Pedro Barbosa que compreendi o que Bachelard chamaria de razão imaginante. Nesta chave, a cognição estética não é algo a ser racionalizado ou estudado em livros, mas também e especialmente, imaginado, performado, presentificado.

7. Atos performativos

A partir da formulação do texto já citado (MACHADO, 2011-2012), passei a chamar as aulas de arte de atos performativos, inicialmente fazendo uma aposta na possibilidade transformacional da fala falante (MERLEAU-PONTY, 2003); os atos performativos podem ser tanto momentos que o adulto prepara, bem como os usos de tempos e espaços, materiais e relações, das crianças viventes. São também relações entre adultos e crianças no tempo-espaço dedicado aos âmbitos artístico-existenciais.

Importante destacar que se as experiências dos atos performativos – mesmo as mais íntimas e singulares – dão-se nas relações, brotando das situações coletivas e compartilhadas, portanto são também, sempre, ‘interiores’ e ‘exteriores’: intersubjetivas (MERLEAU-PONTY, 1999). E, no campo relacional, o adulto tornaria-se uma espécie de modelo *zen*: esvaziado de expectativas prévias, estará presente e ausente. Seu corpo encarna seu percurso, biografia e poética própria. Foco

no outro é o lema desta prerrogativa; tornar visível quem somos, para assim proporcionarmos à criança a descoberta de si, do outro, do mundo.

8. Corpo-figura

Defino corpo-figura como aquele que se mostra em situações cotidianas bem delimitadas (numa fila, no banho, na hora de comer, hora de dormir, etc), e em jogos de estátua onde se congela uma postura, atitude ou imagem – onde se é animal, coisa ou pessoa.

9. Corpo-narrativa

Defino corpo-narrativa como aquele que se desenha no espaço: quase-coreográfico; transpassa, ocupa, percorre caminhos, tal qual em um jogo de obstáculos invisível. Não se trata de maturidade ou uma evolução diante das outras corporalidades, mas antes, é algo feito de persistência, do gosto pela repetição e fluxo de continuidade: algo próprio das crianças pequenas e que precisa ser bem tolerado pelos adultos ao seu redor, especialmente aqueles que trabalham com arte.

10. Corpo-rabisco

Um corpo quase só pura energia. Pode se revelar no salto, na corrida, na dança, numa crise de birra, num tipo de situação de colo ou muito sono... energia e estado que nunca deixará de existir, da infância à velhice.

11. Corporalidade

Na perspectiva aqui adotada, não existem “indivíduos”, mas sim, corporalidades: pessoas em relação consigo, com o outro, com o mundo compartilhado. Somos seres-no-mundo (MERLEAU-PONTY, 1999) em processo de descoberta e nosso corpo pode ser conhecido de modo brincante, pessoal e biográfico; nesta chave, todos os aspectos da tradicional psicomotricidade (equilíbrio, tônus, lateralidade, postura, atitude de atenção e esquema corporal) fazem parte do desenho da relação eu-corpo, e o papel do adulto será ampliar repertórios e referências, proporcionando a *corporificação* do eu, no habitar seu corpo próprio. Se é em movimento que a criança pequena pensa, vive, fala, cala, será em movimento que ela nos dirá sobre si: sobre ser criança, alegrias, angústias, pesquisa da forma-conteúdo de sua *poiesis*. Quando o adulto permite, a

corporalidade infantil traça e conduz histórias, mescla dados biográficos factuais e intensa subjetividade, e nos diz muito sobre quem aquela criança é.

12. Criança *performer*

A partir de minha pesquisa de pós-doutoramento em Pedagogia Teatral (2009 – ECA/USP, bolsa FAPESP sob supervisão da Profa. Maria Lúcia Pupo) desenhei um caminho na direção da fenomenologia da criança, caminho já esboçado na pesquisa de doutoramento, aproximando-me de dois termos-chave: o protagonismo infantil e o olhar antropológico.

Foram as crianças observadas na cidade de São Paulo que inspiraram a noção de “criança *performer*”; ao longo da fase etnográfica da pesquisa, fui tecendo uma rede de significações para as ações observadas e inventariadas, onde “li” os fazeres das crianças como atos performativos. Ganhou peso e densidade, durante a pesquisa intitulada “Territórios do brincar” (texto ainda inédito), a aproximação entre faz de conta e teatro (campo que eu já estudava, lugar que eu já habitava) – aproximação agora revelada em íntimas relações entre os modos de ser e estar da criança e a cena contemporânea.

A criança *performer* é seu corpo total, sua corporalidade; ela é móvel, plástica, modelável: polimorfa; seu repertório é rico em teatralidade e musicalidade, nos sentidos contemporâneos dos termos: ela improvisa, ela encarna emoções em seu corpo, ela é capaz de fazer-se partitura enquanto usufrui a paisagem sonora dos lugares em que está, etc. e sua capacidade de uso do espaço tornam presentes as noções de instalação, *happening* e *performance*, tão caras às artes visuais hoje.

No campo da arte e educação, corresponde à criança *performer*: o adulto *performer* – par complementar de um novo modo de trabalhar com crianças, em que o foco é a criança mesma e o papel do adulto será de um propositor e observador de situações e ambientações, em nome da descoberta da criança de suas potencialidades, em contato com os âmbitos artístico-existenciais.

13. Culturas da infância

Expressão chave dos estudos da Sociologia da Infância (SIROTA, 2001). Neste campo do conhecimento, as crianças são consideradas atores sociais que possuem modos de vida próprios, portanto *culturas*, e elas mesmas contribuem para a construção da *noção de criança* de modo cotidiano, além e aquém das instituições (família, escola, igreja, sociedade). É importante notar que as crianças não se sentem crianças. Ou seja, a infância é uma categoria criada, inventada pelos adultos; a criança possui um núcleo existencial que não a faz “sentir-se” nem de modo numeral ou

geométrico, em termos de idades ou alturas, muito menos categorial. Trocas e interações das crianças entre si e com os adultos podem tanto perpetuar quanto transformar o que se define por “criança”; isso significa dizer que o construto adulto sobre a infância e a criança pode ser modificado pela própria criança e seus mundos de vida, sob a ótica sociológica; a partir dos anos 1990, as crianças passaram a ser consideradas tal como “um povo” com traços específicos – e que deve ser compreendido e estudado como tal.

14. Currículo [em artes] na chave relacional

Trabalho na direção da reunião de pensamento e experiência que procurem um modo de produzir conhecimento em currículo a partir das noções apresentadas neste glossário: tríade da importância do espaço potencial formulado por Winnicott (1896-1971), da estética relacional desenhada por Bourriaud e da criança *performer* e seu par adulto, condutor/propositor de atos performativos. Publiquei um texto neste caminho: “[Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte](#)” (MACHADO, 2012).

15. Espacialidade

Espacialidade implica na exploração da relação eu-espaço nos dois campos possíveis: espaço corpo-próprio e espaço entre corpos, que é o início de uma pesquisa das crianças na direção de seu “eu”. Inicialmente não há contornos; nada sabemos de “um dentro” e “um fora” de nós: é talvez o que Freud designou por sentimento oceânico.

A espacialidade reúne, destaca, amplia, aproxima diferentes situações “entre”: entre eu e você, entre a criança e o adulto cuidador, entre um e todos; entre onde me colocam e onde eu gostaria de estar; a espacialidade nos traz noções concretas e existenciais, de preenchimento e de vazio, de pertença bem como de hostilidade. Que o ato performativo compartilhado faça surgir novos mundos, e com eles, novas maneiras de ser e estar: explorando superfícies, volumes, dispositivos... Viva a cabana!

16. Espaço potencial

Empresto este termo do psicanalista D. W. Winnicott (1978). O espaço potencial não é um lugar geo-físico, é um lugar psíquico, virtual: acontece inicialmente entre o bebê e sua mãe (ou adulto cuidador). Neste lugar (conceitual e teórico – nos termos de Winnicott: área do consolo,

playground), acontecem as brincadeiras imaginativas e trocas carregadas de sentido – brincar, que na adultice revela-se como arte, poesia e literatura, filosofia, religiosidade. É um conceito interdependente de outros da obra de Winnicott, tais como: a “mãe suficientemente boa” e o “ambiente facilitador”.

17. Etnografia [da experiência vivida]

Percebi nos anos de docência como a etnografia é essencial em processos criativos no campo da arte: é por meio do registro pessoal, detalhado, em diários de bordo cujo autor se permita a mistura de objetividade e subjetividade, que um pesquisador passa a tornar-se apto a formular sua poética própria. Pelo estudo dos relatos, pelas escolhas, pelas características das pessoas que compõem os grupos que conduzimos, pelo inusitado e pelo imponderado, surgem possibilidades de entendimento de conceitos da tradição (da arte, do ensino do teatro, da dramaturgia, etc.) bem como se procura a criação de novos conceitos, a partir da experiência vivida etnografada.

18. Fenomenologia da criança

A fenomenologia da criança constitui um processo filosófico, observacional e compreensivo dos modos de ser e estar das crianças no mundo. Parte de uma concretude: daquilo que a criança já é. Fazemos descrições das relações adulto-criança para perscrutar sua corporalidade (relação criança-corpo), sua temporalidade (relação criança-tempo), sua espacialidade (relação criança-espaço), sua mundaneidade (relação criança-mundo), sua linguisticidade (relação criança-língua). Meu ponto de vista é que Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) organizou princípios em seus Cursos na Sorbonne e, a partir das molduras existenciais por ele estabelecidas, há muito a ser feito, criado, questionado e desenhado na direção da fenomenologia da criança, inicialmente por meio do tripé observar, descrever e interpretar. Isso não acontecerá pelo viés teórico, mas antes, pela experiência vivida compartilhada; assemelha-se a um caminho antropológico, em busca de uma etnografia dos contextos relacionais, entre adultos e crianças. Tornar concreta e visível a fenomenologia da criança é responder como as crianças vivem, quem são, como compreendem seu corpo, o tempo, o espaço, o mundo e a cultura compartilhadas, incluindo a língua materna. Olho a criança mesma com os olhos, e não pelas lentes da teoria. No entanto, os dados de realidade compartilhada podem – e até mesmo devem – gerar novas teorias.

19. Forma-conteúdo

Inspirada no uso dos hífen que a fenomenologia e os tradutores dos termos fazem, passei a usar a expressão “forma-conteúdo” procurando unidade, designando uma coisa só. Também “forma-conteúdo” relaciona-se àquilo que a pesquisadora mexicana Ileana Dieguez Caballero (2011) nomeia desmontagem nas/das pesquisas em teatro: minhas “formas-conteúdo” são a comunicação do estado da arte de minha pesquisa (no caso, meus temas são teatro e infância, dramaturgias do espaço, ensino do teatro), comunicação feita já em sua forma.

A pergunta a ser respondida pela forma-conteúdo seria: como falar da infância sem remeter-se à sua própria infância? Como discorrer sobre o brincar sem brincar? E assim por diante. A resposta, dada de modo vivencial e total, será ela mesma um ato performativo; ou seja, para conversarmos sobre nossos princípios e procedimentos artísticos, podemos performá-los diante de nossos interlocutores – buscando formas-conteúdo com simplicidade e transparência. Não se trata de empréstimo da bagagem da arte espetacular; se há empréstimo aqui, é da expressão existencial “ser o que se é”, com coerência e concomitantemente explicitando nossas contradições (par síntese da forma-conteúdo do ser humano: coerência-contradição).

20. Flor da vida [e os âmbitos existenciais]

Criei a expressão “Flor da vida”, desenhei uma flor-palito e uni os existenciais mundaneidade (cabo da flor), corporalidade, outridade, temporalidade, espacialidade e linguisticidade (pétalas da flor). Fiz isso em minha tese de doutorado, defendida em 2007 na PUC-SP pelo programa de Psicologia da Educação, e o texto encontra-se disponível na íntegra via biblioteca virtual.

21. Gesto espontâneo

Uso esta expressão a partir da obra de Winnicott. Winnicott é considerado um otimista: crê no gesto espontâneo da criança, aquele que ocorre em sintonia relacional, no campo criativo, na assim chamada área do consolo, onde há uma aceitação da invenção e onde ninguém pergunta: “você criou ou encontrou este objeto?”. Crença ou fenômeno observável, o gesto espontâneo é um dos passos da busca do psicanalista por uma teoria da criatividade: há gesto espontâneo quando o ambiente permite e facilita as relações dialógicas. Aproximando-nos de Merleau-Ponty, diríamos que o gesto espontâneo revela uma comunicação direta e autêntica, pré-reflexiva, da criança consigo, com o outro e com o mundo.

22. Hibridismo

Apesar de ter-se tornado palavra da moda, penso que o hibridismo é uma boa palavra para designar: mistura de processos, procedimentos, resultados provisórios; para nomearmos algo **entre** corpo e matéria, **entre** *performance* e cena, **entre** instalação, musicalidade e plasticidade, **entre** arte e vida.

23. Musicalidade

A musicalidade é um modo de relacionar-se: consigo, com o outro, com o mundo. Ritmos, pulsações, intensidades, balbucios, gritos e sussurros, onomatopéias, blablações e especialmente a escuta do “som de fora de mim” (embora inicialmente não percebido absolutamente como “fora”! pois não há um eu definido, não há contorno que me coloque no espaço corpo próprio ou no espaço do mundo compartilhado): tudo isso constitui um território, um mapa, um chamado para o campo da expressão e brincadeira. Portanto, a musicalidade é um vasto campo aberto, que pode fechar-se no canto e na aprendizagem de um instrumento sim, mas é importante lembrar que existem muitos jeitos de trilhar o caminho musical, portanto não precisamos obrigatoriamente ir na direção da técnica: especialmente com as crianças de zero a cinco anos. Aquele que não possui a técnica para tal (como adulto), isto é, não domina a tradição da música instrumental ou do canto, pode trabalhar com musicalidades: criações vocais e corporais, imitações, muita escuta, brincadeiras de *karaokê*, invenções de línguas, e assim por diante.

Há que saber enxergar paisagens sonoras (em inglês, *soundscape*) na escuta e na expressividade (SCHAFER, 1991) A musicalidade presentifica estados e atmosferas; a afinacão aqui é na crença na musicalidade como um aspecto da corporalidade de todos nós.

24. Não representacionalidade

Este termo-chave merleau-pontiano para compreender a criança e seus anos iniciais nos diz algo, primeiramente, sobre a profunda adesão da criança ao outro, às coisas, ao mundo; não há como “representar o mundo” – nem as coisas, nem a si – porque não há distanciamento para tal, para “ver-se de fora”. A criança pequena não representa o mundo, ela o vive; ela não atua, mas presentifica no corpo: estados, situações, sentimentos-pensamentos.

25. Onirismo

O onirismo é a capacidade infantil de habitar o mundo e compreendê-lo em uma atmosfera entre fantasia, devaneio e realidade compartilhada. Um estado que leva a criança aos outros dois motes: o polimorfismo e a não representacionalidade – tríade proposta por Merleau-Ponty para o estado de infância.

26. Pesquisador *bricoleur*

Empresto este termo do pesquisador norte-americano Joe Kincheloe (1950-2008). Este autor percebeu que seus alunos mais brilhantes não estavam conseguindo vagas em programas de pós-graduação, por serem “caóticos” demais em seus projetos e na expressão de seus pensamentos e estudos. Kincheloe decidiu então escrever sobre metodologia, a partir de Denzin & Lincoln, criando referências bibliográficas acerca de uma metodologia suficientemente aberta, que aceita o caos e a incerteza. Assim, o *bricoleur* cria sua metodologia com recursos mistos, advindos de seus estudos e necessidades, faz mapeamentos, colagens e mosaicos com seus dados entretecidos, suspende certezas e combina novas peças de seu quebra-cabeças metodológico, buscando interdisciplinaridade e (novas) contextualizações.

27. Poética(s) própria(s)

Considero a poética própria a marca de nossa personalidade; traduz modos de ser, estar e fazer que nos delineiam, que nos deixam à vontade, perante os quais podemos dizer: neste campo, “estou sendo eu mesmo”. Assim, há “poética própria” nos modos de expressão, de caminhar na rua, de cozinhar ou lavar louça, de brincar e de não brincar, de amar e ser amado...

No campo acadêmico, a poética própria pode ser concebida como o conjunto de características de um artista ou de um autor, renomado ou iniciante: traços, rabiscos, contornos, modos próprios de ser e estar no mundo, na sua relação consigo e com o outro, em especial com a linguisticidade (relação eu-língua mãe) e com a artisticidade.

Uma autobiografia narrada na chave ficcional também pode ser sinônimo ou fiel tradução de poética própria. Trata-se de conectar-se com discursividades, pluralidade de significações, traduções... na compreensão de mundos possíveis no território da artisticidade, o qual faz parte do mapa da vida mesma.

28. Polimorfismo

A partir de um conceito freudiano – percepção da criança como um perverso polimorfo – Merleau-Ponty (1990a, 1990b) opera sem adjetivação e nomeia o modo de ser da criança de zero a seis anos como polimorfo: plástico, mutante, múltiplo, modo de expressar-se que perdemos ao longo dos anos com a intelectualização, mas que retorna nos sonhos e pesadelos, bem como em situações em que, mesmo adultos, nos mostramos pré-reflexivos.

29. Teatralidade

Cada autor, cada estética, cada época define o teatro a seu modo, com maior ou menor precisão e/ou afetação...

Gosto do deslocamento do teatro, na busca de uma “riqueza em teatralidade”. Para explicitar como penso a teatralidade partirei da escolha de um vocabulário comum à literatura, privilegiando o campo ficcional: o teatro contemporâneo, nesta visada, pode ser sinônimo de teatralidade, cujos ingredientes são a instauração de: um espaço cênico (que no entanto pode já estar lá, dado na dramaturgia dos espaços, um tempo ficcional (agora eu era...), uma corporalidade situada (personagem ou *performer*), e uma ação, um ato, um fazer – híbrido de gesto e palavra, imobilidade e silêncio.

Ao aproximar “teatralidade” da “estética relacional” (BOURRIAUD, 2009) diluo a obrigatoriedade de definir o que é teatro por meio da díade ator-espectador, escolha clássica dos que definem espectador por “aquele que vê a ação” e o teatro como “ação de ver”. Estaríamos todos, aqui e agora, envolvidos em uma **teatrosfera**, uma nuvem ou neblina de teatralidade... riqueza intersubjetiva que já se encontra entre-corpos, corações-e-mentes. É nessa chave que os espaços possuem dramaturgias, e esperam a sua ocupação pelos homens, bichos e coisas. No entanto a teatralidade já está ali, para ser encontrada. Usufruída. E até mesmo descartada.

30. *Work in process*

Um dos primeiros pesquisadores brasileiros a introduzir a noção de metodologia *work in process* nas artes da cena foi Renato Cohen. Em sua obra nos explica que seria usual nos meios artísticos dizer, inicialmente, *work in progress*, ou seja, trabalho em progresso (ou trabalho progressivo), o que geraria a expectativa de etapas e de sucesso no final... Já a expressão *work in process* homenageia o processo e pretende não se acabar, ao revelar algo, sempre, na acontecência. Disse Fernando Pessoa, sob o heterônimo Álvaro de Campos: “Não me venham com conclusões! A única conclusão é morrer” (PESSOA, 1980).

Brevíssima conclusão: morte e vida para este glossário

Espero que, ao longo do tempo, leitores deste glossário usufruam do esforço revelado por um vocabulário que buscou unir subjetividade e objetividade, como convida a tradição fenomenológica, de modo que possam emprestar as minhas bem como inventar as suas palavras – significativas e reveladoras de suas próprias poéticas. E que esta coleção se mostre como os cacos de vidro para fazer um mosaico, peças do quebra-cabeça do pesquisador *bricoleur*, que não deve encontrar-se fechado em um mundo conceitual nem tampouco negar a complexidade relacional: convido-os a um pensamento-e-ação propositivo e quiçá brincante, que leve especialmente os pesquisadores em teatro para territórios de convívio e criação.

Referências

- BARBOSA, A.M; CUNHA, F.P. (Orgs.) **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Pedro. **Metamorfoses do Real**. Porto: Afrontamento, 1996.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.
- CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários Liminares/ teatralidades, performances e política**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1997.
- COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- DE MARINIS, Marco. Corpo e Corporeidade no Teatro: da semiótica às neurociências/Pequeno glossário interdisciplinar. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v.2, n.1, p.42-61, jan./jun 2012.
- KINCHELOE, Joe e BERRY, Kathleen. **Pesquisa em Educação**. Conceituando a bricolagem. Porto Alegre, ARTMED, 2007.
- MACHADO, Marina Marcondes. A criança é *performer*. **Educação & Realidade**. FAFCD/UFRRGS. Porto Alegre. v. 35. n.2. maio/ago. 2010a. p.115-137.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

MACHADO, Marina Marcondes. [Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte](#). *Revista e-curriculum*. PUC-SP. São Paulo, v.8 n.1 Abril 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. *A Flor da Vida / Sementeira para a fenomenologia da pequena infância*. Tese de doutoramento. São Paulo: PUC, 2007. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=67652

Último acesso: 20/01/2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne**. Resumo de Cursos / Filosofia e Linguagem. Campinas: Papirus, 1990a.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Merleau-Ponty na Sorbonne**. Resumo de Cursos / Psicossociologia e Linguagem. Campinas: Papirus, 1990b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

PESSOA, Fernando. **Ficções do Interlúdio/1**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n.112, p.7-31, março 2001.

TURNER, Victor. **O processo ritual / Estrutura e antiestructura**. Petrópolis, Editora Vozes, 1974.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

Recebido em 21/02/2015

Aprovado em 25/05/2015

Publicado em 26/08/2015

EU NÃO QUERO SAIR DAQUI!

relato em primeira pessoa de uma adulta pelos traços da infância

I DON'T WANT TO GET OUT OF HERE!

first-person account of an adult by childhood remains

Lígia Marina de Almeidaⁱ

Resumo

Este artigo visa refletir sobre o experimento, interlinguagens artísticas, desenvolvido com a primeira infância, intitulado “Quanta”, realizado entre os anos de 2010 e 2012 no Centro de Educação Infantil do Centro Educacional Unificado Perus (periferia oeste da cidade de São Paulo). Para esta reflexão nos valem das teorias sobre infância, arte e escola de Marina Marcondes Machado, Anne Marie Holm, Carminda Mendes André, Manuel Jacinto Sarmento, Walter Benjamin, dentre outros, buscando responder a pergunta: a experiência estética é capaz de gerar conhecimento, na relação entre arte e educação na primeira infância? E mais, esta ação corrobora ou não para um novo mercado de artes paulistano, um mercado para bebês?

Palavras-chaves: primeira infância, arte, escola

Resumen

Este artículo busca reflexionar sobre el experimento, interlenguajes artísticos, desarrollado con niños de primera infancia, titulado “Quanta”, realizado entre los años 2010 y 2012 en el Centro de Educación Infantil del Centro Educacional Unificado Perus (periferia oeste de la ciudad de São Paulo). Para esta reflexión utilizamos las teorías sobre infancia, arte y escuela de Marina Marcondes Machado, Anne Marie Holm, Carminda Mendes André, Manuel Jacinto Sarmento, Walter Benjamin, entre otros, buscando responder las preguntas: ¿La experiencia estética es capaz de generar conocimiento, en la relación entre arte y educación en la primera infancia? ¿Y esta acción favorece la conformación de un nuevo mercado de las artes en São Paulo, un mercado para bebés?

Palabras-claves: primera infancia, arte, escuela.

Abstract

This article seeks the reflection on the experiment of artistic interlingual, developed with the stage of early childhood, with the title of “Quanta”, conducted between 2010 and 2012 in the nursery school of Perus Unified Educational Center (western outskirts of the city of São Paulo). For this reflection we will used the childhood and art theories of the schools of Marina Marcondes Machado, Anne Marie Holm, Carminda Mendes André, Manuel Jacinto Sarmento, Walter Benjamin, among others, seeking to answer the question: the aesthetic experience is capable to

ⁱ É mestranda do curso de pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. Desenvolve uma pesquisa sobre formas contemporâneas de *agit-prop* sob orientação da Profa. Dra. Fátima Costa de Lima. É bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

generate knowledge, in the relationship between art and education in the early childhood? And also, this action corroborates or not for a new arts market in São Paulo, a market for babies?

Key words: early childhood, art, school.

No começo do ano de 2010 minha companheira de trabalho Suzana Schmidt me convida para um mergulho na primeira infância. Ela, recém-mãe, eu, recém-tia. O que significaria praticar as Artes Cênicas junto a essa faixa etária?

Exatamente nesse mesmo período, em São Paulo, alguns grupos dedicados à dança e ao teatro começavam a desenvolver pesquisas também para essa faixa etária - como o grupo Sobrevento ou a Cia. Zin, dentre várias outros. Tal manifestação, prática e interesses geraram importantes mostras e debates sobre arte para bebês e primeira infância, como a organizada no Centro Cultural São Paulo em São Paulo/SP, no Centro Cultural Banco do Brasil no Rio de Janeiro/RJ e no Serviço Social do Comércio (SESC) São Carlos/SP no ano de 2011.

Ainda em 2010 fomos contempladas pela Lei de Fomento à Dança. Um dos primeiros atos de pesquisa de campo que realizamos foi justamente assistir a espetáculos de dança pensados para bebês e crianças.

Uma característica unia todos os experimentos vistos: dançava-se *para* a primeira infância e não *com* ela. A dança era feita, em todos os casos, para uma plateia em meia-lua composta por pais e crianças. Crianças que balançavam seus bumbuns nas cadeiras, na intenção de se movimentar no espaço desejando adentrar com os seus próprios corpos naquele mundo que lhes era apresentado, mas “seguradas” pelos seus pais tanto pelo ato físico como através de ininterrupta negociação. Outro fator importante é que esses experimentos eram encenados no centro de São Paulo.

Fizemos-nos algumas perguntas frente a isso: por que estão aparecendo tantos experimentos cênicos para bebês e primeira infância? Por que apenas nas regiões centrais? Por que a obra artística vem tratando o espectador, em sua maioria, apenas como aquele que vê, sem refletir sobre o significado etimológico da palavra teatro?

Em busca de respostas a essas e outras indagações, percebemos que o movimento de pensar a obra artística para a primeira infância vem sendo desenvolvido com muita profusão nos últimos anos na Europa, tendo como seu principal expoente o Festival Internacional de Teatro para Bebês que acontece em Bolonha, Itália. Soubemos também que o Serviço Social do Comércio (SESC) vem implantando, em quase todas as suas unidades, tanto um espaço físico destinado para a primeira infância quanto uma programação específica para ela. Sabemos que o maior público consumidor de obras artísticas está situado nos centros das grandes cidades. Poderíamos nos

perguntar se esse movimento estaria aliado, à formação de um novo e grande mercado consumidor, um mercado para bebês?

O jogo-instalação *Quanta* foi nossa resposta para essas e outras perguntas que nos fizemos na nossa caminhada.

Ainda em fase de pesquisa, fomos assistir a exposição “Museu é o mundo”ⁱⁱ, com as obras do artista plástico brasileiro Hélio Oiticica, exibida no Itaú Cultural. Nela, Suzana observou que Clara, sua filha com então um ano e meio, ativou seu corpo e imaginação ao relacionar-se com aqueles objetos, e que a instalação plástica podia ser um aliado importantíssimo aos nossos objetivos. Eu comecei então a pesquisar mais da obra do artista – seus manifestos, textos, parangolés e seu Programa Ambiental, que para além da semelhança de nomenclatura, muito se assemelhava ao conceito que estávamos buscando de “ecossistema cênico”, “jogo-instalação” pareando-nos com as seguintes afirmações de Oiticica:

Anti-arte – compreensão e razão de ser do artista não mais como um criador para a contemplação mas como um motivador para a criação – a criação como tal se completa pela participação dinâmica do “espectador”, agora considerado “participador”. (OITICICA, 1986, p. 132)

Essa possibilidade de criar junto com seu público a experiência artística talvez tenha sido a coisa mais importante que o projeto *Quanta* me proporcionou enquanto artista, educadora e pesquisadora. Quando escolhemos o Centro Educacional Infantil do Centro Educacional Unificado situado em Perus (CEI-CEU Perus), a Coordenadora de Cultura do local, Carla Dourado, importante articuladora deste trabalho no equipamento, nos informou que os bebês e crianças pequenas do CEI estavam acostumados a assistir aos espetáculos no grande teatro do CEU. Elogiou, inclusive, o fato das crianças ficarem “sentadinhas”, “quietinhas”, para assistir aos tais espetáculos.

Tomando este fato como exemplo de inserção no mundo e recriação do mesmo, o que podemos esperar de uma prática artística que tem como espectadores bebês e crianças que ficam “quietinhas-sentadinhas” ao se relacionarem com algo? Ou ainda, outro adjetivo empregado neste dia foi “bonitinhas”, ou seja, o que é bonito e aguardado dessa faixa etária é justamente a concentração, a docilidade dos seus corpos e a disciplina como atitudes dignas de elogio?

Frente a essas novas questões, escolhemos como espaço de trabalho o chamado “foyer” do grande teatro do CEU – sua entrada ao invés de seu grande palco, um espaço de circulação ativa de

ⁱⁱ Para uma análise sobre a relação entre as obras de Hélio Oiticica e a mercantilização da cultura empreendida pelas Instituições culturais bancárias ver: Gustavo MOTTA, “O museu Hélio Oiticica. Um mausoléu admirável”, in *Dazibao* – crítica de arte, n.1 (São Paulo, 2011), p. 8-15.

peças e que não marca antecipadamente o lugar aonde os artistas e espectadores devem por tradição ocupar.

Antes disso, é importante explicar a nossa escolha por uma escola pública na periferia do extremo oeste paulistano: talvez porque se entre nossos objetivos estava apresentar uma linha de fuga para os experimentos de arte para primeira infância que assistimos, precisávamos também procurar um outro público, aquele que talvez, ainda que não da mesma maneira, não fosse o consumidor alvo dos produtos artísticos atuais para a primeira infância – a criança proletária. Segundo o filósofo alemão Walter Benjamin em seus textos sobre a infância, arte e educação:

a criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente dentro da prole de sua classe, e não no seio da família. Ela é, desde o início, um elemento dessa prole, e não é nenhuma meta educacional doutrinária que determina aquilo que essa criança deve tornar-se, mas sim a situação de classe. Esta situação penetra-a desde o primeiro instante, já no ventre materno, como a própria vida, e o contato com ela está inteiramente direcionado no sentido de aguçá-la desde cedo, na escola da necessidade e do sofrimento, sua consciência. Esta transforma-se então em consciência de classe. (BENJAMIN, 2002, p.122)

E o mesmo filósofo nos diz:

A disciplina que a burguesia exige das crianças é o seu estigma. (...) A pedagogia proletária demonstra a sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância. (...) A encenação é a grande pausa criativa no trabalho educacional. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representava nos antigos cultos. (...) Novas forças, novas inervações vêm à luz, das quais frequentemente o diretor jamais teve qualquer vislumbre durante o trabalho. Ele vem a conhecê-las somente nessa selvagem libertação da fantasia infantil. Crianças que fizeram teatro dessa maneira libertaram-se em tais encenações. A sua infância realizou-se no jogo. Elas não arrastam resquícios que mais tarde venham a tolher, com lamuriantes recordações da infância, uma atividade não sentimental. Ao mesmo tempo, esse teatro infantil é o único proveitoso para o espectador infantil. Quando adultos representam para crianças irrompem tolices... (BENJAMIN, 2002, p.118).

O autor que, segundo Flávio Di Giorgi no posfácio do livro citado, tem “sua opção ideológica muito clara: é decididamente antiburguesa, perpassando assim, por todos os artigos, sua busca apaixonada pela construção do futuro humano sem exploração de um pelo outro, sem a primazia do lucro” (2002, p. 164), vê na prática artística lúdica-corporal feita pelas próprias crianças uma espécie de antídoto para a condição de exploração à que são submetidas.

Nesse sentido, fomos ao encontro com o que Marina Marcondes Machado chamou de “geografias lúdicas”, conceito que investigamos em *Quanta*. Ao vivenciar uma instalação em que a criança pequena é convidada a agir, alterar o já visto, jogar, brincar, espalhar-se no espaço, imaginar, surpreender-se, ela vivencia uma prática social baseada na construção coletiva do “aqui- agora”, da realidade, de determinado tempo e espaço. Isso, amplamente atuado e utilizado enquanto princípio formador das crianças, pode gerar as bases de uma outra sociedade, diferente desta que

cria o abuso do homem pelo homem, destruição, ganância, supressão dos desejos e da libido, corpos engessados, trabalho alienado etc.

A partir desses propósitos e princípios como agir como “intérprete” ou como “*performer*” num experimento dessa natureza?

Toda a preparação para a construção de nossos corpos enquanto atuadores do experimento foi calcada de um lado em jogos de improvisação entre os jogadores e de outro em construção de corporalidades (ativas, imagéticas e na utilização de adereços) ou de espécies de “personagens”, de figuras que estariam no espaço como provocadores de ação, bem como todo e qualquer elemento do espaço. Quanto à instalação, também é importante ressaltar que cada elemento instalado no espaço pelo cenógrafo Fábio Marcoff provocava de alguma maneira a ação corporal e imaginativa da criança. Tudo era manipulável e convidativo. Nossa função então transitaria como uma espécie de modelo de ação às crianças, ou seja, ativar modos de se brincar naquele espaço e entre si, não como um modelo a ser copiado, mas a ser transmutado a partir de cada corpinho, de cada curiosidade, de cada olhar... Inclusive o espaço e nossa ação nele foram criados de modo que cada criança ou grupo de crianças ficava a vontade para brincar da maneira que quisesse: olhando, correndo, manipulando, brincando de infinitas maneiras que cada faixa etária, de dez meses a cinco anos, podia fazer.

A cada encontro com as crianças eu me transformava em uma espécie de lagarta, que com sua “trouxinha de ar” estava se mudando, estava se transmutando. Viraria eu uma borboleta? E com essa gestualidade, pesquisada em quatro meses de ensaio, eu entrava com as crianças no espaço instalado, para reconhecê-lo de outra forma a partir do contato com elas.

A prática da Técnica Alexander, guiada por Ana Thomaz, também nos ajudou a não tolher, em primeiro lugar, em nós mesmos, a infância que em nós adultos do capitalismo não foi cuidada e sim soterrada pela disciplina não criativa. Assim, em nossos encontros com as crianças, nós, como adultos, tomaríamos cuidado para não soterrar na criança seu lado criador de novos mundos. Isso seria fácil de acontecer se de alguma maneira levássemos as crianças a conhecer o espaço de determinada maneira, ou se excluíssemos alguma manifestação, mesmo que aparentemente “agressiva”, ao invés de considerá-la e agir a partir dela; se ficássemos “desesperados” com as manifestações em forma de choro, se quiséssemos que as crianças criassem a partir de nós e não a partir da relação, num jogo de ação e reação mútuas.

A experiência de *Quanta* se encerrou em dezembro de 2010 e se configurou, para nós, num experimento artístico construído *com* as crianças, em que o que se dançou, movimentou, agiu,

brincou foi o próprio corpo da criança junto com sua imaginação. Assim, intérpretes e seu público estavam num mesmo momento realizando o mesmo projeto, respeitadas as suas formas de inserção.

Praticamos um novo contrato social: sem hierarquias, no qual adultos e crianças brincam juntos, atuam juntos no espaço compartilhado, se ouvem, se respeitam e aprendem com suas diferenças. Será este o grande aprendizado de *Quanta*?

Em 2011, fomos contemplados pelo Programa de Ação Cultural do governo de São Paulo para desenvolver uma monografia a partir de uma pesquisa em Artes Cênicas. Resolvemos então desenvolver os princípios de *Quanta* dentro da sala de aula de duas turmas de crianças da CEI-CEU Perus, durante quatro encontros, no começo de 2012. A partir desses dois momentos, 2010 e 2012, escreveríamos este texto.

Um dos objetivos que nos propusemos a investigar foi desenvolver possíveis indicadores de como a experiência estética gera conhecimento, na relação entre arte e educação na primeira infância.

Em primeiro lugar poderíamos esmiuçar as diversas palavras que essa frase contém, a começar pela palavra estética. Etimologicamente, a palavra estética vem do grego *aisthesis*, com o significado de “faculdade de sentir”, “compreensão pelos sentidos”, “percepção totalizante”. A ligação da estética com a arte é ainda mais estreita se considerarmos que o objeto artístico é aquele que se oferece ao sentimento e à percepção. Por isso podemos compreender que, enquanto disciplina filosófica, a estética tenha também se voltado para as teorias da criação e percepção artísticas.

Sendo assim o que está sendo dado a sentir, a se perceber pelos sentidos a uma criança pequena num espaço como o da CEI-CEU Perus? E nós, a partir de nosso projeto artístico, o que procuramos dar a sentir a essas mesmas crianças?

Em segundo lugar, o que caracteriza a infância? O pesquisador e professor português Manuel Jacinto Sarmiento, ligado ao Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, critica a concepção moderna sobre o imaginário infantil:

como a expressão de um déficit – as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo ou porque estão imperfeitamente formados os seus laços racionais com a realidade. Esta ideia do déficit é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (*infans*), o que não tem luz (*a-luno*), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc. (SARMENTO, 2002, p.3)

Em terceiro lugar, quais possíveis relações podem existir entre as palavras Arte e Educação pensados dentro do ambiente escolar? A Profa. Dra. Carminda Mendes André, em seu texto “Escola é lugar para a arte?”, nos convida a refletir:

Seguindo as definições de Teixeira Coelho, podemos diferenciar cultura e arte pelos modos como cada área aborda o mundo. Para aquele autor, a cultura é a convergência de tudo o que está disperso, é o desejo de congregar, sua função é afirmativa para o coletivo, para o consenso, para a unificação. Já a arte é exceção e dessa forma se faz diferença no campo da cultura. A arte “pensa” pela lógica da transgressão, ela é risco, dissolve, abala, nega. (...) Desse modo, se a arte, de fato, entrar na escola, ela não “ajudará a disciplinar”, não deixará os alunos mais calmos, não o adaptará ao convívio em grupo, não aceitará as regras sem que tudo isso seja colocado em discussão. (...) Com essa finalidade, a presença da arte nos projetos pedagógicos, nos planejamentos do ensino, no espaço físico e no cronograma escolar é justificada pelo seu valor agregador, formador da sensibilidade do indivíduo identificado à sociedade, atributos que ajudam a identificar problemas e elaborar “reformas”, ou seja, ajudam a promover ajustes no sistema educacional que aí está, para sua permanência. (...) E talvez, os guardiões do discurso disciplinar tenham razão, pois ao serem utilizadas lógicas de transgressão, as ações resultantes da presença da arte na escola problematizarão as normas e os padrões de normalidade, problematizarão sua instrumentalidade e o modo como são utilizadas. (...) Daí a pergunta: é permitida a presença da *diferença* na escola? Escola é lugar para a arte? (ANDRÉ, 2008, p.1-4)

Como gerar conhecimento através da arte e apontar os indicadores de seu acontecimento com uma faixa etária que ainda não fala ou ainda não escreve? Contatamos a coordenadora pedagógica da CEI-CEU Perus, Andréia do Carmo, e manifestamos nosso desejo de retrabalhar o experimento *Quanta*, agora em sala de aula, durante quatro encontros e com duas faixas etárias distintas. Considerávamos importante encontrar os professores dispostos a enfrentar essa jornada conosco, vivenciando, partilhando e questionando todo o processo. Duas turmas se disponibilizaram: uma turma de berçário e um “mini-grupo”.

Decidimos então que Suzana acompanharia a turma do berçário e eu acompanharia o “mini-grupo II A”, sob responsabilidade, na parte da tarde, da professora Vilma Braghin – uma turma com 25 crianças com uma média de idade de três anos e meio.

A professora Vilma Braghin acompanhou o experimento *Quanta* em 2010, com sua turma de alunos então e acompanhou também a oficina para os professores da CEI que ministramos na época.

Seguimos com reuniões com as professoras envolvidas no projeto para lembrarmos a experiência de 2010, contar os objetivos de 2012, trocar primeiras ideias sobre a infância e sobre as turmas em questão. Num primeiro encontro com a Vilma, ela nos relatou algumas características da turma e dentre elas duas dessas características me chamaram a atenção. A primeira: o fato de a tinta ser um indutor importante da turma; a segunda: apesar de pequenos, as histórias de terror, de monstros e de mistério são as preferidas da turma em geral. Além disso, a Vilma nos disse que um dos seus principais objetivos com a turma era construir a percepção sobre a coletividade e a

sensibilização em relação ao Outro. Para ela, seria interessante se nossas atividades também buscassem esses objetivos. Por conta dos horários da turma em relação ao horário de entrada e lanche, combinamos a seguinte rotina: teríamos cerca de 30 minutos de preparação do espaço enquanto as crianças lanchavam e cerca de 40 minutos de atividades com as crianças, que já começavam a acontecer logo na volta das crianças ao seu espaço de origem. Escolhemos como espaço abrigador das atividades justamente a sala de aula das crianças, como forma de pesquisar com todos os envolvidos, nós, a Vilma e as próprias crianças, formas de ressignificar aquele espaço que é justamente o espaço em que elas passam boa parte de seu dia.

Consideramos importante para essa monografia descrever o aparelho público de ensino para crianças pequenas: espaços de concreto, retos, com pouquíssimo ou nulo espaço verde. São salas pequenas, se pensarmos que abrigam cerca de vinte e cinco a trinta crianças em plena fase de desenvolvimento corporal. Ou seja, precisariam de espaço adequado, amplo, para se movimentarem muito, correrem, como parte fundamental do desenvolvimento de todas as suas capacidades, inclusive as racionais.

Tendo em vista que nosso projeto não poderia, nesse momento, realizar uma verdadeira transformação arquitetônica deste espaço educacional, o que nos importava, ao menos, era provocar as possibilidades de alteração da “geografia lúdica” do espaço, instaurando novas paisagens físicas e imaginárias.

A partir desse princípio tomamos a arte e algumas de suas linguagens como ponto de partida dessa construção. Em cada dia de encontro uma linguagem artística era tomada como fio condutor do experimento, ainda que houvesse a presença de outras, ainda que o foco principal fosse a ativação de um corpo-imaginação atuante no espaço. Sendo assim, no primeiro dia tivemos a música, no segundo o vídeo, no terceiro as artes cênicas e no quarto as artes plásticas.

Todos esses elementos de pesquisa (espaço, corpo, linguagens artísticas, materiais, tempo e os adultos envolvidos), citando pesquisadora dinamarquesa Anna Marie Holm, não poderiam limitar na criança:

- o estar num espaço desafiador;
- a disponibilidade para o corpo se movimentar livremente;
- a decisão pessoal da criança de onde ficar na sala;
- a escolha de materiais pela criança;
- a oportunidade de experimentar;
- o controle de tempo;
- a conversa, o bate-papo;
- a liberdade da criança para ser ela mesma. (HOLM, 2004, p. 84)

Outro princípio dos quatro encontros seria o da construção de instalações plásticas no espaço. Combinamos com as professoras envolvidas no projeto que nós, enquanto propositores, apenas construiríamos previamente e também com as crianças a instalação, e que deixaríamos os objetos dessa construção na sala de aula para que eles pudessem ser ressignificados durante a semana pelos professores e alunos.

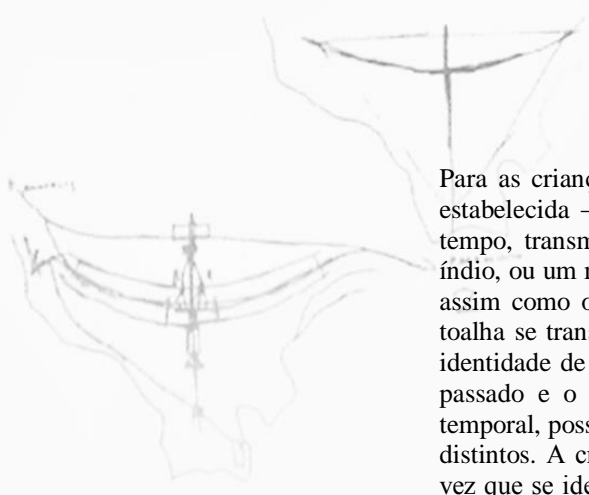
Nos dois primeiros dias, tivemos, respectivamente, a colaboração dos artistas Guilherme Furtado e Márcio Marques, que também integraram o jogo-instalação *Quanta* em 2010. O que creio ser importante de narrar sobre essas experiências, que perpassa a minha condução nos experimentos, é: como eu continuei ou me relatei com a minha experiência de “*performer*” no jogo-instalação de 2010, nesse experimento de 2012 em sala de aula.

Vale dizer que em nenhum momento eu reproduzi ou me inspirei nas partituras físicas, ou no “personagem-indutor de ação” que criei em 2010. Vale dizer também que não elaboramos nenhum espaço de treinamento físico do “*performer*” antes dos experimentos em sala de aula. Tivemos diversos encontros pedagógicos para elaboração do experimento, além da leitura de alguns textos norteadores, a saber, “Teatralidades e Pequena Infância” de Marina Marcondes Machado e o já mencionado texto do Prof. Sarmiento, que sigo citando:

uma revisão recente dos conceitos psicanalíticos e construtivistas sobre o jogo simbólico, postula que, ao contrário da ideia de uma diferença radical entre o jogo da criança e o jogo do adulto, por imaturidade infantil, o que existe é um princípio de transposição imaginária do real, que é comum a todas as gerações e se exprime, por exemplo, na experiência emocional das narrativas literárias ou cinematográficas tanto quanto as brincadeiras das crianças, constituindo assim uma capacidade estritamente humana, mas que é radicalizada pelas crianças. É, portanto, da ordem da diferença e não do déficit que falamos, quando falamos do imaginário infantil, por relação com o dos adultos. (SARMENTO, 2002, p.3)

É nesta “capacidade estritamente humana” de criar uma “transposição imaginária do real” que me fiei ao conduzir todos os experimentos. Eu, como condutora, procurava trabalhar em mim os mesmos princípios que eu procurava estimular nas crianças: imaginação atrelada à ação corporal, movimentação no “aqui-agora”, não-representação da situação e sim a busca da vivência plena do jogo.

À exceção do dia em que trabalhamos com o vídeo, em que eu fiquei muda durante todo o experimento, dialogando com as crianças apenas pelo gesto e olhar, em todos os outros dias a fala foi um item bastante explorado na condução do experimento. No entanto, apesar da linguagem ser um processo em geral caracterizado pela organização lógica na nossa sociedade da razão administrada, busquei aqui quebrar com os princípios lógicos estruturantes das gramáticas adultas a favor da lógica infantil:



Para as crianças, no âmbito do jogo simbólico – cuja importância na infância está bem estabelecida –, o objeto referenciado não perde a sua identidade própria e é, ao mesmo tempo, transmutado pelo imaginário: a criança pode passar a ser um astronauta, ou um índio, ou um modelo exibindo-se nas passarelas, ou um gato, sem deixar de ser ela própria, assim como o toco de uma vassoura se transmuta numa espada, ou num cavalo, e uma toalha se transforma numa túnica ou numa bandeira, sem que a criança perca a noção da identidade de origem. Do mesmo modo, a criança incorpora no tempo presente, o tempo passado e o tempo futuro, numa sincronização de diacronias que altera a linearidade temporal, possibilita a recursividade e garante a simultaneidade de factos cronologicamente distintos. A criança repete a história “era uma vez...” e presentifica esse passado de cada vez que se identifica com o herói que “então eu era...”, cometendo o futuro antecipado do acontecido.

A alteração da lógica formal não significa que as crianças tenham um pensamento ilógico. Pelo contrário, esta alteração, estando patente na organização discursiva das culturas da infância (especialmente no que respeita ao jogo simbólico), é coexistente com uma organização lógica formal do discurso, que permite que a criança simultaneamente navegue entre dois mundos – o real e o imaginário – explorando as suas contradições e possibilidades. Por outro lado, os princípios lógicos alterados também não são exclusivamente integrantes da cultura da infância, sendo inerentes aos processos de construção da linguagem poética, onde a subversão do princípio da identidade e da sequencialidade são constitutivos dos respectivos processos de significação. (SARMENTO, 2002, p.10-11)

No terceiro dia de encontro com as crianças trabalhamos com as artes cênicas. Aqui procurei investigar uma modalidade que está muito em voga, talvez possamos dizer “na moda”: a contação de história.

A capacidade de narrar histórias é milenar entre os homens e sabemos como elas foram importantes na história humana como capacidade de pensar “criativamente” sobre algo e difundir o legado desses pensamentos e tradições. No entanto, o já citado filósofo Walter Benjamin, em seu texto “O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” nos diz que depois das atrocidades da Primeira Guerra Mundial, os homens emudeceram, pois já não tinham experiências para passar adiante e sim apenas os horrores da guerra. Se pensarmos que estamos num mundo em atuante e constante guerra civil, quais histórias temos para contar? Quais experiências queremos levar adiante?

Benjamin, se nos conchama a fazer algo, é justamente a transformar o mundo que não fomenta mais experiências capazes de serem narradas. É isso que geraria, talvez, o retorno da capacidade de transmitir experiências através da ficcionalização delas próprias e não o contrário. Claro que aqui não deixo de enxergar a potência que uma história pode ter na vida social, na medida em que as histórias podem provocar a capacidade de imaginar, de sonhar outras realidades diferentes das nossas. Estimular a capacidade de sonhar, de desejar, já me parece ser, em nossos tempos, uma ação de germe transformador.

Na mesma época, começaram a surgir, de forma mais frequente, pesquisas de contação de história, sobretudo as ligadas a editoras e livrarias. Primeiro a editora Ática formou uma equipe de contadores de história e logo depois as lojas FNAC começaram a instaurar, em todas as suas filiais, a contação de história com periodicidade semanal. A livraria/editora Saraiva também realizava eventos constantes envolvendo contação de histórias. Junto a esse grupo temos também a Livraria da Vila (todas situadas em bairros nobres de São Paulo) e outras. Em geral, todas essas apresentações de contação de história eram gratuitas para o público da loja. Os contadores não precisavam mencionar a loja, ou utilizar camisetas e uniformes. Aparentemente, nenhuma propaganda dos livros era também feita.

No entanto, sempre em um canto, ao lado do espaço destinado às contações, o livro-história, contado no dia, ficava exposto. Ou seja, não eram contadas histórias escutadas de alguém, vivenciadas, novas etc. Eram histórias presentes em livros (em geral de autores muito bons dentro da literatura infantil) que poderiam ser adquiridos na loja. Ou ainda, a contação de história tinha a capacidade de atrair pais e filhos para suas apresentações em espaços lotados de mercadorias piscantes, ou seja, se não consumissem o livro da história narrada, certamente consumiriam algum outro produto, ou então, se seguirmos as teorias do Prof. Eugênio Bucci, apenas o ato de olhar aquelas mercadoria e de associar um ato cultural – narrar uma história – a uma marca (a das livrarias-editoras) o consumidor já geraria valor para a empresa apenas e tão simplesmente por olhar. Muitas vezes, nesses espaços, os contadores de história literalmente competiam com o som vindo da última novidade televisiva ou de computadores e *videogames* e das músicas vindas das sessões de venda de CDs.

Essa prática de contação de história ligada a livrarias e editoras também criou técnicas de contação de história baseada numa estrutura que pudesse “encaixar”, através da improvisação, uma história nova a cada semana, operando assim, junto com a lógica da rápida criação e circulação de mercadorias. Um desses procedimentos foi criado pela contadora de história paulistana Kiara Terra, que desenvolveu, com outros parceiros, a chamada “História Aberta-Poética Interativa”. Nela a criança é convidada a criar partes e rumos da história junto dos contadores através de “aberturas” de “perguntas” realizadas pelos contadores que movem a história através das histórias das próprias crianças. Assim as crianças “interagem” com os contadores partilhando a criação da história. Essa interação, em geral, se dá apenas pela contribuição verbal das crianças e mantêm-se uma estrutura palco/plateia entre contador e crianças.

Esse mercado nascente necessitava de atores que se “convertessem” em contadores de histórias. Como atriz inserida nessa lógica de produção, passei a trabalhar com esses mesmos procedimentos em livrarias como a FNAC e a Saraiva, além da empresa de medicamentos genéricos Eurofarma, dentre outros. Nessas ocasiões percebi a necessidade das crianças de participarem ativamente da história, não apenas com sua imaginação e contribuição verbal, mas também com seus corpos. Era como se o ato de imaginar e contribuir com a história fosse integrado ao ato de agir no espaço junto comigo e junto com os colegas.

Sendo assim, a interação proposta por essa técnica é “controlada”, como se a participação fosse permitida só até um ponto e totalmente mediada pelos contadores de história. Ao propor a interação e a improvisação, penso que essa técnica avança no sentido de partilhar com o espectador a criação do acontecimento artístico. Creio, no entanto, que esse ato poderia ser mais explorado, propondo a interatividade, convidando o corpo da criança para agir no espaço. Questionava, porém, se um experimento como esse caberia dentro de uma instituição como o SESC, que agora tem em todas as suas unidades uma programação semanal de contação de histórias? Como diz Benjamin “arrepia-se aqui a consciência amedontrada pela possibilidade de ver a força mais poderosa do futuro ser despertada nas crianças mediante o teatro.” (2002, p.114)

Frente a essas considerações procurei experimentar com as crianças da CEI a contação de histórias que convida o corpo da criança a agir no espaço. Isso se deu em todos os encontros. No terceiro dia tentei investigar a técnica “História Aberta-Poética Interativa” com esse adendo.

Escolhi uma história que conheci através da contação de histórias de Kiara Terra e Elenira Peixoto: “Murucututu: a coruja grande da noite”, de Marcos Magno. A escolha se deu por se tratar da história de uma coruja do folclore brasileiro e por trabalhar justamente com o que Vilma me disse no nosso primeiro encontro: histórias de mistério, que lidam com os medos de cada um, tema que vinha sendo caro aos pequenos.

Armei antes das crianças chegarem do lanche minha estante de objetos para contação de histórias junto com uns tatames de E.V.A. aonde eles, num primeiro momento, foram convidados a se sentar. Fui contando a história aos pequenos ainda numa relação “palco/plateia” que depois foi se desfazendo até entrarmos juntos, em grupo, como em uma excursão imaginária pelos mistérios da grande noite no dorso da coruja. A experiência foi realizada dentro da própria sala e a geografia do espaço foi alterada nesse caso pela imaginação de todos nós ao apontarmos no espaço os elementos que passaríamos a ver dentro da grande noite, ressignificando-o.

O quarto e último dia de encontro baseava-se na exploração das artes plásticas a partir da história indutora “Quando as cores foram proibidas”, de Monika Feth e Antoni Boratynski. O livro trata de um rei que proíbe que a população utilize as cores no seu reino gerando a organização coletiva em prol do desmantelamento desta proibição.

Eu interceptei as crianças logo na saída do intervalo delas, ainda num saguão anterior à sala. Disse que precisava contar uma história a elas e pedir suas ajudas. Tratei a sala e o espaço da CEI como esse grande reino em que as cores não poderiam ser mais utilizadas. No entanto, segui contando, que eu tinha uma caixinha com todas as cores do mundo (um caixa física cheia de tinta guache) e queria convidá-las a voltar a pintar o reino.

As crianças num sim explosivo se propuseram a me ajudar. Uma das crianças me disse então que agora viraria uma borboleta a colorir as coisas. Seguimos para a sala e lá estavam dispostas algumas caixas de papelão grandes, quase da altura das crianças: aquelas seriam as casas do reino, as casas das crianças que a gente tinha que pintar e colorir juntos contra a opressão do Rei.

A pintura que começou nas caixas de papelão seguiu para as palmas das mãos das crianças. Esse passo se deu pela descoberta da tinta na mão de uma criança que mostrou à outra, num convite a experimentação. Esse modelo se seguiu quando uma criança pintou a parte inferior do rosto e depois outra o rosto inteiro, e daí, num passo mais rápido, quase todas as crianças já estavam com pelo menos alguma parte do corpo pintada, incluindo cabelo, roupa, membros inferiores e superiores e até dentes.

Nem eu e nem a Vilma interrompemos essa experimentação das crianças sobre o corpo como suporte. A partir daí eu comecei a perguntar para as crianças o que elas eram e logo começaram a surgir diversos personagens nesse reino. Algumas crianças pediram à Vilma para se fantasiarem com algumas roupas que havia em uma arara da sala. Nós ajudamos outras crianças a criar fantasias com outros materiais que eu tinha levado para a experimentação plástica, como papel celofane, papel crepom, fitas de cetim coloridas etc.

Convidei também uma criança para ser o Rei, numa brincadeira que eu estava propondo. Anna Vitória era o nome da criança. Anna Vitória virou o Rei em questão de minutos. Essa transformação de Anna Vitória tinha a ver com a definição corporal que fizemos para a figura do Rei no momento em que contei a história. Quando descrevi o rei como um homem triste e bravo, perguntei a eles se sabiam o que eram esses adjetivos. Uma criança franziu a sobrancelha. Perguntei então se a braveza e a tristeza eram uma coisa que ficavam em cima dos olhos e uma delas me respondeu com um bico e então perguntei se a tristeza e a braveza eram sentimentos que faziam

caretas na cara da gente e logo todas as crianças estavam imitando em si a postura do Rei, como que imitando e pesquisando seus próprios referenciais de tristeza e braveza. Anna Vitória ficou lá de Rei, passeando a sua braveza por aquele reino colorido.

Um dos momentos importantes do jogo foi quando a Vilma se caracterizou e começou a propor o empilhamento das caixas e com elas inventou, junto com as crianças, um jogo de jogar uma bolinha para dentro da caixa. Logo esse amontoado de caixas se transformou em um personagem que estava engolindo as bolinhas pela boca.

Enquanto isso as crianças se organizavam de diversas maneiras: em duplas, trios, grupos que se formavam e desmanchavam-se. Cada qual atuando no espaço de jogo de diferentes maneiras, criando relações, pequenas histórias, personagens que eu jamais poderia prever.

Na primeira conversa, Vilma havia comentado sobre a dificuldade daquela turma em exercer a coletividade. No entanto o que se viu naquele momento foi a prática de um objetivo comum, o desenvolvimento de um pacto coletivo realizado a partir dos desejos de cada criança. Será que essa coletividade que estamos acostumados a buscar, de todos realizando as mesmas ações, num mesmo momento não estaria mais vinculada a uma espécie de controle social que tenta a todo momento nos orientar?

Um comentário muito pertinente da Vilma ao fim do experimento foi o fato de que, durante os encontros, os materiais (musicais, videográficos, plásticos etc.) haviam sido apresentados muito rapidamente, e que havia uma profusão de materiais, causando um não aproveitamento e exploração de cada um desses objetos. Por exemplo, um objeto como o papel celofane poderia ter sido investigado enquanto modificador da luz do ambiente se pregado na janela, enquanto figurino, enquanto suporte para aplicação de outro material, enquanto textura, enquanto indutor de pesquisa de leveza ao ser jogado para o ar com a ajuda de um ventilador etc. Estamos totalmente de acordo. No entanto, essa quantidade diferenciada de materiais dispostos em todos os encontros, provocava nas crianças diferentes corporalidades. Num mesmo dia de experimento ampliava-se a capacidade de pesquisar texturas, alturas, velocidades, planos, tons, saltos, etc. no corpo de cada criança. E assim, ligamos novamente este experimento ao experimento de 2010.

Quando o experimento estava se acabando a Anna Vitória, ou o Rei da história, chegou pra mim, me olhou no fundo dos olhos e me disse com um certo afobamento e tristeza: – Eu não quero sair daqui! De que *aqui* Anna Vitória estaria falando? Da brincadeira? Daquele reino aonde ela poderia inclusive expressar sua braveza e tristeza? Do personagem que ela estava construindo? De uma possibilidade de mundo que estaria sendo esboçado naquele momento com a colaboração de

todos os seus participantes? Será então que a escola pode ser um lugar de convívio de onde não se queira mais sair, ou o mundo, se transformado sob a ótica da criança, pode ser um lugar habitável, sem a vontade que ele se acabe com previsões apocalípticas?

Sendo assim, retomando um dos nossos objetivos: o que foi dado a conhecer às crianças e aos adultos envolvidos nesse projeto através das ações artístico-pedagógicas realizadas?

Penso que às crianças foi possibilitada uma exploração de seus próprios corpos enquanto potencialidades físicas e imaginativas e a utilização dessas ferramentas no conhecimento inicial de quatro linguagens artísticas distintas. No lugar da arte, poderia ter sido apresentada às crianças outro objeto de conhecimento como a matemática, a astronomia, a literatura etc. Mas será que para conhecer o mundo a criança, sobretudo em sua vida escolar nos anos posteriores a essa faixa etária que trabalhamos, precisa deixar de lado seu corpo físico e lúdico para se largar e se cristalizar sobre uma mesa e cadeira durante cinco horas diárias por duzentos dias letivos durante doze anos?

Talvez a forma de se conhecer algo, com um corpo e imaginação criadora potencializados, seja o que o *Quanta* pode deixar enquanto experiência transmissível, capaz de ser narrada.

Que aprendamos juntos então, crianças e adultos, a colorir o mundo, a nos metamorfosear em borboletas para que nunca mais queiramos sair daqui.

Referências

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Escola é lugar de arte?** In Anais do V Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Geraes, 2008. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/Carminda%20Mendes%20Andre%20-%20ESCOLA%20e%20LUGAR%20PARA%20ARTES.pdf>>. Acesso em: 26 out. de 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**; tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

HOLM, Anna Marie. **A energia criativa natural**. Pro-posições, v.15, n. I (43) - jan./abr. 2004.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**; org. Luciano Figueiredo, Lygia Pape e Waly Salomão. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Projeto POCTI/CED/49186, 2002. Disponível em: <

http://www.titosenafaed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>.

Acesso em: 26 out. de 2012.

Recebido em 21/02/2015
Aprovado em 25/05/2015
Publicado em 26/08/2015

**UMA ÀRVORE DE MULTIPLAS HISTÓRIAS:
experiências lúdicas com as crianças maravilhosas de um terceiro ano do ensino fundamental**

**A TREE OF MULTIPLE STORIES:
leisure experiences with children of a wonderful third year basic education**

Grazielle Eloisa Balduino¹
Myrtes Dias da Cunha²

Resumo

Esta pesquisa foi produzida com as crianças de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, durante o ano de 2013. Essa instituição localiza-se numa região periférica da cidade considerada como uma área com índice considerável de violência e tráfico de drogas. O presente artigo analisa duas atividades dentre várias ações que foram desenvolvidas com as crianças, sendo estas um passeio à UFU para assistir a uma peça de teatro e na segunda, analisamos uma atividade com massinha de modelar, desdobramento da primeira. Muitas experiências aconteceram nesse passeio. A presente pesquisa desenvolveu-se de acordo com uma orientação qualitativa e privilegiou o diálogo e uma convivência intensa com as crianças como meio de aprender sobre elas com elas mesmas, prestando atenção nas suas conversas e nos seus sentimentos, desejos, pensamentos e posicionamentos.

Palavras-chaves: Culturas Infantis, Lúdico, Ensino-aprendizagem, Teatro.

Resumen

Esta investigación se realizó con los niños en una clase de tercer año de la escuela primaria a una escuela pública en la ciudad de Uberlândia, Minas Gerais, durante el año 2013. Esta institución se encuentra en una zona periférica de la ciudad considerada como un área con índice considerable violencia y el narcotráfico. Este artículo examina dos actividades entre las diversas acciones que se han desarrollado con los niños, que son un paseo por el UFU a ver una obra y en el segundo, se analiza una actividad con plastilina, partió la primera. Muchos experimentos han sucedido en esta gira. Esta investigación se desarrolló de acuerdo con una orientación cualitativa y diálogo favorecido e intensa interacción con los niños como medio de aprender acerca de ellos con ellos mismos, prestando atención a su conversación y sus sentimientos, deseos, pensamientos y posiciones.

Palabras clave: cultura infantil, Juguetón, Aprender, enseñar teatro.

Abstract

This research was produced with children in a class of third year of elementary school to a public school in the city of Uberlândia, Minas Gerais, during the year 2013. This institution is located in a peripheral region of the city considered as an area with index considerable violence and drug trafficking. This article analyzes two activities among several actions that have been developed with the children, which are a walk in the UFU to watch a play and in the second, we analyze an activity with play dough, split the former. Many experiments took place on this tour. This research was

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação de Myrtes Dias Cunha.

² Professora Associada II da Faculdade de Educação Federal de Uberlândia.

developed according to a qualitative orientation and favored dialogue and intense relationship with the children as a means of learning about them with themselves, paying attention to their conversations and their feelings, desires, thoughts and positions.

Keywords: Culture Kids playful, Teaching and learning, Theatre.

A presente pesquisa foi produzida com as crianças de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, turma denominada por nós como Crianças Maravilhosas, de uma escola municipal da cidade de Uberlândia, Minas Gerais, durante o ano de 2013. Essa instituição localiza-se numa região periférica da cidade considerada como uma área com índice considerável de violência e tráfico de drogas. Na presente investigação buscamos conhecer e compreender ações das crianças, suas brincadeiras, seus sentimentos, suas necessidades e possibilidades no espaço-tempo da escola questionando a posição da instituição de que a turma em questão era “fraca” e que “as crianças não conseguiam aprender”; a prolongada e intensa convivência com essa turma nos informou sobre as culturas infantis, os modos de ser, de agir e de se relacionar das crianças entre si, com os adultos e com o conhecimento, apresentou-nos significados e sentidos infantis particulares, muitas vezes desconhecidos, desclassificados e desvalorizados por professores e adultos que trabalhavam na escola.

No presente artigo analisamos duas atividades, dentre várias ações que foram desenvolvidas com as crianças, sendo a primeira um passeio à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para assistir a uma peça de teatro, e a segunda foi uma atividade com massinha de modelar, desenvolvida como desdobramento da anterior.

O passeio à UFU consistiu em assistir a peça de teatro intitulada "A árvore de todas as Histórias"³ na sala de apresentações do curso de Teatro da UFU. Essa foi a primeira vez que saímos com a Turma Crianças Maravilhosas para fora do espaço da escola. Apresentamos a seguir a Nota de Campo referente a esse dia de atividade:

NOTA DE CAMPO 26 – Teatro na UFU, dia de muitas histórias e alegrias

16 DE ABRIL DE 2013 - terça-feira

Hoje, terça-feira, foi dia de passeio! Cheguei à escola às 12h45min e fui até a sala dos professores encontrar com a professora regente e dizer que o ônibus que levaria as crianças para a UFU já havia chegado. Foi então que recebi uma notícia muito triste da professora: - "Grazi, não tenho boas notícias! Hoje de manhã uma criança derrubou uma carteira no meu pé. Tive que ir até a UAI (Unidade de Atendimento Integrado de Saúde) e estou de atestado, não poderei ir à UFU com vocês."

OBS: Neste momento, passou um filme em minha cabeça do quanto havia sido difícil conseguir com que as crianças fossem neste encontro. Primeiro foi a luta para conseguir

³ A árvore de todas as histórias é um trabalho produzido e encenado pela atriz e professora do curso de Teatro da UFU Mariene Hundertmarck Perobelli e pela atriz e estudante do mesmo curso Maria Claudia Lopes.

financiamento para pagar o ônibus, depois a resistência da supervisora pedagógica da escola em poder achar alguém, funcionário da escola, que pudesse acompanhar as crianças na UFU; a professora regente havia aceitado fazer esse acompanhamento com muito custo, mas agora tinha um problema de saúde. Os ventos sopravam desfavoravelmente às crianças... Imediatamente, fui procurar a supervisora para relatar o fato e pedir que me ajudasse. Ela ficou surpresa com o acidente da professora e disse que ia tentar me ajudar. Ficou andando de um lado para outro, organizando outras coisas, falando com muitas outras pessoas, e eu atrás dela, para que ela me percebesse e não se esquecesse de resolver o nosso problema: arrumar alguém que substituísse a professora Bela no acompanhamento das crianças durante o passeio. Depois de muitas idas e vindas e o tempo passando, uma professora eventual se prontificou para ir conosco. Quando estava indo para sala de aula das crianças, uma mãe veio me dizer que o seu filho havia perdido a autorização, mas que ela autorizava o filho a ir ao passeio. Então pedi a ela que escrevesse uma autorização, de próprio punho, e assinasse naquele momento e ela assim o fez. Quando cheguei à sala de aula havia outro problema, uma menina havia falsificado a assinatura da mãe no bilhete de autorização, a própria irmã me contou. Tentei ligar para a mãe da menina - a qual, segunda a própria criança me contou, estava no hospital acompanhando um tio acidentado - mas ela não atendeu; então, a criança ficou muito emocionada por não poder ir, mas nada pude fazer, consolei-a, disse que numa outra vez poderia dar certo. Tirei uma foto com todas as crianças na sala, antes de sair, pedi que cada uma desejasse ao colega do lado um ótimo passeio. Fizemos uma fila e fomos caminhando até o ônibus. A chegada à UFU, por volta das 13hs e 50min, foi muito vibrante, as crianças desceram do ônibus correndo e já foram logo abraçando as pessoas do Grupo de Estudo e Pesquisas Educação e Cultura Popular (GEPECPOP) que as esperavam. As crianças são muito intensas! Esperamos pelo início da peça do lado de fora da sala de apresentações no Bloco do curso de Teatro; as meninas do subgrupo Infâncias do GEPECPOP estavam quase todas lá para nos ajudar com as crianças. Meninos e Meninas começaram a ficar agitados e apreensivos com a demora do início da apresentação. Então começaram a contar 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12... Paravam e recomeçavam até que as portas se abriram e elas entraram numa sala bem grande, com colchonetes no chão e algumas cadeiras. A peça previa interação com crianças da plateia; durante todo o tempo de apresentação as crianças interagiam com as atrizes, perguntavam, reproduziam sons, movimentos, faziam comentários sobre o que era falado pelas duas atrizes. Elas estavam vestidas com um figurino colorido e usavam não só a contação de histórias, mas também instrumentos musicais, tais como violão, chocalho e apitos, para compor a peça. As crianças surpreenderam a todos com sua participação, risadas e comentários inesperados. Elas agiram de forma calma e participativa. Com o término da peça, as atrizes convidaram as crianças para comerem frutas que compunham a história. Foi um momento muito bacana porque elas ficaram surpresas com esse convite e comeram as frutas vorazmente, as crianças que não comeram ali, guardaram frutas para levar consigo. Três meninas da turma pediram para apresentar uma peça de teatro improvisada ali, naquele momento. Elas então fizeram uma roda e começaram a cantar uma música que eu havia cantado com elas na quinta-feira passada:- "Ô abre a roda tindolelê, ô abre a roda tindolalá, ô abre a roda tindolelê, tindolelê, tindolalá, ô vai pulando, tindolelê, ô vai pulando tindolalá, ô vai pulando tindolelê, tindolelê, tindolalá". Foi lindo! Neste momento é que percebo que nossas atividades com as crianças são importantes para elas e para a pesquisa. Depois, seguimos para um espaço próximo a sala de teatro, que é o Museu Diversão com Ciência e Arte (DICA), o qual possui uma área de lazer. Trouxemos os lanches e refrigerantes e todos comeram e brincaram nos

equipamentos externos do Museu. As 16h00min, reunimos as crianças e as conduzimos até o ônibus para voltarem para a escola. Entrei no ônibus para me despedir e várias delas se levantaram e vieram me dar um abraço e dizer tchau. Meu coração se encheu de alegria, e então eu disse: "Quem gostou do passeio dá um grito bem forte!" Deram um grito bem forte! Hoje foi um dia que me encheu de alegria, de vitalidade, de fôlego! Valeu a pena!

A seguir apresentamos as fotografias 1 e 2 das crianças assistindo e participando do teatro e depois a encenação criativa de três meninas da turma Crianças Maravilhosas:

FOTOGRAFIA 1 - Crianças assistindo e participando do teatro "A árvore de todas as histórias". 16/04/2013



Fonte: Acervo da pesquisa.

FOTOGRAFIA 2- Crianças apresentando uma ciranda após assistirem a peça de teatro. 16/04/2013.



Fonte: Acervo da pesquisa.

A atitude das três meninas pedindo para se apresentarem extrapolou qualquer expectativa de participação e inventividade das crianças nesse dia. A potência para atuar e criar deixou de ser latente e se fez presente. Nesse instante, assim como em outros na presente pesquisa, as crianças

produziram silêncios de não saber dizer o que acontecia dentro de nós! Não sabíamos o que dizer! O inesperado, essa quebra das rotinas da linguagem nos estimulavam e desafiavam a tentar conhecer as crianças para além daquilo que se dizia delas como aquelas que não sabiam escrever.

Handkle (1991, p.195) citado por Larrosa (2010, p.51) apresenta em palavras, o que sentimos nesse momento da apresentação das crianças: "O vazio dentro de mim, e diante de minha sinceridade: ou seja, finalmente estou vazio, e tudo está aberto diante de mim, com suas cores e formas, em sua multiplicidade e sua unidade, em seu tempo, que agora se converteu também no meu". Sentimo-nos estimulados a compreender os tempos infantis e os jeitos de ser das crianças, com a certeza de que elas sabiam e podiam criar muitas atividades, conhecimentos, relações, percebíamos que quando a escola as intitulava como uma turma fraca deixava de lado atributos infantis muito importantes.

Nesse ponto do trabalho estávamos para completar três meses de convivência com as Crianças Maravilhosas e, logo depois da participação delas na peça de teatro, em 22 de abril de 2013, a supervisora da escola comentou conosco sobre elas, o que, certa maneira nos surpreendeu, pois disse coisas positivas sobre a aprendizagem das crianças. A Nota de Campo 28, apresentada abaixo, nos ajuda conhecer a comunicação da supervisora e a dinâmica da escola:

NOTA DE CAMPO 28 – Uma notícia boa! Segundo a supervisora as crianças melhoraram

22 DE ABRIL DE 2013- segunda-feira

Hoje, segunda-feira, cheguei à escola às 12h50min e fui até a sala dos professores. Cumprimentei a professora Bela e perguntei se esta semana seria possível realizar alguma ação com crianças. Ela disse que a escola estava na semana de prova e que não seria conveniente fazer nenhuma atividade, disse a ela que tudo bem, e perguntei se poderíamos fazer na próxima semana? A professora Bela concordou e ficamos combinadas que na segunda-feira próxima seria um dia de ação. Logo em seguida, já fomos para o pátio encontrar as crianças. No caminho entre o pátio e a sala de aula, perguntei às crianças sobre como havia sido o final de semana, se elas tinham brincado muito, se tinham passeado etc e daí por diante. Algumas disseram ter brincado muito e passeado; uma criança disse não ter brincado porque estava olhando outra criança que era seu primo; outra criança disse que o final de semana não tinha sido bom, porque os pais dela haviam brigado muito; então perguntei a ela se havia brincado só um pouquinho, ela disse que sim, que brincou com o cachorrinho dela; outra criança que se aproximou de mim tinha um machucado no canto do olho direito, perguntei se havia caído e ele disse que não, que não tinha acontecido nada e que tinha brincado muito no fim de semana; outra criança disse que havia passeado no shopping e que comprou uma calça *jeans*, exatamente aquela que ela estava usando.

OBS: As crianças são muito carinhosas, o tempo todo, desde quando cheguei, durante as aulas, e até na hora de ir embora são muito solícitas, me abraçam, me beijam, fazem carinho no rosto, mexem no meu cabelo, mexem nos meus brincos, colar e em tudo que me pertence. Elas são muito curiosas, querem sempre saber o que é e para que serve. A professora não tem gostado das crianças ficarem levantando das carteiras e vindo até onde está a caixa de material escolar, as revistinhas e falar alguma coisa comigo. Hoje

mesmo, Bela disse que não era para trazer mais essa caixa de material. Mas vou fingir que não escutei, vou continuar trazendo. Vou fazer tal como as crianças fazem: "burlar o sistema". A Myrtes teve uma ideia ótima, ao invés de levar a caixa com o material dentro, vou coloca-los em uma bolsinha. Comprarei mais lápis, borrachas, apontadores e canetinhas, material que não estava na caixa, mas as crianças me pediram e comprarei para acrescentar. A professora não quer que eu leve a caixa, então levarei uma bolsinha e daí vamos ver no que dá. Os problemas de desinteresse das crianças pelas aulas não são causados pela caixa.

A supervisora da escola entrou na sala e disse que não havia tomado leitura de uma estudante (na sexta-feira passada a supervisora havia tomado leitura de todas as crianças da Turma e só tinha restado esta estudante), por isso retirou a menina da sala e pediu que ela fosse até a biblioteca e logo em seguida ela me chamou e disse assim: - "Grazi, você percebeu que as crianças dessa sala melhoraram?". Perguntei: - "Melhoraram com relação a quê?". Ela disse: "Com relação a leitura e escrita". Então eu disse: - "Não, não percebi nada de melhora nesse sentido, mas percebi que as crianças estavam menos agressivas, mais amorosas, estavam começando a se interessar mais pelos assuntos da escola e para ouvir as pessoas e tinham me aceitando como parte do grupo". Ela então disse que as crianças haviam melhorado com relação a leitura, a escrita e na auto estima e que essa melhora pode estar ligada ao trabalho que estávamos desenvolvendo com as crianças. - "Que bom!" Respondi. E ela foi embora. A professora regente trabalhou com as crianças com o material dourado que ela trouxe emprestado da biblioteca da escola. As crianças se sentaram em pequenos grupos de três e quatro crianças e tentaram representar as operações com o material dourado.

OBS: Durante o recreio coloquei música para as crianças no refeitório e no pátio. As crianças se juntam, dançam, tentavam cantar as músicas e novamente me cobraram o funk! Como levar funk para as crianças? Qual funk? As crianças durante o recreio diziam: "Oba! Música"; "Vou ficar aqui que vai ter música"; "Coloca aquela música: - "ô abri a roda tindolelê...". Fiquei surpresa de a professora usar o material dourado com as crianças, foi uma maneira de ela tentar sair da rotina e buscar outras formas de trabalho com os estudantes.

Depois do recreio, fui embora. Já não estava mais ficando até às 17hs, agora ficava até o final do recreio.

Foram os comportamentos de Bela, a Professora Regente, com as crianças que nos fizeram reduzir a quantidade de horas de permanência na sala de aula e a começar a pensar em realizar ações com as crianças que pudessem prescindir da presença dela.

As palavras da supervisora sobre a melhora do aprendizado das crianças foram válidas porque a partir desse dia, a notícia se espalhou entre os professores e estes passaram a nos ver com bons olhos, como se tal melhora fosse motivada pela nossa presença com a Turma a perguntarem sobre o nosso trabalho com as crianças. Sentíamos que as crianças estavam tentando cada vez mais participar e se envolver conosco, mas ainda precisávamos conhecê-las melhor. Desde os primeiros momentos na escola fomos entendendo que a melhor maneira de conhecer as crianças era estar com elas, falar sinceramente com elas e expressar com o corpo nossos sentimentos e pensamentos.

O dia 29 de abril de 2013, uma segunda-feira, foi o último dia de atividades de pesquisa no formato Teimosias da Imaginação, encontros nossos com a Turma na presença da Professora.

Depois desse dia, começamos a realizar atividades com as crianças sem a presença da professora Bela. Nessa última atividade, a professora foi bem participativa e brincou de massinha de modelar junto com as crianças. Foi surpreendente seu empenho em querer ajudar as crianças, mas a gritaria e a utilização por ela de palavras duras e ásperas para disciplinar as crianças persistiram.

A decisão de desenvolver atividades lúdicas e artísticas com as crianças, de tal maneira que a professora Bela não precisasse participasse conosco, já havia sido tomada. Chegamos a um ponto na pesquisa que sabíamos que para entender as culturas infantis era preciso compreender, cada vez mais e melhor, as relações das crianças entre elas e delas com a escola; enfim, pretendíamos entender culturas infantis que eram mobilizadas ou construídas no âmbito da escola, entretanto, tal propósito requeria a ausência da professora nos momentos de atividades. Inicialmente, seguimos um caminho na pesquisa que interligava diretamente a professora e as crianças. Antes de conhecer as crianças e a professora, havíamos pensado que faríamos nosso trabalho apenas com as crianças, mas no percurso da presente pesquisa, acreditamos que, talvez, poderíamos ajudar a Professora a se aproximar mais das crianças. Não deu certo essa tentativa! Quando a Professora Bela estava presente o nosso tempo era gasto principalmente com a disciplinarização das crianças.

Não conseguimos trabalhar com as crianças e com a Professora num mesmo espaço para conhecer as culturas infantis na escola. Não estávamos conseguindo conhecer as crianças e desenvolver ações lúdicas na presença da professora. Queríamos poder contar com a professora Bela, mas queríamos primeiramente estar com as crianças de um jeito que não envolvesse o controle delas por um adulto. Rubem Alves (1987) comenta que deixar para trás o passado e começar de novo constitui a essência do ato criativo:

A vida possui uma lógica em si mesma. Quando chega a certas crises nas quais a experiência passada não lhe ajuda a seguir adiante e, ao contrário, torna o processo impossível, ela deixa o passado para trás e começa de novo. Esta é, segundo entendo, a essência do ato criativo, assim resumida claramente por Harold Rugg: "*A chave da natureza do ato criativo consiste em abandonar pressuposições há muito mantidas e recomeçar a partir de uma nova orientação*" (*Imagination*, p.289). É isso que consiste a imaginação (ALVES, 1987, p. 79, grifos do autor).

A forma como a professora Bela compreendeu nosso trabalho, a maneira escolarizada dela de tratar as crianças influenciou diretamente em nossas decisões posteriores na pesquisa.

A partir do dia 29 de abril de 2014 passamos a desenvolver atividades com as crianças com uma participação parcial da professora Bela. A Nota de Campo do dia 29 de abril de 2013 apresenta o início de tais experiências:

NOTA DE CAMPO 31 – Último dia de Teimosias da Imaginação
29 DE ABRIL DE 2013 - segunda-feira

[...] Eu e a Alessany (membro do GEPECPOP) chegamos à sala de aula da Turma Crianças Maravilhosas às 13hs e esperamos mais alguns minutos até o restante das crianças chegarem. Depois a professora regente fez a chamada, levantei a mão e fiquei a esperar que as crianças me deixassem dizer alguma coisa. Esperei uns 2 minutos, a professora Bela interveio mandando as crianças calarem a boca e ainda disse: - "Vocês não têm respeito? A Grazi tem educação, levanta a mão quando quer falar. Vocês tinham que fazer igual ela!".

OBS: A professora regente aproveitava-se de minhas ações com as crianças para lhes dizer coisas de um modo que eu desaprovava. Assim que pude dizer alguma coisa falei: - "Boa tarde!" As crianças responderam com outro boa tarde e então eu disse que hoje era dia de fazer uma atividade no quiosque. Neste momento as crianças ficaram eufóricas, sorriram e disseram: - "Êba! Êba!". Novamente levantei a mão para pedir a palavra, demoraram uns 30 segundos dessa vez para que eu pudesse dizer que antes de sairmos tínhamos que fazer um acordo. Perguntei a elas o que acontecia quando o acordo era quebrado. Elas responderam que voltaríamos para sala. Propus que no nosso acordo não poderia haver violência com os colegas, não poderiam gritar e empurrar, deveriam escutar o outro. Perguntei a elas o que mais poderíamos colocar nesse acordo e as crianças imediatamente começaram a dizer que não podia bater no outro, tinham que escutar o colega, não correr nos corredores, não gritar, escutar a tia e não empurrar. Pedi que levantasse a mão quem estava de acordo com o que tínhamos combinado e todas as crianças, sem exceção, levantaram as mãos. Acordo feito, pedi que escolhessem um colega da sala para darem a mão e fomos saindo em duplas, sem fila, quando estávamos saindo uma menina me perguntou: - "Tia aqui é a fila das meninas?" Disse-lhe que não tinha fila, nem de meninas, nem de meninos, que poderíamos andar como quiséssemos em dupla.

OBS: Essa maneira das crianças em duas filas, separadas por gênero, me intrigava. São ações sem um sentido maior e que se repetem todos os dias. Sair com as crianças em duplas representou quebrar esse valor da cultura escolar e também representou uma forma de aproximar as crianças do contato com o outro, com gestos de afeto, como dar as mãos, ao invés de usar as mãos para bater, usar para andar juntos. Foi com essa intenção que usei essa estratégia e para muitos deu certo. Para outros não. Houve quem agredisse o colega com as mãos, apertando, medindo forças, mas não foi a maioria.

Fomos caminhando até o quiosque; no percurso entre a sala de aula e o quiosque houve conflitos, especificamente com três estudantes. Correram pelos corredores da escola, ficaram apertando as mãos dos colegas que faziam pares, empurraram, conversavam alto. Fiz vista grossa porque percebi que eram apenas três crianças que não estavam a cumprir com o acordo. Pensei que aquele comportamento fosse passageiro, que quando chegássemos no quiosque e começássemos as ações tudo seria diferente. Chegamos no quiosque e pedi que ficassem no meio para podermos dançar e coloquei a música Ana Maria⁴. No começo, as crianças ainda estavam tímidas, querendo se soltar, mas na segunda vez que coloquei e também dancei com elas, elas se soltaram, cantaram e dançaram. Depois coloquei a música Abre a Roda Tindolelê⁵, começamos a dançar, e já

⁴ Ana Maria ficou de catapora por 24hs vixi... Ana Maria ficou de catapora por 24hs vixi... Ana Maria ficou de catapora por 24hs vixi (cd Palavra Cantada). Escolhemos esta música por ter um ritmo e uma coreografia que envolve e impulsiona a dança.

⁵ Ôi abre a roda tindolelê, Ôi abre a roda tindolalá, Ôi abre a roda tindolelê, Tindolelê tindolalá, Ôi bate palmas tindolelê, Ôi bate palmas tindolalá, Ôi bate palmas tindolelê, Tindolelê tindolalá, E dá um giro, tindolelê, Torna a girar tindolalá, E dá um giro tindolelê, Tindolelê tindolalá, Dá um pulinho tindolelê Outro pulinho tindolalá, Dá um pulinho tindolelê, Tindolelê tindolalá, E segue a roda tindolelê, E volta a roda tindolalá, E segue a roda tindolelê, Tindolelê tindolalá, E fecha a roda tindolelê, E abre a roda tindolalá, E fecha a roda, Tindolelê

comecei a perceber que os três estudantes que fizeram uma certa bagunça na saída da sala de aula estavam novamente puxando as mãos dos colegas, saindo da roda, e quando chegou na parte da música que pede para fazer um trezinho essas três crianças começaram a empurrar fortemente os colegas e a correr. Quando vi que estavam se aproximando do notebook e da caixa de som, pedi que todos parassem tudo e desliguei o som. Fiquei apavorada neste momento, porque esse computador é muito importante neste trabalho, eu ainda estava pagando por ele. Comecei a perguntar o que estava acontecendo com uma voz mais forte, sem gritar, perguntei o que estava errado, disse que não gostava de apontar o dedo, mas que dessa vez faria isso, então chamei a primeira das três crianças, e disse para que sentisse o meu abraço, que o carinho era muito mais gostoso que o empurrão, a violência; fiz isso com as outras duas também e perguntei o que eu poderia fazer para melhorar a atividade e se eu estava fazendo algo que não estavam gostando. Uma das três crianças me disse que eu não estava fazendo nada de errado, elas é que não sabiam fazer roda! Então perguntei se poderíamos tentar de novo, todos concordaram e então coloquei a música Abre a roda Tindolele novamente e dançamos com a participação de todos. Dessa vez duas das três crianças se envolveram na dança, apenas uma continuou apertando a mão de um colega. Terminamos a música e pedi às crianças que se sentassem em círculo para conversarmos sobre os passeios feitos na UFU e no Parque do Sabiá que é um parque onde há uma reserva florestal, zoológico, parquinhos e outros atrativos de lazer para a população. Novamente tive que levantar a mão para pedir atenção. Pedi então que elas contassem sobre suas experiências nos dois passeios, o que haviam gostado ou não, o que faltou nesse passeio, o que elas esperavam encontrar e que não encontraram, etc. Elas foram pontuais em suas falas, não disseram muito sobre o que perguntei, falaram de momentos aleatórios e se dispersaram muito, diziam uma coisa e já começavam a conversar com os colegas do lado sobre outras coisas. Um assunto que rendeu muito foi sobre o leão do zoológico do Parque do Sabiá, elas falaram muito das suas expectativas de ver a leoa, de como esses animais se alimentavam e porque ele era o rei da selva. Foi um dos assuntos mais comentados nessa roda e também falaram sobre o parquinho do Museu DICA da UFU onde encontraram brinquedos interessantes, por exemplo, a antena e os balanços. Então convidei-os para ver as fotos dos dois passeios, fui passando os slides no notebook e as foram crianças vendo as imagens e fazendo pequenos comentários do tipo: - "Nossa olha o Tuiuiú!"; "Olha as Araras!"; "O Macaco, a antena, os balanços!"; "Eu adorei os balanços!"; "Eu adoro bicho, adoro Araras!". Quando terminamos de ver as fotos, peguei uma caixa com as massinhas de modelar e fui para o meio do quiosque. Todos vieram ao meu redor e então sugeri que fizessem duplas e que escolhessem uma pessoa de cada dupla para pegar as massinhas.

OBS: Tive essa ideia de formação das duplas e pedir um representante de cada dupla, para que pudesse pegar a massinha pelos dois. Dividir responsabilidades, confiar no outro, repartir as funções, dividir as tarefas é o que seria feito ali.

Elas não compreenderam, expliquei novamente umas quatro vezes e muitos ainda não haviam compreendido, até que professora Bela foi perguntando um por um quem era sua dupla e mandando se sentar. Então fui entregando duas caixas de massinha para cada criança e pedi que entregasse uma caixa para o outro colega da dupla e que não abrissem a caixa ainda. Assim que terminei de entregar as caixinhas, pedi que abrissem e todos disseram num coral de vozes: - "Êba! É massinha! Que legal!". Uma carinha de felicidade surgiu no rosto das crianças. Então disse que a atividade era a partir dos

tindolalá. (Escolhemos esta música por ser uma cantiga de roda e por estarmos tentando construir a ideia de fazer a roda com as crianças).

passeios e outras histórias vividas para que elas produzissem algo com a massinha. Coloquei uma música para que eles trabalhassem tranquilos e uma certa tranquilidade se instalou ali, as crianças com grande entusiasmo, conversavam, falavam baixo, sem gritar e escutavam a música. Foi um momento muito gostoso e diferente de todos aqueles que eu já havia experimentado com elas. Apenas uma das três crianças que estavam correndo pelo corredor da escola no início da atividade e depois estava apertando o braço de outras crianças, um menino, continuou a atrapalhar os colegas, mas fui conversando com ela, fazendo molde com as massinhas e ela foi se acalmando. A professora regente desta vez interveio pouco nas ações, sentou-se com uma criança e construiu com ela um objeto. Todas as crianças fizeram produções que representavam objetos do Museu DICA, paisagens e bichos do Parque do Sabiá. Apenas uma criança fez um alienígena. As crianças, o tempo todo da atividade, ficavam me perguntando se elas poderiam levar para casa a massinha, se a massinha era delas e eu repetia várias vezes seguidas: - "As massinhas são de todos nós, é coletiva, para usar aqui na escola!". Depois de algum tempo, pedi que colocassem cada uma das produções em cima de uma folha de papel A4 que lhes entreguei e que colocassem no meio do quiosque. Cada um falou sobre a produção que havia feito e perguntei o que poderíamos melhorar na próxima ação, elas responderam que poderia trazer outras brincadeiras, trazer novamente o quebra-cabeça, trazer outras canções para dançar, jogar futebol. Dessa vez elas não disseram nada sobre melhorar o comportamento. Então para brindar a finalização da atividade, fui entregando dois pirulitos para cada criança e pedindo que entregassem um pirulito para a outra criança.

OBS: Tive uma sensação diferente dessa vez. Senti que houve um envolvimento maior, que as crianças participaram mais, queriam mais, que a atividade de criação desenvolvida foi envolvente, que teve significado para elas! Fiquei muito feliz e brindar com pirulitos foi uma forma de curtir essa felicidade com as crianças. Quando havia terminado de entregar os pirulitos, uma criança chegou perto e perguntou por que ela não havia ganhado pirulito, então peguei um pirulito dentro da sacolinha e coloquei na mãozinha dela e disse: "Pronto!". Ela então disse: "Para você tia Grazi!". Peguei o pirulito e dei um abraço forte nela. Que alegria! As crianças voltaram para sala. A Alessany fez o registro de todos os momentos, fiz algumas fotos, mas a maioria dos registros de filmagem e fotografia foi feito pela Alessany que tem contribuído muito nas ações com as crianças. Uma observação que a Alessany fez foi porque eu não intervi quando as crianças começaram a gritar com os colegas. Fiquei de pensar sobre isso, porque essa questão de quando e como intervir ainda é um mistério para mim!

Essa atividade com massinhas foi muito bem aceita pelas crianças. As criações das crianças foram belas, interessantes e ricas e me encheram esperança e vontade de continuar, mas de um jeito diferente.

Muitas crianças não quiseram apresentar oralmente seus trabalhos e respeitei a vontade delas. A apresentação de Alex com seu alienígena e da Rôse com o seu casalzinho de ararinhas numa noite estrelada foram impressionantes, o primeiro por sair da temática proposta; o segundo pela poeticidade da criação. Com relação às outras produções, me impressionei com a riqueza de detalhes do cavalo, das cobras, das araras e da girafa da Isadora. Abaixo, apresentamos duas imagens das produções com massinha de modelar das Crianças Maravilhosas:

IMAGEM 1 - O alienígena “feroz e malvado” do Alex. 29/04/2013.



Arquivo da pesquisa.

A antena parabólica do Museu DICA foi recriada em muitas produções das crianças. Até a cor azul e os detalhes em branco foram lembrados por elas:

IMAGEM 2- Antena parabólica azul do Museu DICA da Luísa e a árvore de todas as histórias.

29/04/2013



Arquivo da pesquisa.

As crianças disseram poucas coisas sobre suas obras. Não conseguiram ir além da descrição sucinta do que haviam feito. O silêncio também pode dizer. Larrosa (2010) dimensiona as falas, as linguagens de maneira ampla que extrapola esse jeito direto e sucinto de interpretarmos as ideias das crianças:

Se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma (LARROSA, 2010, p. 52).

As diversas figuras construídas pelas crianças com massinha de modelar fazem pensar sobre a forma de pensar a si mesmo e o mundo de cada um, de cada criança. Durante a apresentação das

figuras, perguntei a uma criança sobre sua criação e ela começou a contar sua história que está apresentada no quadro 1 abaixo. Podemos identificar um ponto em comum em quase todos as construções de massinhas das crianças, a presença da árvore, que poderia ser sugerida pela peça de teatro assistida ou as árvores da escola ou outras árvores de suas vidas.

Palavra, palavraria, palavra grande, palavra sentido, sentimento, palavra-forma, transcrevemos as falas das crianças no momento da apresentação.

QUADRO 1- Relatos das crianças da turma Crianças Maravilhosas sobre suas produções com massinha de modelar. 29/04/2013

NOME	RESPOSTAS DAS CRIANÇAS
1- Luiza	"Essa aqui é a minha mãe, ao lado tem uma balança, a antena da UFU, essa aqui é cobra, a árvore o sol".
2- Larissa	"Eu fiz umas rosas, o sol, uma nuvem, uma árvore e um coqueiro".
3- Maria Letícia	Não quis falar.
4- Isadora	"Eu fiz um cavalinho, depois eu fiz duas ararinhas, fiz uma girafa, uma cobra branca e uma cobrinha vermelha. Eu só desenhei".
5- Isabela	"Eu desenhei o sol, uma ponte com a água, umas florzinhas e o pé de coqueiro".
6- Eduardo	"Eu desenhei o sol, o carro para me levar para o meu pai".
7- Maria	"Eu fiz uma casa, dois corações, uma árvore e as flores, só. Não fiz história".
8- Lilian	"Eu fiz aquela antena da UFU, o sol, um pé de coco e uma cesta vazia".
9- Jéssica	Não quis falar.
10- Luana	Não quis falar.
11- Alex	"Eu fiz um alienígena que morava num outro planeta. Aí ele vinha aqui para terra e não tinha ninguém para matar ele. Ele era muito mau".
12- Francisco	Não quis falar.
13- Fábio	Não quis falar.
14- Luiz	"Eu não fiz nada".
15- Marcos	"Eu fiz uma cobra enorme que engole gente".
16- Rosana	"Eu fizemos dois coqueiros com uma rede de deitar no meio, uma cesta com frutas e só".
17- Elen	"A gente fez o sol, a nuvem, um balanço, as árvores, a cesta, a maçã, a banana e as flores e só. A professora me ajudou".
19- Rôse	"Eu fiz um céu estrelado com dois casaizinhos de ararinhas. Eles estavam namorando e olhando para o céu".

Fonte: Acervo da pesquisa

Na apresentação, todos já estavam bem cansados, pois até a apresentação se passaram 2 horas. Novamente não conseguimos fazer as atividades com as crianças em até 1 hora e meia, para não cansá-las. A entrega dos pirulitos como uma forma de brindarmos pelo trabalho realizado e a preocupação de uma delas quanto ao fato de a pesquisadora não ter recebido o seu pirulito demonstrou que elas estavam me considerando parte do grupo; isso foi mais um sinal de que elas me viam como um "adulto atípico" ou uma criança grande ou um adulto-criança, tal como considera Corsaro (2011, p. 129) que aponta que um adulto atípico é aquele que é aceito pelas crianças, reconhecido como um adulto diferente dos outros.

A partir das duas atividades apresentadas anteriormente, a participação na peça de teatro e a construção com as massinhas, pudemos verificar que atividades lúdicas, caracterizadas por jogos e brincadeiras individuais e coletivas, fundadas na parceria e amizade são dinâmicas importantes que nos permitiram aproximar das crianças e confirmá-las como sujeitos capazes de aprender, de imaginar e de criar e nós adultos como sujeitos capazes de aprender com elas; as construções coletivas de ideias que as crianças demonstraram entre elas e com os adultos durante o teatro e o trabalho com as massinhas de modelar demonstraram o quanto as atividades lúdicas nos espaços da escola estavam conseguindo nos aproximar, cada vez mais, das crianças.

A participação das crianças durante o teatro, suas intervenções nas cenas, no palco, na história, fazendo perguntas e respondendo as indagações das atrizes, era como se a peça teatral ganhasse um novo significado. Em seguida, na apresentação da dança de três meninas com a música "Abre a roda tindolê", uma outra surpresa, essa era a música que sempre usávamos com as crianças para tentar contruir as rodas na escola. Quando essas três crianças começaram a apresentar essa cantiga de roda e todas as outras crianças que estavam na platéia começaram a cantar espontaneamente reconhecemos um sinal importante de que estávamos nos aproximando, o que atestava a capacidade delas para aprender e criar e o nosso acerto em trilhar caminhos lúdicos e artísticos na convivência com elas.

Na produção com a massinha de modelar as crianças resgataram imagens do passeio à UFU para participarem da peça de teatro e do passeio ao Parque do Sabia. O brilho nos olhos, os sorrisos, os abraços falavam a cada momento depois do passeio, o quanto foi importante e potencializador de pensamentos e sentimentos essa saída da escola.

Referências

ALVES, Rubem. **A gestação do futuro**. Campinas: Papyrus, 1987.

BERTHERAT, Therese. **O corpo tem suas razões**. Edição 21. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Edição 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em 21/02/2015

Aprovado em 25/05/2015

Publicado em 26/08/2015

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

**ABREM-SE AS CORTINAS:
caminhos e desafios de uma prática teatral com adolescentes do ensino médio**

**OPEN UP THE BLIND:
ways and challenges of a theatrical practice with high school teens**

Fernando Freitas dos Santos¹

Resumo

O presente artigo discute experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado realizado na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. Com duração de seis meses, o conteúdo desse estudo está dividido em duas fases: observação e regência. A primeira é constituída pelo processo de observação do contexto escolar e de uma turma de alunos do ensino médio. A segunda fase é configurada por uma prática teatral com a sala de aula observada. Neste artigo apresento os caminhos e descaminhos que nortearam esse processo. As estratégias artístico-metodológicas utilizadas nas aulas também serão elucidadas a fim de fomentar as discussões acerca do ensino de teatro e contribuir com reflexões que visam uma prática reflexiva, artística e sensível.

Palavras-chaves: teatro, escola, prática docente.

Resumen

Este artículo trata de una etapa de la práctica teatral supervisada que se celebró en la ciudad de Dourados, Mato Grosso do Sul. Con duración de seis meses, el contenido de este estudio se divide en dos fases: Observación y realización. La primera parte consiste en el proceso de observación del contexto escolar y de una clase de estudiantes de la escuela secundaria. La segunda parte por la práctica teatral con la clase observada. Este artículo presenta los caminos y desvíos que guiaron este proceso. Las estrategias artísticas y metodológicas utilizadas en clase también se aclararán con el fin de fomentar los debates sobre la educación en teatro y aportar reflexiones encaminadas por una práctica reflexiva, artística y sensible.

Palabras clave: teatro, escuela, práctica docente.

Abstract

The present article discusses experiences living during the supervised stage realized in the city of Dourados, Mato Grosso do Sul. During six months, the content of this study is divided into two stages: observation and regency. The first one is constituted by the process of the observation of the school context and a class of high school students. The second stage is configured by one theatrical practice with the classroom observed. In this article I introduce the ways and embezzlement that guided this process. The artistic-methodological strategies used in class will be also elucidated in order to foment the discussions about theater education and contribute with reflections that aimed at a reflective, artistic and sensitive practice.

Keywords : Theater, school , instructor practice.

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Teatro no Centro de Artes - PPGT/CEART. Especialista em Arte e Educação pelo Instituto São Francisco de Assis (ISFACES). Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em período sanduíche na Universidad de Guanajuato (UG) México pelo Programa PAME-UDUAL.

Quando as cortinas se abriam: Fase Observacional

Nos períodos finais do curso de Artes Cênicas/Licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o Estágio Supervisionado II, prática docente com o ensino médio, é uma disciplina obrigatória para os graduandos. Com o objetivo de promover a aliança entre a teoria e prática, o Estágio Supervisionado II é uma enriquecedora experiência para o acadêmico em Licenciatura visto que possibilita o contato direto com o futuro ambiente de trabalho. Ademais, confere a oportunidade de uma experiência prática para refletir e sistematizar as discussões e conteúdos discutidos durante o curso de graduação.

Licenciado junto a primeira turma de Artes Cênicas da UFGD, no ano da experiência vivenciada do Estágio Supervisionado II, ainda não haviam nas escolas da cidade de Dourados professores formados em Artes Cênicas ou Teatro. Desse modo, cumpri os créditos do estágio curricular numa escola estadual junto a uma professora cuja formação era em Artes Visuais. A professora relatou que apenas teve contato com o teatro por meio de alguns cursos de capacitações continuadas oferecidos pelo governo do Estado do Mato Grosso do Sul. Porém, o curso apresentava duração de apenas 12 horas, sendo destinado um curto tempo ao estudo do teatro. Questionada se já havia trabalhado teatro com os alunos, respondeu que poucas vezes ministrou aulas com jogos teatrais e, quando fazia, utilizava-se dos jogos descritos nas apostilas do curso de capacitação. Para estes casos, vale ressaltar, que os jogos teatrais não podem ser encarados como receitas e modelos a serem copiados. Considero imprescindível uma contextualização dos jogos para a realidade escolar, caso contrário, possivelmente recairá numa prática superficial, entediante e vazia.

Para que o jogo proporcione prazer e estimule a expressividade, autonomia e a capacidade crítica, julgo importante problematiza-lo para que se aproxime das demandas, necessidades e características do grupo que se pretende desenvolver um trabalho com teatro. Nesse aspecto, a pesquisadora norte-americana, responsável pela sistematização dos jogos teatrais salienta:

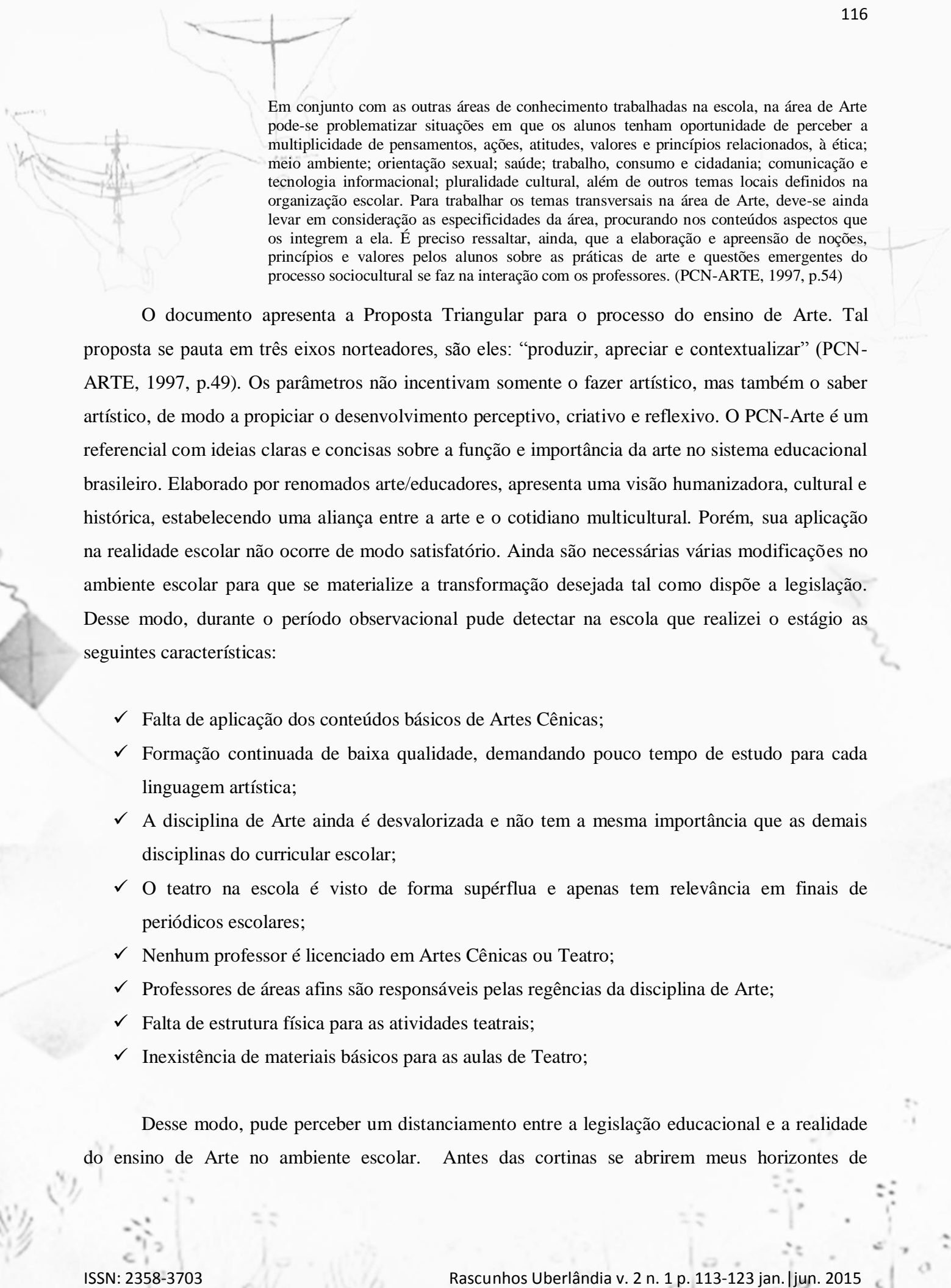
O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 1992, p.4)

Durante o período observacional pude constatar que para não contratar professor de Arte, imputam aos educadores de áreas afins a regência dessas aulas ratificando a falta de seriedade com

o ensino de Arte. Outro fato inquietante que merece destaque, diz respeito ao conteúdo programático de teatro exigido pela direção. Segundo relato da professora, no contexto escolar que leciona o teatro é reconhecido apenas em apresentações de finais de períodos escolares. São disponibilizadas poucas aulas do turno regular para ensaios, e assim, os alunos decoram textos para posteriormente estabelecerem as marcações cênicas, atribuindo desse modo maior importância ao produto final que ao próprio processo teatral. Comumente os temas abordados nas peças apresentam finalidade educativa e moral, tais como, cultura indígena, patriotismo e respeito ao próximo. Ao atuar de tal modo, a estrutura metodológica se configura pela memorização, reprodução e repetição, confirmando o modo subsidiário e supérfluo que o ensino de teatro é encarado na escola, visto que, apresenta relevância apenas para as atividades festivas do calendário escolar. Ressalto que numa prática teatral pautada em repetições de movimentos e falas decoradas dificilmente haverá liberdade de criação, provocação e reflexão.

Uma prática teatral em que não há problematização, questionamentos e estímulo a criatividade configura um retrocesso histórico e ainda, me arrisco a dizer que, se equipara ao ensino de Arte durante o século XX. Neste período, o ensino de Arte preocupava-se unicamente com a técnica profissional, visando preparar os alunos para as atividades fabris. Os educandos considerados apenas recebedores de conhecimentos não podiam questionar, fazendo com que a cópia e a repetição fossem as bases matriciais do ensino artístico. Pautada nessa prática metodológica, as aulas valoravam unicamente a cópia perfeita. Mas infelizmente, de acordo com a realidade vivenciada durante o meu processo de Estágio II ratifico a afirmação de Gisele dos Santos que “ainda encontramos o ensino das artes resumido em: Desenho Geométrico, com ênfase em datas comemorativas, na produção de presentes (para o dia das mães e pais) e animações de celebrações cívicas”. (SANTOS, 2006, p.17)

Também pude perceber como o ensino de Artes, muitas vezes, é considerado apoio as demais disciplinas. Saliento que com a implementação dos PCNs, essa visão em seu sentido legal é rechaçada. Isso se faz importante, uma vez que, a atividade artística por diversas vezes, se estabelece em função de outras matérias, como por exemplo, na realização de uma peça teatral sobre a Independência do Brasil, cuja função é unicamente didática sobre os fatos históricos. Desse modo, nota-se um desequilíbrio, uma vez que a disciplina de Arte deveria ser autônoma por apresentar objetivos e conteúdos específicos. Assim sendo, o PCN-Arte assinala a possibilidade do ensino de arte dialogar com outras áreas de conhecimento:



Em conjunto com as outras áreas de conhecimento trabalhadas na escola, na área de Arte pode-se problematizar situações em que os alunos tenham oportunidade de perceber a multiplicidade de pensamentos, ações, atitudes, valores e princípios relacionados, à ética; meio ambiente; orientação sexual; saúde; trabalho, consumo e cidadania; comunicação e tecnologia informacional; pluralidade cultural, além de outros temas locais definidos na organização escolar. Para trabalhar os temas transversais na área de Arte, deve-se ainda levar em consideração as especificidades da área, procurando nos conteúdos aspectos que os integrem a ela. É preciso ressaltar, ainda, que a elaboração e apreensão de noções, princípios e valores pelos alunos sobre as práticas de arte e questões emergentes do processo sociocultural se faz na interação com os professores. (PCN-ARTE, 1997, p.54)

O documento apresenta a Proposta Triangular para o processo do ensino de Arte. Tal proposta se pauta em três eixos norteadores, são eles: “produzir, apreciar e contextualizar” (PCN-ARTE, 1997, p.49). Os parâmetros não incentivam somente o fazer artístico, mas também o saber artístico, de modo a propiciar o desenvolvimento perceptivo, criativo e reflexivo. O PCN-Arte é um referencial com ideias claras e concisas sobre a função e importância da arte no sistema educacional brasileiro. Elaborado por renomados arte/educadores, apresenta uma visão humanizadora, cultural e histórica, estabelecendo uma aliança entre a arte e o cotidiano multicultural. Porém, sua aplicação na realidade escolar não ocorre de modo satisfatório. Ainda são necessárias várias modificações no ambiente escolar para que se materialize a transformação desejada tal como dispõe a legislação. Desse modo, durante o período observacional pude detectar na escola que realizei o estágio as seguintes características:

- ✓ Falta de aplicação dos conteúdos básicos de Artes Cênicas;
- ✓ Formação continuada de baixa qualidade, demandando pouco tempo de estudo para cada linguagem artística;
- ✓ A disciplina de Arte ainda é desvalorizada e não tem a mesma importância que as demais disciplinas do curricular escolar;
- ✓ O teatro na escola é visto de forma supérflua e apenas tem relevância em finais de periódicos escolares;
- ✓ Nenhum professor é licenciado em Artes Cênicas ou Teatro;
- ✓ Professores de áreas afins são responsáveis pelas regências da disciplina de Arte;
- ✓ Falta de estrutura física para as atividades teatrais;
- ✓ Inexistência de materiais básicos para as aulas de Teatro;

Desse modo, pude perceber um distanciamento entre a legislação educacional e a realidade do ensino de Arte no ambiente escolar. Antes das cortinas se abrirem meus horizontes de

expectativas eram, talvez, utópicos. Sabia que dificilmente existiria uma caixa preta ou uma ampla sala sem carteiras e cadeiras enfileiradas para as aulas de teatro. Mas, esperava que a disciplina de Arte fosse valorizada e que o ensino de teatro não fosse encarado como atividade recreativa e supérflua. Estava acostumado, quando as cortinas se abriam, a ver tudo em seu devido lugar. No entanto, no processo do estágio curricular quando as cortinas se abriram pude me conscientizar dos desafios que estavam por vir e dos obstáculos que enfrentaria. Pude ver a dura realidade de uma educação que não acredita e tampouco investe em Arte. Quando as cortinas se abriram vi o palco que iria atuar. Mas, dessa vez, as luzes não estavam afinadas e a cenografia não estava preparada. Quando as cortinas se abriram a única certeza que tinha era que apesar de todas as dificuldades seria possível jogar, criar cenas, dramaturgias, afinar as luzes e atuar naquele palco. Então, quando as cortinas se abriram, iniciei meu trabalho com estratégias artístico-metodológicas que objetivavam levar o teatro à cena.

O teatro em cena: estratégias artístico-metodológicas

Após o período observacional iniciei a fase de regência das aulas com uma turma de 1º ano do Ensino Médio na disciplina de Arte com enfoque em teatro e também atendendo aos conteúdos programáticos estabelecidos pela professora regente da disciplina.

Como os alunos relataram que dificilmente iam ao teatro, a primeira aula foi de fruição teatral. Além de possibilitar apreciação estética aos alunos, julguei interessante, desde já, buscar um diálogo horizontal com eles. Decidi então apresentar um trabalho meu junto a atriz Vanessa Ribeiro, a peça *Ao primeiro que viu a maré* de Ruy Jobim Neto.



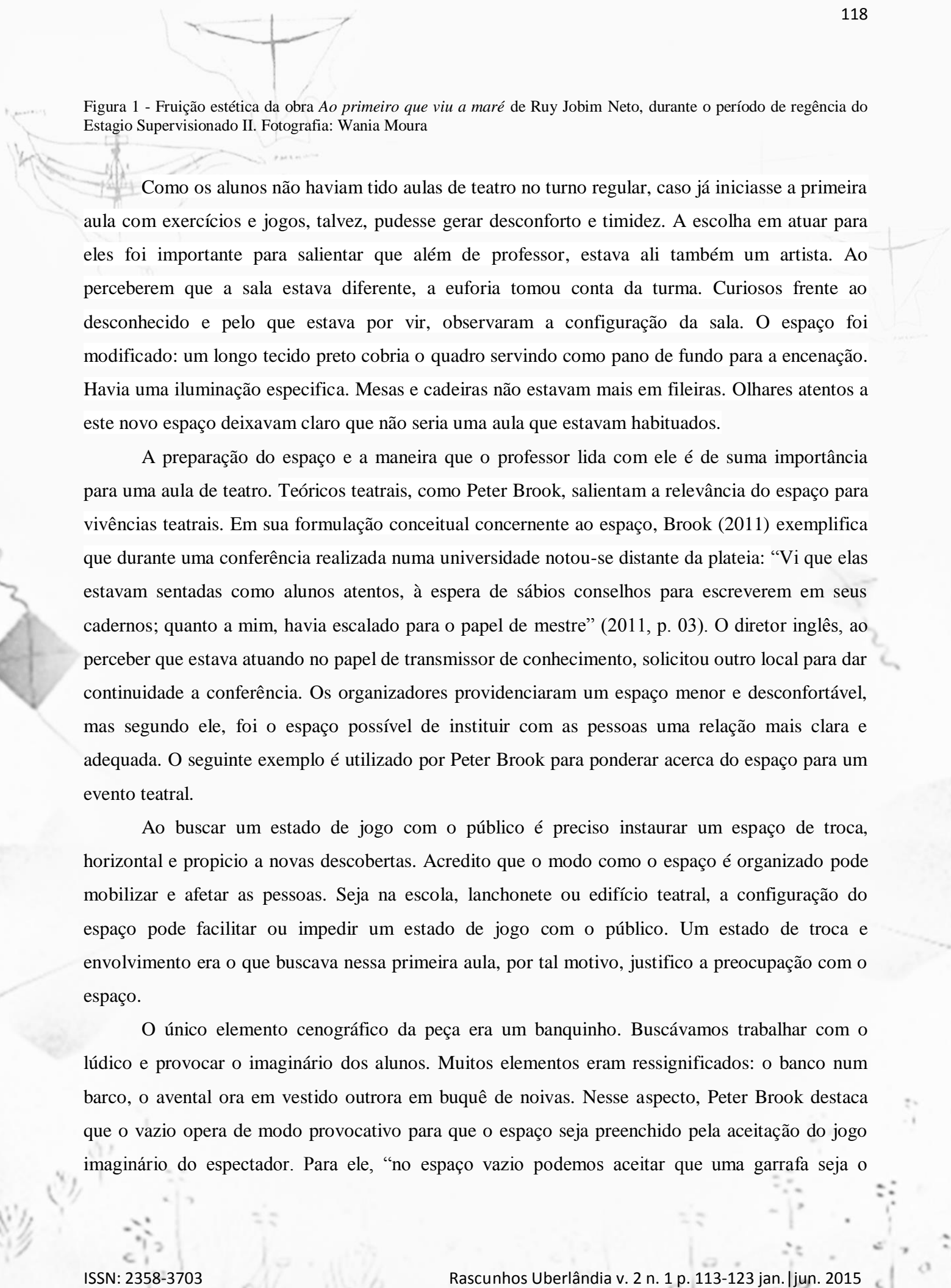


Figura 1 - Fruição estética da obra *Ao primeiro que viu a maré* de Ruy Jobim Neto, durante o período de regência do Estágio Supervisionado II. Fotografia: Wania Moura

Como os alunos não haviam tido aulas de teatro no turno regular, caso já iniciasse a primeira aula com exercícios e jogos, talvez, pudesse gerar desconforto e timidez. A escolha em atuar para eles foi importante para salientar que além de professor, estava ali também um artista. Ao perceberem que a sala estava diferente, a euforia tomou conta da turma. Curiosos frente ao desconhecido e pelo que estava por vir, observaram a configuração da sala. O espaço foi modificado: um longo tecido preto cobria o quadro servindo como pano de fundo para a encenação. Havia uma iluminação específica. Mesas e cadeiras não estavam mais em fileiras. Olhares atentos a este novo espaço deixavam claro que não seria uma aula que estavam habituados.

A preparação do espaço e a maneira que o professor lida com ele é de suma importância para uma aula de teatro. Teóricos teatrais, como Peter Brook, salientam a relevância do espaço para vivências teatrais. Em sua formulação conceitual concernente ao espaço, Brook (2011) exemplifica que durante uma conferência realizada numa universidade notou-se distante da plateia: “Vi que elas estavam sentadas como alunos atentos, à espera de sábios conselhos para escreverem em seus cadernos; quanto a mim, havia escalado para o papel de mestre” (2011, p. 03). O diretor inglês, ao perceber que estava atuando no papel de transmissor de conhecimento, solicitou outro local para dar continuidade a conferência. Os organizadores providenciaram um espaço menor e desconfortável, mas segundo ele, foi o espaço possível de instituir com as pessoas uma relação mais clara e adequada. O seguinte exemplo é utilizado por Peter Brook para ponderar acerca do espaço para um evento teatral.

Ao buscar um estado de jogo com o público é preciso instaurar um espaço de troca, horizontal e propício a novas descobertas. Acredito que o modo como o espaço é organizado pode mobilizar e afetar as pessoas. Seja na escola, lanchonete ou edifício teatral, a configuração do espaço pode facilitar ou impedir um estado de jogo com o público. Um estado de troca e envolvimento era o que buscava nessa primeira aula, por tal motivo, justifico a preocupação com o espaço.

O único elemento cenográfico da peça era um banquinho. Buscávamos trabalhar com o lúdico e provocar o imaginário dos alunos. Muitos elementos eram ressignificados: o banco num barco, o avental ora em vestido outrora em buquê de noivas. Nesse aspecto, Peter Brook destaca que o vazio opera de modo provocativo para que o espaço seja preenchido pela aceitação do jogo imaginário do espectador. Para ele, “no espaço vazio podemos aceitar que uma garrafa seja o

foguete que nos levará ao encontro de uma pessoa real em Vênus. Depois, numa fração de segundo, tudo pode mudar no tempo e no espaço” (BROOK, 2011, p.23). Para que o jogo não seja interrompido é imprescindível que nenhum elemento cenográfico interfira de modo a ilustrar a realidade. Este espaço objetiva provocar o ator a criar mecanismos que mobilizem a imaginação do espectador a preencher lacunas.

O espaço vazio como campo de inúmeras possibilidades, permite que o ator ressignifique objetos na cena atuando de modo provocativo no imaginário do espectador. Brook exemplifica que por meio do jogo simbólico, uma atriz pode convencer o público que uma simples garrafa de plástico seja um lindo bebê:

Uma grande atriz pode fazer-nos acreditar que uma horrenda garrafa de plástico, que ela carrega nos braços de um jeito especial, é uma linda criança. É preciso ser uma atriz de alto nível para realizar esta alquimia, na qual uma parte do cérebro vê a garrafa e a outra parte, sem contradição, sem tensão, mas com alegria, vê o bebê, a mãe segurando o filho e a natureza sagrada de sua relação. Esta alquimia só é possível se o objeto for tão neutro e comum que possa refletir a imagem que o ator lhe atribui. Poderíamos chama-lo de “objeto vazio” (BROOK, 2011, p.39).

Mediante movimentos claros, precisos e intencionais buscávamos estabelecer um estado de jogo com os alunos que nos assistiam. Ao laborarmos num espaço aberto a inúmeras possibilidades, provocávamos a imaginação dos alunos a preencherem as lacunas necessárias.

A peça teve duração de trinta minutos e tratava-se da relação de um casal, em que um dos personagens, Jesuíno, tinha que optar entre ficar com sua amada ou matar uma baleia. Após a apresentação instauramos um espaço de diálogo com os alunos. As primeiras perguntas feitas por eles foram sobre o processo de criação e de trabalho de ator. Os outros questionamentos foram sobre o desfecho da história. Os alunos nos questionaram o motivo de Jesuíno preferir a baleia e não sua amada. Então, comecei a provoca-los. Disse-lhes que a vida é cheia de escolhas difíceis e perguntei se algum deles já haviam vivenciado alguma situação complicada em que teriam que optar entre algo. Muitas histórias começaram a surgir, um dos alunos relatou que estava dividido e precisava fazer uma escolha. Não sabia se abandonava a escola ou se prosseguia com os estudos. Ele relatou que precisava trabalhar para ajudar a família, mas os horários de aula o impedia de conseguir um emprego. Uma outra aluna relatou que gostava do estilo de roupa de uma cantora famosa e que gostaria de se vestir igual, mas caso assim optasse, seguramente sofreria preconceito devido as roupas não se adequarem aos padrões sociais. Seu dilema estava entre se sentir bem com um determinado estilo de roupa ou seguir as imposições sociais. A discussão acerca do tema “escolha” estava fervorosa, mas foi interrompida com o sinal sonoro que a aula havia chego ao fim.

Disse a eles que continuaríamos o debate no próximo encontro e com a ajuda de todos tivemos que voltar as carteiras e cadeiras aos seus lugares, retirar as iluminações e o tecido que cobria o quadro.

No conteúdo programático da professora constava aulas sobre o período do Renascimento e obrigatoriamente os alunos deveriam produzir uma tela para ser exposta na feira de artes da escola. Tentei conversar com ela para que pudesse fazer pequenas alterações, mas foi em vão. Irredutível a professora disse que teria que me adequar ao seu planejamento. Tinha um grande desafio pela frente: planejar uma aula que desse continuidade a última e que tivesse conexão com a temática do Renascimento. Encontro a seguinte estratégia artístico-metodológica: Para dar continuidade a última aula foi feita uma contextualização sobre o Teatro do Oprimido com enfoque no Teatro Fórum. Passamos a trabalhar com Teatro Fórum sobre o tema “escolhas”. Dramatizamos várias situações, inclusive as que foram compartilhadas na aula de fruição artística de *Ao Primeiro que viu a maré*. Tendo por base os estudos do Teatro do Oprimido desenvolvido por Augusto Boal, atuei como *curinga*² problematizando algumas questões e convidando alguns alunos a dramatizarem e apresentarem suas soluções para as problemáticas discutidas. Nessa aula não consegui iniciar o conteúdo sobre o Renascimento devido ao envolvimento dos alunos nas cenas de Teatro Fórum. Na seguinte aula fiz uma breve contextualização sobre as artes no Renascimento e levei uma projeção do trabalho artístico *Lucrecia* de Paolo Veronese como momento de fruição. Após analisarmos as tendências renascentistas no trabalho de Veronese solicitei que os alunos fizessem uma releitura crítica da obra. A releitura deveria ter como base o tema “escolhas” já discutido nas últimas aulas e dramatizado durante o Teatro Fórum. Telas tendo por tema a liberdade de expressão e a tendência individualista fortemente influenciada pelo uso de aparelhos tecnológicos foram trabalhadas pelos alunos.

² Em sessões de Teatro Fórum o *curinga* media o diálogo entre atores e público. Seu trabalho consiste em intervir nas cenas dramatizadas e problematizá-las. Ao invés de impor sua verdade provoca o espectador a se posicionar perante o conflito apresentado (BOAL, 1993).



Figura 2 - Releitura crítica do trabalho renascentista *Lucrecia* de Paolo Veronese. O presente trabalho discute o individualismo fortemente influenciado pelo uso de aparelhos tecnológicos. Fotografia: Fernando Freitas



Figura 3 - Releitura crítica do trabalho renascentista *Lucrecia* de Paolo Veronese. O presente trabalho discute sobre liberdade de expressão. Fotografia: Fernando Freitas

Confeccionada as telas fizemos uma galeria de exposição dos trabalhos para os próprios alunos. O trabalho feito em dupla era apresentado por meio de uma encenação da problemática abordada na tela. Como *curinga* questionava se os alunos tomariam atitudes diferentes e, então, aqueles que se sentiam à vontade eram convidados a entrar em cena. Desse modo, durante as aulas que lecionei no estágio supervisionado, objetivei despertar o interesse dos alunos para com a disciplina de Arte, além de estimular a criatividade e sensibilidade. As aulas de teatro, pouco

trabalhada segundo relatos da professora e dos próprios alunos, entraram em cena. Mais que decorar textos e marcações cênicas busquei instaurar um espaço de jogo. Para tal, pautado em Paulo Freire, busquei estabelecer uma relação dialógica com os alunos. Segundo Freire, para que uma relação dialógica aconteça é preciso que o educador respeite a autonomia dos educandos. Para o autor, é mais coerente que o professor problematize e dialogue sobre determinados temas com os alunos, ao invés de agir de modo autoritário com intuito de impor sua visão de mundo. Para que o educador não transgrida os princípios éticos da prática educativa é preciso ter consciência de inacabamento do homem, ou seja “da inconclusão do ser que se sabe inconcluso” (FREIRE, 1996, p. 65). Pautado nesse princípio, a fim de suscitar o entusiasmo dos alunos e criar um espaço de possibilidades ao invés de determinismos, as aulas de teatro visaram partir dos níveis de percepção da realidade e contexto dos próprios alunos.

Acredito que se atuasse como detentor da verdade absoluta e não buscasse instaurar uma relação dialógica com os alunos, agiria como o adulto filisteu descrito por Walter Benjamin no ensaio *Experiência* (1984). As ações do filisteu são enfocadas neste ensaio como bloqueadoras de uma possível experiência em razão de aprisionar o jovem com seus evangelhos, cuja finalidade incute em ditar um modo de vida. Para Benjamin, a atitude do filisteu é depreciativa da juventude, dado que se pauta em valores padronizados que impulsionam a escravidão da existência humana: “(...) a experiência transformou-se no evangelho do filisteu porque ele jamais levanta os olhos para as coisas grandes e plenas de sentido; a experiência se torna para ele a mensagem da vulgaridade da vida” (BENJAMIN, 1984, p. 24). O modo colérico e intransigente do adulto filisteu impede possibilidades de experiências, posto que restringe os jovens à seguirem obrigatoriamente padrões normativos de seus evangelhos.

Desse modo, almejando uma relação dialógica, durante meu período de regência, os alunos tiveram contato com a linguagem teatral em sala de aula. Possivelmente não houve continuidade dessas aulas. Enquanto professor visei levar o teatro à cena escolar e possibilitar mecanismos para que os alunos tivessem uma experiência. Quando utilizo o vocábulo experiência não me refiro a uma habilidade ou técnica. Me apoio em Jorge Larrosa Bondía (2002) que destaca o sentido da palavra experiência como algo que toca, afeta e atravessa o indivíduo. Segundo o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDIA, 2002, p. 21). Meu intuito durante a prática teatral foi de estimular a

capacidade de percepção dos alunos de modo a semear possibilidades e utilizar fertilizantes que ressoam, provocam e incitam subjetividades.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BOAL, Augusto. **Jogos para Atores e Não Atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Brasília: MEC, 1997.

BROOK, Peter. **A porta aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, Gisele do Rocio C. Mugnol. **Metodologia do ensino de artes**. Curitiba: Ibpx, 2006.

SPOLIN Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Recebido em 21/02/2015

Aprovado em 25/05/2015

Publicado em 26/08/2015

NÃO DESLIGUEM OS CELULARES, A AULA JÁ COMEÇOU

DO NOT TURN OFF THE CELL PHONES, THE CLASS HAS ALREADY BEGUN

Wellington Menegaz de Paula¹

Resumo

É possível assimilar o celular durante uma aula de teatro e termos uma experiência artística? Este artigo analisa possíveis relações entre ensino do teatro e internet, mais especificamente a que está presente em dispositivos móveis de comunicação - os celulares. Tem como objetivo pensar a internet e a utilização de celulares, enquanto realidade presente no cotidiano de muitos adolescentes e jovens e refletir sobre o papel dos celulares na atualidade. O conceito “nativos digitais” elaborado pelo pesquisador Marc Prensky no artigo *Digital Natives, Digital Immigrants* (2001), é utilizado nesse estudo através de paralelos com o ensino do teatro. A análise está embasada nas contribuições que os pesquisadores David Cameron e John Carrol trouxeram para esse campo de investigação, em especial um estudo de caso descrito no artigo *Drama, digital pre-text and social media* (2009).

Palavras-chaves: Ensino, adolescente, internet.

Resumen

¿Es posible incorporar el teléfono móvil a una clase de teatro y tener una experiencia artística? Este artículo examina las posibles relaciones entre la enseñanza del teatro e internet, especialmente la que está disponible en los dispositivos móviles de comunicación – los teléfonos móviles. Tiene como objetivo pensar sobre internet y la utilización de los teléfonos móviles, siendo una realidad en el día a día de muchos jóvenes y adolescentes y reflexionar sobre su papel en la actualidad. El concepto de "nativos digitales" introducido por Marc Prensky en el artículo *Digital Natives, Digital Immigrants* (2001), es utilizado en ese estudio mediante comparativas con la enseñanza del teatro. El análisis está basado en las contribuciones que los investigadores David Cameron y John Carroll llevaron a ese campo de investigación, y en concreto el estudio de un caso descrito en el artículo *Drama, digital pre-text and social media* (2009).

Palabras clave: Enseñanza, adolescente, internet.

Abstract

Is it possible to incorporate the cell phone during a drama class and have and have an artistic experience? This article examines possible relationships between theater teaching and internet, specifically those presente in mobile communication devices – cellphones. The main goal is to relate the internet and the use of the cell phones in the daily use among adolescents and young. Another goal is to develop a critical opinion about the cell phones' role nowadays. The concept of “Digital natives”, elaborated by the researcher Marc Prensky in the article *Digital Natives, Digital Immigrants* (2001), is used in this study through parallel with the theater school. The analysis is based on the contribution that the researchers David Cameron and John Carrol brought to this Field of research, especially a case study described in the article *Drama, digital pre-text and social media* (2009).

¹Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC, doutorado. Pesquisa em andamento. Orientador Prof. Dr. Flávio Desgranges. CAPES e PROMOP. Docente da Universidade Federal de Uberlândia.

Keywords: education, adolescent, internet.

Link 1 - O lastro de água

Um amigo que trabalha em um porto, ensinou-me que os barcos precisam de um lastro de água para navegar. Eles enchem o casco com água para afundarem, cerca de três metros, e assim, conseguem fazer a travessia. Quando estão chegando próximo do destino, precisam eliminar essa água, para emergir partes do barco para atracarem no porto. Achei essa história interessante e pensei, talvez seja esse o momento do pesquisador. Primeiro encher o navio com água, o conhecimento – as teorias e práticas. Logo em seguida a navegação, a vivência da pesquisa, a travessia. E depois, voltar toda essa água para o mar, fase da escrita. E é isso que pretendo fazer nessas breves palavras, voltar para o mar um pouco do lastro de água dessa embarcação.

Link 2– A pesquisa

Esse ensaio traz reflexões oriundas do doutorado que desenvolvo junto ao Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob a orientação do Prof. Dr. Flávio Desgranges, pesquisa essa intitulada *Drama e Ciberespaço: estratégias fronteiriças para o ensino do teatro*. O desafio desse estudo é que sendo o *ciberespaço* uma realidade consolidada para a maioria dos adolescentes e jovens, a incorporação de aspectos do “mundo” virtual poderia ser possibilidade rica de diálogo com o contexto cultural deles. Então, quais os desafios e possibilidades de sua incorporação? Quais fatores poderiam justificar a estruturação de uma proposta de pesquisa, que pretende investigar a relação de dois campos de conhecimentos distintos – teatro e internet – dentro de um contexto educacional?

Link 3 – Sobre a “navegação”: tecnologias multimídias e ensino

“Navegar”, palavra cheia de sentidos para essa pesquisa. Olhares para os navegantes virtuais, em especial para os jovens navegantes - “os nativos digitais” (Prensky, 2001), que estabelecem conexões *online* através de dispositivos móveis, os celulares, e computadores pessoais. Com o intuito de comunicar com amigos e colegas que fazem parte do seu cotidiano cultural e social, os jovens postam materiais audiovisuais, frases de autoria própria ou de terceiros, que (em

alguns casos) dizem sobre a forma como pensam o mundo naquele momento, transitando entre o desnudamento do ser e a superficialidade de questões que estão “na moda” nas redes sociais.

“Relações” – Escola e Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC). Durante alguns anos o assunto ensino do teatro voltado para adolescentes e jovens vem tomando o foco de minhas investigações. Interesse esse que se deu há mais de uma década, quando comecei ministrar aulas de teatro na educação básica para esse público específico. Sempre questionei minha prática, pensando em formas de diálogo efetivo com questões culturais dos educandos. Antes de começar essa investigação refletia sobre como o ensino do teatro, que é ministrado em escolas públicas de ensino fundamental e médio, pode dialogar com adolescentes na contemporaneidade. Na observação dos elementos culturais que fazem parte do contexto juvenil, passei a me ater em um especificamente, a internet. Quais os sentidos para as novas gerações do ato de postar vídeos no *youtube*, compartilhar fotos, digitar mensagens no *facebook*, ou criar *blogs*? O que faz com que o ambiente virtual seja tão atrativo?

Nesse trajeto enquanto pesquisador me vejo como um “jangadeiro”, um “marinheiro”, que sempre retorna em diversos “portos”, alguns sendo o meu “berço”. Para quem não sabe essa é uma das denominações do local em que os navios atracam. Um dos “berços do porto”, talvez o que mais me atrai, é a escola pública. Meu porto, nem sempre seguro.

A navegação tem riscos, por vezes incerta e turbulenta. O porto, que espera o marinheiro é agitado, com entradas e saídas. Pessoas que vão e vem. Caminhões. Informações. Diversas embarcações. Tripulações distintas. Ele recebe pessoas que transitam no *limiar* das fronteiras. Contradições - as fronteiras do porto e a diluição delas pelos navegantes.

O porto - escola pública de educação básica - com seus muros, regras, “disciplinas” e horários, recebe os marinheiros, “nativos digitais”, que se conectam em vários portos ao mesmo tempo. Contradição - durante algumas horas da semana, eles “precisam” fixar suas embarcações em um local cercado de delimitações. Possibilidades e desafios para o educador - “imigrante digital”.

Pensar em formas de articular ensino do teatro, com recursos tecnológicos disponíveis na internet, é pensar em possibilidades de ensino, que vão além da dicotomia ensino presencial *versus* ensino a distância. Uma vez que certos padrões dicotômicos de pensar a sociedade e as relações produzidas por ela vêm sendo aos poucos questionados, conforme aponta Lúcia Santaella: “a relativização, disseminação e descentralização pós-modernas vêm nos obrigando a revisar as categorias dicotômicas e não raramente maniqueístas [...] que costumavam sustentar e guiar as análises de comunicação e da cultura” (SANTAELLA, 2003, p. 64).

Além dos desafios de superar a dicotomia, presencial e não presencial, percebo que ainda há pouco aproveitamento na articulação da educação básica e pública com as novas tecnologias que se configuram no *ciberespaço*.

Até duas décadas, a existência de computadores nas escolas de educação básica, e sua utilização no processo educacional, era algo distante de concretizar na prática educativa. Hoje, o computador e os celulares conectados a internet, são ferramentas presentes no cotidiano de várias instituições de ensino brasileiras. Quem tem acesso a escolas públicas ou privadas de ensino fundamental e médio, pode perceber nas trocas de turnos ou nos recreios, adolescentes e jovens utilizando aparelhos celulares.

Porém muitos são os desafios para os profissionais que queiram assumir propostas de ensino articuladas com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Entre esses desafios destaco a superação do entendimento da internet enquanto um “depósito” de informações a serem pesquisadas, para uma abordagem que percebe a mesma com um processo de criação e comunicação. Sobre esse aspecto, me reporto ao pensamento da educadora Maria Aparecida Pereira Viana:

A Internet, infelizmente, é vista ainda por muitos professores apenas como fonte de pesquisa, mas hoje ela nos oferece muitas alternativas de caminhos para a educação: os chat de comunicação, fórum, a web-education e ambientes onde podemos, não apenas buscar informações, mas compartilhar e produzir novos conhecimentos. (VIANA, 2004, p. 32).

Considero que um dos motivos da não assimilação da internet enquanto processo pedagógico de criação se relaciona com questões geracionais. O primeiro contato de vários profissionais da educação com a internet se deu na fase adulta ou na juventude. Se pensarmos os professores como sujeitos com mais de trinta anos, estaremos nos referindo a profissionais que viram o surgimento e o *boom* da internet na década de 90. Tivemos, e aqui me coloco também na condição de educador, que nos adaptar a esse mundo digital e informatizado, usando um termo do pesquisador Marc Prensky (2001), como verdadeiros “imigrantes digitais”.

O diálogo de jovens e professores é em geral divergente cada um com as suas pretensões. Os professores estão preocupados em apresentar as atividades escolares e os jovens estão ligados a um ambiente de convergência entre a matéria de sala de aula e os conteúdos apresentados no seu dispositivo móvel (música da moda, toque moderno, mensagem surpresa, torpedo publicitário de uma festa, entre outras informações) e ao sair da escola, se conectar ao computador de sua residência ou em lan-house. Deste modo a cultura cotidiana dos jovens segue a passos rápidos e longos, comparado com a dos professores de sua escola (BURGOS, 2010, p.05).

Ao contrário de muitos professores, os estudantes que cursam o ensino fundamental e médio, em sua maioria, nasceram em um mundo informatizado, em que a internet já era uma realidade concreta e estabelecida. Prensky (2001) usa o termo “nativos digitais”, se referindo aos adolescentes e jovens que convivem com a internet.

A pesquisadora Maria Elisabete Brisola B. Prado aponta que em muitos casos a internet faz parte das construções cognitivas dos educandos, uma vez que eles “estão crescendo com esta tecnologia, convivendo com uma nova forma de acessar informações, de se comunicar, rompendo as fronteiras de espaço e tempo, bem como de representar o conhecimento” (2007, p. 20). Para ela seria necessário “professores e gestores perceberem que esta tecnologia poderá ser utilizada de forma integrada com as atividades pedagógicas, acrescentando suas potencialidades no processo de ensino aprendizagem” (2007, p. 21).

É importante que a escola perceba e incorpore na sua prática pedagógica determinados fatores que se relativizaram, como por exemplo, a “necessidade” de um tempo e espaço pré-definidos para o ensino e aprendizagem. Uma vez que o internauta é quem decide o momento e o local em que o acesso aos conhecimentos presentes na rede irá acontecer. No celular ou no computador, ele é livre para realizar, no instante que mais lhe convém, o acesso a diversos conteúdos, bem como a postagem de materiais audiovisuais criados por ele. Com isso, o local e o tempo tradicional destinados à aprendizagem - sala de aula e carga horária fixa – precisam ser repensados, uma vez que a imersão nos ambientes digitais marca uma nova forma de cognição e de lidar com o conhecimento.

Agora o “nativo digital” se vê como agente e produtor cultural, uma vez que posta vídeos e frases de sua própria autoria, como forma de colocar suas observações em relação a fatos que estão a sua volta, inclusive da própria escola, como foi o caso de uma adolescente, Isadora Faber, que criou no site de relacionamento *facebook*, uma comunidade intitulada *Diário de Classe*², que mostrava problemas estruturais de sua escola.

Link 4 – Celulares e ensino do teatro

Os *smartphones* ou *iPhones* não tem a mesma característica dos celulares antigos. Ao contrário dos primeiros dispositivos que tinham basicamente duas funções, transmissão de voz e

²Disponível em: <https://www.facebook.com/DiariodeClasseSC> .Acesso em: 05 janeiro 2015.

mensagens de textos, hoje esses aparelhos oferecem uma gama de possibilidades, como por exemplo, postar, acessar e produzir conteúdos. Com isso, os celulares não são apenas um instrumento de comunicação, mas também um marco contemporâneo da identidade juvenil. Através desses dispositivos móveis, os adolescentes e jovens interagem com comunidades que se estruturam por afinidades de pensamento, criam e compartilham conteúdos que podem ser considerados visões de mundo em relação a determinado assunto.

Dai vem um dos questionamentos que lanço, rumo a esse desconhecido cotidiano - de que forma conseguiremos não nos limitarmos à reprodução de conteúdos presentes na internet, como vídeos “engraçados”, e nos lançarmos em uma experiência artística, estética e crítica?

Para as investigações práticas dessa pesquisa, optei pelo método do drama³, que consiste em investigação teatral de um pré-texto, através da criação de um contexto ficcional, definição de papéis (*roles*) para os alunos e professor e atividades dramáticas a serem exploradas. O drama é essencial para este estudo, uma vez que não se esgota em uma única improvisação, ele se desdobra em uma sequência de episódios, como nos explica a pesquisadora Beatriz Cabral, “como processo, o drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento” (2006, p.12). O que dá a possibilidade do desenvolvimento de investigações “virtuais” entre episódios. No intervalo que separa uma aula e outra, a investigação continua virtualmente. De sua casa, ou em uma *lan house*, os estudantes têm acesso a temas, personagens e histórias, postados pelo coordenador, e, ao mesmo tempo, postam conteúdos e criam papéis (*roles*), além de participarem de fórum de discussão, elementos esses que estabelecem uma relação direta com o pré-texto investigado, e que contribuem para o desenvolvimento e investigação do próximo encontro presencial.

Para melhor elucidar, as propostas que essa pesquisa pretende investigar, apresento alguns apontamentos do professor da *Charles Sturt University*, Prof. Dr. David Cameron, que desenvolve uma pesquisa associando o drama com recursos tecnológicos. Segundo ele, os recursos disponíveis na internet, podem contribuir de diversas maneiras para a prática do drama, ora substituindo algum elemento presencial, que o coordenador irá utilizar⁴: “[...] uso de uma mensagem de *e-mail* ao invés

³Desenvolvido na Inglaterra sob a denominação de *drama*, *drama in education* ou *process drama*. Foi difundido no Brasil, a partir do final da década de 90, por intermédio dos estudos da pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral (Biange).

⁴ Todas as citações do Prof. Dr. David Cameron são traduções do autor desse artigo. Por isso, optei por apresentar, em notas de rodapé, o texto original em inglês.

de uma carta”⁵ (2009, p.52). Ora, mediante a associação direta entre as duas realidades – virtual e presencial –, em que as mídias interativas presentes na internet sejam “um meio pelo qual a atividade de drama, possa ser conduzida”⁶, como exemplo, propõe a utilização de “um fórum de discussão [online] como sendo um meio pelo qual os participantes possam se engajar em uma atividade de teatro, além de estarem fisicamente presentes no mesmo recinto. (CAMERON, 2009, p. 52)⁷.

A seguir, apresento fragmentos de um processo de drama desenvolvido por David Cameron e John Carrol, descrito no artigo *Drama, digital pre-text and social media* (2009). Os professores que conduziram o processo produziram pré-textos digitais, tais como, vídeos, áudios, imagens e textos. Além disso, o tema escolhido para ser investigado enquanto pré-texto era a troca de identidades, então foi selecionado um texto de apoio *Noite de Reis* de Shakespeare e o filme *She is a Boy*.

Cabe aqui definir o que vem a ser o pré-texto em drama. Segundo Beatriz Cabral, “é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas” (2006, p. 15). Cabe ressaltar que, este não é apenas o ponto de partida para a investigação dramática, seu sentido se estende por todo o processo, introduzindo “elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes” (2006, p. 16). Ainda conforme Beatriz Cabral,

[...] a eficácia de um pré-texto em drama, enquanto processo de investigação em cena, pode ser identificado pelo acesso a intenções e papéis que ele fornece – um testamento que deverá ser lido, uma tarefa a ser cumprida, uma decisão que precisa ser tomada, um quebra-cabeça que terá de ser resolvido em tempo hábil, uma casa assombrada a ser explorada (CABRAL, 2006, p. 15).

Pensando nesses elementos, que são introduzidos por meio do pré-texto, como que algumas dessas intenções podem ser levadas para a internet, a fim de que a investigação também se dê virtualmente, por meio daquilo que David Cameron define como sendo um “pré-texto digital” (CAMERON, 2009, p. 54)⁸ E, principalmente, qual o sentido de tal procedimento para a prática teatral? Para refletir sobre esses questionamentos me reporto ao pensamento de Cameron:

⁵ “use of an email message rather than a letter” (CAMERON, 2009, p. 52).

⁶ “[...] a means by which the drama activity itself can be conducted”.

⁷ “a discussion forum as the means by which participants can engage in a drama activity beyond being physically present in the same space” (CAMERON, 2009, p. 52).

⁸ “digital pre-text” (CAMERON, 2009, p. 54)

Pré-textos digitais são fundamentados em materiais produzidos como facilitadores do drama, tais como, texto digital, imagens, áudio e vídeo. Algumas formas contemporâneas para este conteúdo incluem *blogs* (que podem ser de mídia mista), compartilhamento de marcações de imagem, *podcasts* de vídeo e áudio, mídia reforçada por instalações de redes sociais em aplicativos tais como, *Facebook*, *Bebo* e *Myspace*, e ferramentas específicas de mídia móvel, tais como, *Short Message Service* (SMS). Estes espaços digitais já são lugares de construção de significados e produção de identidade (Carroll 2002a; Stern 2008) para pessoas jovens. (CAMERON, 2009, p. 296)⁹.

Outro aspecto, que diz respeito ao pré-texto, são os desdobramentos do mesmo durante o processo de drama, ou seja, os conteúdos, as convenções dramáticas, o contexto ficcional, as tensões e os papéis assumidos pelos participantes e pelo coordenador. Pensando nesses desdobramentos, o experimento realizado por Carroll e Cameron, contou com SMS que os condutores do processo enviavam para os participantes, estudantes de uma escola pública na Austrália. Bem como a criação de perfil no site *Bebo*, para o personagem Andrew, que se constituiu em figura chave no desenrolar das atividades. E da relação entre alguns elementos presentes na internet e determinadas convenções dramáticas, propostas por Jonathan Neelands e Tony Goode (2000), entre elas: Conversas Ouvidas; Diários, cartas, jornais, mensagens; Objetos do personagem (ou propriedade privada); *Still-image*; e Materiais inacabados.

O drama começou com os professores convidando a classe a analisar algumas fotos tiradas de telefones celulares de uma turma que possuía certas características similares a deles. Logo em seguida um participante recebeu a seguinte mensagem no seu celular:

*Andrew acha que sou eu, mas não sou, nós apenas somos parecidos. Ces*¹⁰.

A partir de então foram desenvolvidas várias atividades, que propiciaram o engajamento da turma em relação ao contexto ficcional criado. Ninguém sabia quem era Ces, a personagem que Andrew perseguia. Uma mensagem ameaçadora, escrita no perfil do Andrew na rede social *Bebo*, convidava outra personagem Olivia a encontrar com ele no portão da escola, para resolverem a

⁹ “Digital pre-texts are based on facilitator-produced drama source material such as digital text, images, audio and video. Some contemporary forms for this content include blogs (which may be mixed media), shared image tagging, video and audio podcasts, media enhanced by social networking facilities in applications such as *Facebook*, *Message* and *Myspace*, and mobile media-specific tools such as Short Message Service (SMS). These digital spaces are already places of meaning making and identity production (Carroll 2002a; Stern 2008) for young people” (CAMERON, 2009, p. 296).

¹⁰ “Andrew thinks it’s me, but it’s not, we just look alike. Ces”.(CAMERON, 2009, p. 301).

situação. Logo em seguida, o coordenador propôs que a classe escrevesse uma mensagem, como sendo a resposta de Olivia para Andrew. E assim o processo de drama se desenvolveu¹¹.

Entre os resultados obtidos com o processo, Cameron e Carroll apontam a natureza colaborativa dessas formas de mídias sociais e a criação de diversas possibilidades para o drama. Segundo os pesquisadores, essas formas relacionadas com a internet permitiram um deslocamento temporal e de espaços cênicos que não seriam facilmente atingidos de outras maneiras, se pensarmos em uma aula de cinquenta minutos. Outro ponto que merece destaque foi a abordagem e problematização, em determinados momentos do processo, de questões envolvendo a utilização de mídias móveis pelos adolescentes: privacidade, segurança e comportamento dos jovens. Além disso, segundo os autores a análise do engajamento digital, por parte dos estudantes, ajudou a “[...] fornecer informações e ampliar a compreensão dos pesquisadores sobre o uso de materiais digitais de aprendizagem dentro de um contexto de sala de aula”¹² (CAMERON, 2009, p. 301).

Link 5 – Considerações finais

Pensar a relação ensino do teatro e comunicação, aqui estabelecida pela utilização de uma mídia digital móvel que permite conexões com a internet, é pensar no uso dos celulares não como um objeto de consumo, mas enquanto agente de comunicação e difusão de uma produção artística juvenil. Um dispositivo que possa ser utilizado em espaço educacional como uma forma de nutrir experimentos criativos, estabelecendo conexões diretas com os mesmos, e não apenas como uma ferramenta de busca de informações.

Além disso, espera-se que com tal assimilação, o professor possa estabelecer aproximações com os conteúdos e “acessos” dos jovens, o que poderá lançar possibilidades de diálogos poéticos para com os mesmos, e que olhares criativos e éticos possam ser estabelecidos. O professor de teatro pode, juntamente com os estudantes, descobrir novas formas de assimilação e resignificação

¹¹Não relatarei o processo, pois isso demandaria um espaço que iria além dos limites desse artigo. Mas se alguém tiver interesse em conhecê-lo, indico a leitura do artigo *Drama, digital pre-text and social media* de John Carrol and David Cameron, que se encontra na revista *RIDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*. Vol. 14, n 2, may 2009, 295-312.

¹² “digital engagement has been examined to provide insight and broaden the researchers’ understanding of the use of digital learning materials within a classroom context” (CAMERON, 2009, p. 52).

do *ciberespaço*, enriquecendo a prática pedagógica, por meio da multiplicidade de conteúdos, propiciando, com isso, novas possibilidades de investigações teatrais, tendo foco nos aspectos artísticos, estético e éticos da experiência.

Referências

BURGOS, Taciana; SENA, Diana. O computador e o telefone celular no processo ensino-aprendizagem da educação física escolar. In: **Anais Eletrônico do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na Educação: redes sociais e aprendizagem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Madacaru, 2006. (Pedagogia do Teatro).

CAMERON, David. Mashup: digital media and drama conventions. In: ANDERSON, Michael; CARROLL, John; CAMERON; David. **Drama Education with Digital Technology**. London: Continuum, 2009.

_____ ; CARROLL, John. Drama, digital pre-text and social media. In: **RIDE: The Journal of Applied Theatre and Performance**. Vol. 14, n 2, may 2009.

NEELANDS, Jonothan. **Structuring Drama Work**. Cambridge University Press, 1992.

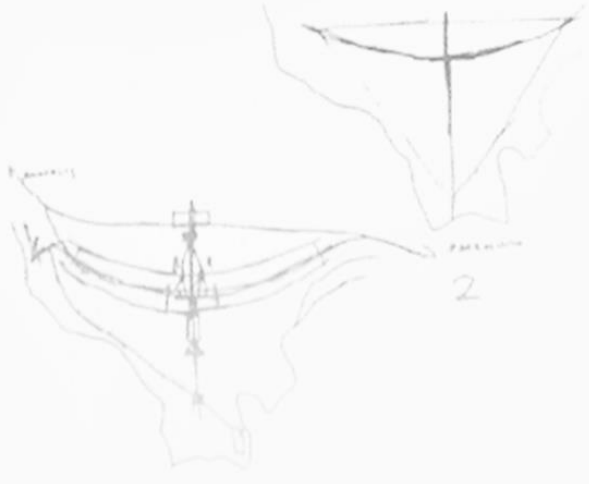
PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito; ROZO, Rosângela Tortora. Projetos informatizados: novas possibilidades de aprendizagem. In: CARNEVALE, Ubirajara (Org.) **Tecnologia educacional e aprendizagem**. São Paulo: Livro Pronto, 2007.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. In: **On the Horizon** (MCB University Press), Vol. 9 No. 5, October 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003b.

VIANA, Maria Aparecida Pereira. Internet na educação: novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2004.

Recebido em 21/02/2015
Aprovado em 25/05/2015
Publicado em 26/08/2015



ARTE E CULTURA:**Apontamentos sobre o teatro na formação cultural dos diferentes sujeitos****ART AND CULTURE:****Notes about the theatre in formation cultural of the different subjects**Marcio Dias Pereira¹**Resumo**

As constantes discussões entre professores e pensadores sobre a realização da prática teatral em sala de aula relacionada com as teorias da Pedagogia do Teatro levam os primeiros a eternas reclamações sobre as dificuldades em ministrar aulas de teatro em escolas públicas, mais precisamente no ensino fundamental. O intuito do artigo é propor um possível caminho que possa criar brechas e respiros para as aulas de teatro. O objetivo é buscar uma inter-relação entre as diferentes culturas dos alunos e a possibilidade do avanço das aulas de teatro dentro dos caminhos metodológicos trilhados pelos professores. Teoricamente são levantados os pensamentos dos autores Denis Guénoun e Flávio Desgranges, tendo como apoio os pensadores Marco de Marinis e Monique Augras. A ideia é fazer apontamentos que levem professores e pensadores de teatro a refletirem sobre a inter-relação entre a cultura dos alunos e as suas práticas em sala de aula.

Palavras-chaves: Educação, Cultura, Movimento, Teatro.

Resumen

Las discusiones en curso entre los maestros y pensadores sobre la implementación de la práctica teatral en el aula relacionada con las teorías de la Pedagogía Teatral, conducen a las primeras quejas eternas sobre las dificultades en la prestación de clases de actuación en las escuelas públicas, específicamente en la escuela primaria. El objetivo del artículo es proponer un camino posible que puede crear lagunas y respiraderos para clases de actuación. El objetivo es buscar una interrelación entre las diferentes culturas de los estudiantes y la posibilidad de promoción de clases de teatro dentro de los caminos metodológicos tomadas por los profesores. Elevada teóricamente los pensamientos de los autores Denis Guénoun y Flávio Desgranges, teniendo como apoyo a los pensadores Marco de Marinis y Monique Augras. La idea es hacer que las notas principales pensadores y maestros de teatro para reflexionar sobre la interrelación entre la cultura de los estudiantes y sus prácticas en el aula.

Palabras claves: Educación, Cultura, Movimiento, Teatro.

Abstract

The constant discussions between teachers and thinkers on the realization of theatrical practice in the classroom with the theories of Theatre Pedagogy, lead to the first eternal complaints

¹Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Mestrando. Projeto em andamento-2014. Instituto de Artes. Mestrado em Artes. Narciso Telles. Artística.

about difficulties in providing acting classes in public schools, specifically in elementary school. The intention of the Article is propose a possible route that can create gaps and breathers for acting classes. The objective is to search for an interrelationship between the different cultures of the students and the possibility of advancement of theater classes within the methodological paths taken by teachers. Theoretically raised the thoughts of the authors Denis Guénoun and Flávio Desgranges, having as support of the thinkers Marco de Marinis and Monique Augras. The idea is to make notes leading thinkers and teachers of theater to reflect on the interrelationship between the culture of the students and their practices in the classroom.

Keys words: Education, Culture, Movement, Theater.

O trabalho que se apresenta tenta dar conta das diferentes realidades culturais existentes em grupos, com sujeitos diversificados, e os reais impactos dessa diversidade cultural no meio teatral, principalmente dentro das escolas públicas de ensino fundamental.

A ideia é minimizar o grande “muro de lamentações” feito pelos professores que trabalham nas Redes Municipais de Ensino Público espalhadas pelo Brasil.

Este acúmulo de reclamações dos professores se dá pelo fato de que não mais acreditam ou diminuem suas crenças na possibilidade da prática teatral em sala de aula. Essa questão levantada pôde ser observada por mim quando estive inserido, no ano de 2011, como estagiário, na Rede Pública de Ensino Fundamental da cidade do Rio de Janeiro. Nesta mesma época, participei como monitor da Capacitação Profissional destes mesmos professores que tive a oportunidade de observar em sala de aula. Os problemas sintomáticos apresentados pelo grupo, aparentemente, são os mesmos, como por exemplo: a impossibilidade da realização de aulas práticas para o ensino fundamental na sala de aula, ou então, a quantidade de professores que pedem exoneração do cargo porque não aguentam mais ministrar as aulas de teatro e, os casos mais graves, quando o professor pede licença médica, pois acaba de debilitar a sua saúde “por causa dos alunos”.

Juntamente com esses problemas, também se aglomeram as questões estruturais existentes em muitas Escolas Municipais situadas na cidade do Rio de Janeiro, como por exemplo: a falta de uma sala de teatro adequada para a realização das aulas, ou ainda, a quantidade infinita de cadeiras e mesas espalhadas dentro da sala de aula, onde deveria haver um espaço vazio para o início dos trabalhos. Somado a todas essas questões, o professor de teatro também tem que lidar com as diferentes culturas e comportamentos dos alunos em sala de aula.

Todas essas condições apresentadas se tornam um problema para o ensino do teatro nas escolas públicas, tornando por isso o ensino truncado e enquadrado à realidade do sistema educacional onde, atualmente, estão inseridos grupos de pessoas que não se esforçam para haver mudanças significativas. E quais mudanças seriam necessárias para um bom encaminhamento das

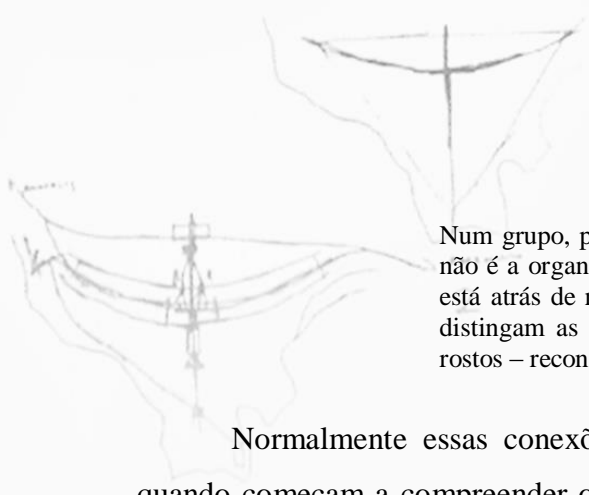
aulas de teatro? Estruturais e culturais? Qual o impacto da cultura local nas aulas de teatro? As aulas de teatro têm a capacidade de modificar o pensamento dos sujeitos já formatados culturalmente? Não seria esse o real papel da escola? O de introduzir nos sujeitos diferentes formas do pensamento humano? E assim, inserir no indivíduo o conhecimento de culturas diversas?

Partindo do princípio de que o pensamento humano é constituído também pelas ideias, Kant traz uma discussão sobre o termo “Cultura” no Dicionário Crítico de Política Cultural, em que demonstra: “... a finalidade última da espécie humana, portando a finalidade da natureza, e a cultura, ‘cenário da sabedoria suprema’ por ser aquilo que torna as pessoas ‘suscetíveis às ideias’ ...” (p.104). Dessa forma, observo duas possibilidades ligadas às condições humanas e ao termo cultura. A primeira delas, sendo a humanidade organizada dentro de estruturas e instituições que obedecem a regras sociais; e a segunda, a humanidade alocada em seus grupos sociais, em que envolvem suas vivências afetivas individuais.

O teatro tentará buscar seguir essas duas estruturas apresentadas. O teatro alcança sua potencialidade a partir do momento em que coloca as pessoas “à vista” umas das outras, ou seja, o ato teatral se dá na presença física entre o espectador e o ator. Dessa forma, percebe-se que uma das características do teatro é organizar a sua estrutura, inicialmente, em círculos. Segundo Guénou: “O círculo é a disposição que permite que o público se veja”. (GUÉNOUN, 2003, p.20). Mesmo em uma sala tradicional de teatro onde existe a relação de palco e plateia bem definida, existe comumente um círculo, como também, nas aglomerações públicas de ruas, em que o ator chama a atenção do público em uma praça ou calçada e, quase que instantaneamente, se aglomeram diversas pessoas em círculo naquele espaço. Guénoun afirma

O público quer se ver, se reconhecer como grupo. Quer perceber suas próprias reações, as emoções que o percorrem, o contágio do riso, da aflição, da expectativa. É uma reunião voluntária, fundada sobre uma divisão. É, ao menos como esperança, como sonho, uma comunidade. (GUÉNOUN, 2003, p.21).


Historicamente o homem é um ser de natureza curiosa, em que seu desejo é observar quem está ao seu lado. Essa observação do outro traz à tona a ideia do homem se estabelecer socialmente como grupo, pois o sujeito ao observar seu semelhante faz com que seu pensamento crie redes de estímulos através da percepção e da imaginação. Dessa forma, torna-se mais fluído a capacidade dos indivíduos de se relacionarem uns com os outros. Assim sendo, o pensamento humano cria as condições necessárias para a observação dos traços de sua cultura em relação a cultura do outro. Segundo Guénoun



Num grupo, para que cada um veja todos os demais, é preciso estar em círculo. O círculo não é a organização que permite que as pessoas se ouçam (é possível escutar alguém que está atrás de nós), mas é precisamente a estrutura que permite que as pessoas se vejam e distingam as demais não como massa, mas como reunião de indivíduos: permite ver os rostos – reconhecer-se. (GUÉNOUN, 2003, p.20-21).

Normalmente essas conexões são feitas diariamente uns com os outros. Esses sujeitos, quando começam a compreender o grupo em que convivem passam a apreender toda a atmosfera que os rodeiam. A partir da compreensão coletiva dos sujeitos sobre a ideia do que é o pensamento em grupo, cria-se as condições para o pensamento político, ou seja, dentro de uma coletividade é possível instruir regras e valores sobre determinado grupo. O teatro é uma arte coletiva onde os sujeitos seguem as regras do jogo estabelecidas. Portanto, esses valores e regras dentro do jogo tornam-se um ato político. Segundo Guénoun:

O teatro é uma atividade intrinsecamente política pelo fato, pela natureza da reunião que o estabelece. O que é político, no princípio do teatro, não é o representado, mas a representação, sua existência, sua constituição, ‘física’, como assembleia, reunião pública, ajuntamento. (GUÉNOUN, 2003, p.15).



E esta aglomeração de pessoas que autoriza ou convida os atores a subir ao palco para se contar uma história. Fábula essa que possivelmente remeterá aos valores culturais daquele grupo ou ajuntamento de pessoas que permitem que outro grupo fale de si mesmo. É neste ponto que observo o cruzamento entre a minha pesquisa - a metodologia de ensino do diretor Gilles Gaetan Gwizdek² – e o pensamento levantado por Guénoun sobre o teatro como uma aglomeração ou ajuntamento de pessoas que constroem uma atividade intrinsecamente política.

Gilles acredita que o teatro pode se tornar um caminho revelador da cultura do sujeito. O ator, ao se colocar em cena, abre seu corpo para o sensível. Mostra-se para o outro culturalmente, como também, a sua potencialidade. O espectador que recebe essas informações irá fazer as leituras dos signos teatrais apresentados, a partir de sua realidade particular, que estará inserida dentro de um pensamento cultural coletivo. Portanto, o teatro ao se colocar como disseminador de modelos e formas culturais torna-se uma “arma” política. Dessa forma, permite que os condutores do jogo teatral criem situações e atos que falem dos problemas do seu dia-a-dia. Sendo assim, busca através da linguagem teatral, possíveis soluções para as questões levantadas.

²Gilles Gaetan Gwizdek, nasceu na França, e ficou radicado no Brasil há mais de trinta anos. Estudou no Conservatório de Teatro de Lyon e na escola Charles Dullin, em Paris. Pesquisou incansavelmente o uso das ações físicas e a utilização do movimento no palco através do estudo do texto dramático. Gilles faleceu no ano de 2012.

Apresento o exemplo da arma, pois ela dispara imediatamente, em questão de segundos e em alta velocidade um tiro. O teatro terá a sua estrutura armada, em que os atores autorizados pelas “Assembleias das Cidades” (GUÉNOUN, 2003, p.37) a subir ao palco, disparam suas manias e conceitos cotidianos, que são a princípio, baseados na cultura. Dessa forma, provoca a identificação dos sujeitos, que se veem em círculo. Pela identificação direta com a fábula, esses elementos teatrais desencadeiam possíveis consequências emocionais nos diferentes sujeitos. E essa descarga emocional disparada pelo “tiro teatral” torna-se um dos caminhos possíveis do fazer teatral que foram pesquisados pelo encenador Gilles.

Era indispensável para o trabalho de Gilles fazer uma aproximação entre o texto dramático e os movimentos corporais que se apresentavam no palco. A materialidade da cena tinha que ser real e crível para que o espectador pudesse se afetar. Este sendo tocado pelo evento teatral teria condições de tomar um posicionamento real sobre a própria vida. Assim, percebi que Gilles trabalhou somente com peças de teatro realistas e naturalistas porque elas se aproximavam das condições e situações humanas de uma forma direta, enquanto que em outras modalidades teatrais esse trabalho é indireto. Talvez se Gilles tivesse mais tempo de pesquisa chegaria, ou se aproximaria, ao pensamento de Bertolt Brecht. No final de sua vida percebia em seus ensaios que as questões políticas estavam mais afloradas, tanto que o autor que mais utilizou em seus últimos processos de trabalho foi Artur Azevedo, um escritor que falava das condições políticas e sociais da sua época, algo que Gilles desejava discutir no seu tempo. Segundo Desgranges

O teatro brechtiano pretendia aliar à emoção um forte teor reflexivo, o que não levaria a um resultado cênico menos prazeroso. Para ele, no entanto, o prazer também precisaria ser posto em questão. O teatro épico deveria ter como objetivo maior a diversão, nisto não se distinguia do teatro burguês. Mas o que seria verdadeiramente divertido e prazeroso? A seu ver, “deveria se tornar o prazer objeto de uma análise, já que se tinha de tornar análise um objeto de prazer” (BRECHT, 1978, p.15) (DESGRANGES, 2003, p.93).

Uma parte da estética do trabalho de Gilles voltada para o realismo/naturalismo somados às questões políticas, são talvez as maiores aproximações com o encenador Bertolt Brecht. Para Gilles o foco está na aproximação entre ilusão/identificação e reflexão/distanciamento. Assim sendo, para Gilles, essa condição só é possível a partir das escolhas dos movimentos³ corporais que existem dentro do texto teatral, ou seja, os signos e símbolos que o aluno/ator deve escolher para se contar

³ Movimento, para Gilles, significa a ação externa banal e óbvia feita pelo ator dentro de um espaço. Ação essa que está ligada diretamente ao texto. Através dele, o ator descobre pistas de ações que o levam ao movimento. As somatórias de todas as ações individuais de cada personagem, dentro de um texto dramático, criam um movimento único que, para Gilles, jamais pode ser interrompido por uma ideia ou sugestão. Somente outra ação pode mudar o movimento.

uma fábula. Através deste processo é possível uma transformação no trabalho do aluno/ator, mesmo que o espectador esteja em um estado de ilusão da cena - que poderia conturbar a sua atenção crítica sobre o espetáculo -, este teria condições para fazer suas reflexões sobre a obra. Dessa forma, a partir dessas condições em que o ator envolve o espectador através do espetáculo, não de uma forma que ele desapareça por completo dentro da fábula, mas que consiga, através da plasticidade do que se mostra a cena, trabalharem em conjunto a construção do entendimento dos signos e símbolos da peça. Como diz Bertolt Brecht “descobrir os gestos⁴ sociais”. (DESGRANGES, 2003, p.101).

Esse modo de pensar o fazer teatral poderia ser experimentado nas escolas públicas formais. Talvez a partir dessa condução da prática teatral possa haver um caminho de compreensão e sedução dos grupos de sujeitos que estão inseridos nessas escolas, ou então, dos sujeitos que estão em processo de formação profissional como ator. Pois observo que, contrariamente ao que se vê nas escolas públicas do ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro, o processo de Gilles é capaz de se aproximar da realidade desses grupos. Dessa forma, permitir que os sujeitos, em círculos, possam falar e fazer as fábulas que acontecem no dia-a-dia de cada um. Guénoun afirma

Uma assembleia reunida em fileiras retas favorece para cada participante a visão do que se passa na tribuna: como numa sala de aula de antigamente, pouco preocupada em despertar no auditório a consciência comunitária: o sentimento era de temor em relação à tribuna. A precedência é atribuída à relação direta, de autoridade entre professor e alunos. (GUÉNOUN, 2003, p.24).

Abandonando as reais condições estruturais existentes dentro das escolas públicas, o professor de teatro, baseado nos métodos de ensino de Gilles, terá possibilidade de revelar as potencias individuais de cada aluno.

Dessa forma, os alunos adquirem a capacidade de perceber a proximidade existente entre as diferentes fábulas em relação as suas próprias histórias e realidades. Através de uma reestruturação das práticas sobre as aulas de teatro, o professor faz com que os alunos ganhem uma sensibilidade com o desenvolvimento das aulas que, nessa nova perspectiva, terão o círculo como desencadeador do sensível. E assim, suscitar um possível pensamento crítico desses sujeitos sobre o mundo e a sua responsabilidade social e política sobre ele. A questão que desdubro e problematizo: Qual o real impacto social de um trabalho conciso e profundo dentro de uma escola utilizando tais caminhos de criação cênica? Segundo Guénoun “O teatro acontece no espaço político. Num lugar marcado,

⁴... gesto ou conjunto de gestos que revelam a determinação histórica das atitudes humanas.

ocupado, pré-disposto pela aptidão (real ou fictícia) para a deliberação e a decisão política”. (GUÉNOUN, 2003, p.41).

Para Gilles a busca pela reprodução dos acontecimentos humanos do dia-a-dia partia da leitura dos textos dramáticos. Acreditava que o texto era o caminho para encontrar as partituras corporais. A partir desse encontro (espaço + corpo = plasticidade) as linhas do texto dramático proporcionavam ao ator condições de recriar as fábulas humanas.

Segundo Guénoun “a essência do teatro” é o “pôr/em/cena”. (GUÉNOUN, 2003, p.53). Na contemporaneidade existem diversas maneiras de se pôr em cena. O que o autor mais discute é a necessidade da relação pacífica entre atores e autores de textos. Algo que se aproxima dos pensamentos do encenador Gilles, em que dizia: “Existem duas linhas, a do texto e a do corpo do ator, elas precisam andar lado a lado e não uma atrás e outra a frente. Quando o ator fizer o encontro dessas linhas ele encontrará toda a peça”. Nos tempos atuais, os sujeitos reúnem-se em grupos para discutir sobre o que querem falar. A ausência de uma única voz dentro de alguns grupos é uma das características existentes na idade contemporânea, ou seja, todos têm condições de opinar sobre determinados assuntos. As montagens dos espetáculos partem, nas inúmeras vezes, de uma independência do texto do autor. Dessa forma, o ator/artista retira o autor do seu lugar de “Deus”, ou seja, aquele que detém o domínio poético sobre a cena. Segundo Guénoun:

Entre eles (autor e ator) se coloca todo o teatro: não há nada além deles, da atividade de se pôr em relação. Mas nem um nem outro podem prescindir desta viagem, do percurso deste espaço que os separa e ao mesmo tempo reúne: se o ignorar, o autor se fechará entre os livros, e o ator se encerrará nos espetáculos. O teatro acontece na travessia que conduz de um ao outro – é o espaço da interpretação, o espaço aberto do sentido. (GUÉNOUN, 2003, p.61).

Atualmente, observa-se a existência de grupos de teatro que trabalham com a técnica denominada de teatro gestual ou teatro físico. Um exemplo concreto é o grupo Grupo Dos à Deux⁵, em que trabalham com elementos teatrais como: a luz, o som, a imagem, o figurino, o cenário e, também, pouquíssimas vezes, o texto falado para se contar uma fábula. Assim, a partir desses elementos teatrais citados, conseguem uma pesquisa sensível de signos que remetem a questões humanas. A questão que desdobra: Existe uma inter-relação entre o texto escrito pelo autor e a escrita cênica realizada pelos grupos de teatro? Qual a relação entre o autor que escreve um texto e o entrega a um grupo de teatro, entre os grupos de teatro que realizam a sua própria escrita cênica?

⁵A cia. Dos à deux, baseada em Paris, foi criada em 1997 com o impulso de dois artistas, André Curti e Artur Ribeiro. Dotados cada um de um duplo percurso de atores e dançarinos, eles desenvolvem uma pesquisa sobre o teatro gestual.

O teatro está intimamente ligado à cultura, como a cultura está intimamente ligada às estruturas sociais com regras a serem seguidas por grupos de pessoas. Entretanto, essas estruturas sociais estão interligadas pelos sujeitos dos grupos e, esses mesmos, são feitos de pessoas que pensam individualmente dentro da coletividade. Assim, chega-se à conclusão de que a construção da cultura está ligada intimamente aos sentimentos humanos. Não há como desligar uma da outra. O ator só conseguirá atirar no público com sua “arma” e atingi-lo em cheio se todos esses elementos que estruturam o homem socialmente estiverem dialogando entre si. Como afirma Guénoun: “O que o teatro faz (no espaço do político), é colocar a questão metafísica sob o olhar da comunidade reunida”. (GUÉNOUN, 2003, p.65).

Um exemplo concreto sobre a capacidade dos alunos de refletirem sobre o seu dia-a-dia através das representações teatrais está exposto no canal de comunicação na internet denominado *Youtube*. Ao digitar na barra de busca do canal a palavra: “ônibus dentro da sala de aula”, irá aparecer inúmeros vídeos feitos pelos alunos sobre o tema dentro da sala de aula. Os vídeos, na época, tornaram-se um experimento denominado “vídeo viral⁶” na internet, em que se multiplicou de infinitas formas entre os diferentes grupos de alunos e, talvez, em diversas partes do país. Uma das características dos vídeos virais é, também, o anonimato do trabalho realizado, ou seja, ninguém precisa saber quem fez os vídeos, pois o mais importante é o seu conteúdo. É o que se mostra. O que deve ser observado, dentro dessa característica audiovisual, é a tomada de decisão que vários grupos adquirem do mesmo assunto. No caso, a representação do ônibus dentro da sala de aula.

Os vídeos basicamente mostram os alunos em uma sala de aula, cheia de carteiras, realizando uma cena de teatro. As cenas em si, na maior parte dos vídeos, mostram o dia-a-dia daqueles alunos dentro dos transportes públicos. A representação de suas realidades pode levantar questões sobre as reais consequências da ausência do Estado e da irresponsabilidade individual dos sujeitos que estavam inseridos naquela situação teatral.

A fábula, realizada com os próprios materiais da sala de aula - como as carteiras -, exibia um ônibus público, em alta velocidade, que ia parando nos pontos de embarque para fazer a lotação do carro. Assim que o carro ficou totalmente cheio, partiu em altíssima velocidade – o que dava para perceber pelo som realizado pela boca do aluno que conduzia o veículo imaginário. A cena finalizava-se quando o ônibus sofre um acidente com todos os integrantes abordo. Este fato torna-se um ato divertidíssimo para os alunos.

⁶ Os vídeos virais são vídeos que adquirem um alto poder de circulação na internet, alcançando grande popularidade, configurando-se como um fenômeno de Internet típico da Web 2.0.

Ao analisar essas imagens percebe-se que os alunos mantêm um alto nível de concentração para a realização da cena, como também, a responsabilidade de manter a condução cênica organizada para o entendimento do público, como por exemplo, as ações que não continham objetos reais e tinham seus movimentos bem definidos para que ficasse claro à plateia o seu significado, como se via nos movimentos: da porta de entrada do ônibus, dos apoiadores no corredor e o próprio volante do motorista. Essa preocupação em movimentar-se claramente dentro do espaço delimitado pelos alunos em cena traz a eles uma capacidade de entendimento da necessidade de organização do espaço teatral. Criam ao mesmo tempo em grupo uma relação entre palco e plateia. E tendo os signos muito claros através da movimentação dos corpos no espaço, conseguiam uma aproximação significativa com a plateia que os assistia e absorvia as informações.

Observa-se nos vídeos que o momento da catarse ocorre quando as personagens sofrem o acidente do ônibus. Os alunos conduzem a cena através da comédia, mesmo que o assunto, aparentemente discutido, seja o envolvimento de pessoas em acidente de trânsito. Assim que o carro capota e, os alunos precisam contar a fábula através do corpo, há uma risada coletiva do movimento, pois para que ação ocorra os alunos precisam se jogar corporalmente em cima uns dos outros com as carteiras da sala de aula. E este movimento, apesar de arriscado, é o que conduz a cena para a comédia. Portanto, dentro da possível realidade dos alunos, aquela situação de acidente de trânsito não é problemática, pois é tão comum no dia-a-dia dos sujeitos que acaba se tornando banal e risória.

Os alunos ao levarem a cena apresentada às últimas consequências, através do corpo, se tornam uma potência como objeto de estudo para uma análise através da cultura desses sujeitos. Ao se verem naquela situação, mesmo hipoteticamente, de tamanha opressão e descaso tanto em relação ao Estado, quanto em relação ao ser humano, os alunos adquirem condições para pensar a sua relação entre a ficção e a realidade. Dessa forma, os alunos constroem instrumentos capazes de fomentar discussões reais sobre suas próprias condições de vida dentro de uma sociedade. Segundo Monique Augras,

É importante ressaltar que a análise do autor se situa constantemente no plano da narrativa. Trata-se de relatos: ‘disseram, contaram, escolheram...’ A história factual desaparece em proveito do modo como a história é contada. (AUGRAS, 2009, p.193). “Podemos afirmar que a história se deixa facilmente ultrapassar pela reconstrução imaginária do passado. Talvez seja melhor considerar que a história, como todas as demais narrativas, se fundamenta, ao mesmo tempo, em fatos reais e reinvenções fantasiosas. (AUGRAS, 2009, p.195).

O ponto que desejo levantar ao observar essas pequenas ações realizadas por esses diferentes alunos é que o teatro em sala de aula pode ser altamente significativo e divertido. Mesmo que o objeto analisado – vídeos do *Youtube* – não defina o seu autor e o seu contexto de imediato, as imagens que se mostram definem que a participação dos alunos dentro de um estado de jogo teatral pode ser cativante e conquistador. Os poucos minutos dos vídeos gravados e apresentados pelos alunos em sala de aula, mesmo que este seja feito no intervalo das aulas, demonstram que o teatro precisa ser divertido tanto para quem faz, quanto para quem assiste. O teatro quando ganha seus pressupostos dentro da sala de aula tem que ter o mesmo frescor e vida como se estivesse na hora do intervalo. As preocupações dos alunos naquele momento do vídeo não estavam nas técnicas ou nos pressupostos do teatro, mas sim, estavam preocupados em se divertir com a situação que traziam de suas próprias vivências. O professor de teatro deve insistir na busca de cenas que possam ser divertidas não importando o seu gênero ou sua técnica. Deve dar importância e preferência aos gêneros e as técnicas que possam se cruzar dentro das histórias contadas pelos alunos em sala de aula. O aluno não precisa ter a obrigação, primeiramente, de saber quais são as técnicas ou os gêneros que compõem o fazer teatral, mas que eles simplesmente possam contar suas histórias, através de sua imaginação, da melhor maneira possível. Aos poucos e, com o tempo, o professor irá inserir as ferramentas necessárias para instrumentalizar os alunos a alcançar a capacidade de experienciar o fazer teatral e seus conhecimentos específicos.

Se o ato de cair com as carteiras em cima do outro é divertidíssimo para os sujeitos, porque cerceá-los dizendo que é proibida tal ação, pois pode machucar o outro? Ou ainda, que pode fazer barulho e atrapalhar os colegas das outras salas? Será que não é esse o real valor do teatro dentro das escolas formais do ensino fundamental? A desocupação dos espaços predeterminados pelo sistema vigente? A repaginação dos sujeitos que vivem aquele dia-a-dia? Os deslocamentos de pessoas através do constante incômodo sobre os diferentes espaços? A necessidade de ruir com a estrutura vigente e formar rachaduras que possam servir de brechas para a entrada de novas formas de pensamento? Marco de Marinis afirma

Sólo con su cooperación el estudioso del teatro puede proceder a refundar seriamente los estatutos de su disciplina e intentar de ese modo dar cuenta efectivamente del hecho teatral no sólo, o principalmente, como producto, objeto, resultado, sino también, y especialmente como proceso o, mejor aún, como conjunto de fenómenos interconectados: lo que además, básicamente, como fenómeno de significación y de comunicación, es decir, como un hecho esencialmente relacional. (MARINIS, 1997, p.9).

A cultura pode sim trazer várias barreiras que impedem os sujeitos de fazerem novos movimentos, mas também ela própria pode buscar novos caminhos, através de outras culturas, que possam trilhar diferentes formas do pensamento humano. Através do cruzamento de diferentes culturas os sujeitos têm a capacidade de ver e serem vistos. Esses indivíduos conseguem criar laços cognitivos entre o passado, o presente e o futuro. Adquire a capacidade de relacionar o que “eu” era, o que “eu” sou e o que “eu” posso ser. A observação do outro cria laços de comparação afetiva fazendo com que os sujeitos possam ver o que há de positivo ou negativo no outro e, suas reais consequências sobre o mundo que os cercam, podendo fazer escolhas para suas próprias vidas. O teatro inserido dentro dessa lógica de pensamento cultural se torna uma potência significativa na vida de cada um e em grupo. Sendo o teatro um trabalho coletivo, os sujeitos que o praticam, tem a possibilidade de gerar experiências coletivas.

A criação de brechas dentro dos nichos das escolas públicas pode ser um aliviador do grande “muro de lamentações”. O processo experimentado pelo diretor Gilles aparece como uma ferramenta capaz de abrir essas possíveis brechas tanto almejadas pelos professores. Mas como todo o processo é suscetível de adaptações, o trabalho construído por Gilles também deve passar por modificações. Nenhum aluno ou ator é igual ao outro. Nenhum grupo é igual ao outro. Por este motivo, o professor deve ficar atento na utilização do método, buscando sempre reutiliza-lo da melhor maneira possível. O próprio entendimento individual de cada grupo sobre os conceitos de espaço e corpo modificam de pessoa para a pessoa. E sermos seres humanos tão diferentes uns dos outros é o que torna mais desafiador o processo de trabalho. O que jamais pode se abandonar são as inúmeras tentativas de mudanças que devemos realizar com nossos alunos dentro da escola. Mudanças essas que podem ser estruturais, culturais ou metodológicas. Deixar de lado uma forma de ensino para experimentar uma nova não quer dizer que o professor irá abandonar a anterior em proveito do novo, mas só revela que o professor é suscetível de mudanças que podem levar a possíveis revelações do seu próprio método de ensino em sala de aula. Experimentar é descobrir. É ganhar novos caminhos. É trilhar novas possibilidades que serão positivas para todos, tanto para o professor que as aplicam, quanto para os alunos que as apreendem.

Referências

AUGRAS, Monique. **Imaginário da magia: magia do imaginário**. Petrópolis: Vozes: Rio de Janeiro: PUC, 2009.

Autor desconhecido. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/V%C3%ADdeo_viral>. Acesso em: 29 jun. 2014.

Autor desconhecido. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=bIidgH6Jo74>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. São Paulo: Difel, 1970.

CHAUI, Marilena. **Cultura e resistência**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CURTI, André. RIBEIRO, Artur. Disponível em <http://www.dosadeux.com/spip.php?article160&lang=pt_br>. Acesso em: 24 jun. 2014.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras: uma ideia (política) do teatro**. Rio de Janeiro: Teatro do pequeno gesto, 2003.

MARINIS, Marco de. **Comprender el teatro: lineamientos de una nueva teatrología**. Buenos Aires: Galerna, 1997.

PEREIRA, Marcio Dias. **As ações físicas como experiência para o ator contemporâneo**. Rio de Janeiro: UNESA, 2009.

_____. **Gilles Gwizdek: um olhar pedagógico sobre o ator**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

Recebido em 21/02/2015

Aprovado em 25/05/2015

Publicado em 26/08/2015

ABANDONAR-SE:**O ato de exumar do eixo temático ética e paradigmas do conhecimento****ABANDON YOURSELF:****The act of exhuming the thematic axis ethics and knowledge of paradigms**Luiz Eduardo Rodrigues Gasperin¹

Resumo

A escrita pretende “exumar” o processo de ensino do eixo temático *Ética e Paradigmas do Conhecimento*, pertencente ao rol de componentes curriculares do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) da graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O que é ética? O que são paradigmas do conhecimento? Proponho agora a realização de uma “necropsia” dos resíduos encontrados. No entrecruzamento da ética e dos paradigmas trouxe para o diálogo, artistas e pensadores para serem nossos interlocutores: Amir Haddad, Bertolt Brecht, Boaventura de Sousa Santos, Giorgio Agamben, José Celso Martinez Corrêa e Luiz Fuganti. Culminando no término da disciplina com um experimento teatral, nomeado “erro aberto”, a partir dos escritos dos jovens e dos autores citados em um ato de abandonar e ser abandonado, “suicidando” a ética e os paradigmas.

Palavras Chaves: Ética, Ensino do teatro, Peça didática.

Resumem

Escribiendo objetivos a " exhumar " el proceso de enseñanza del área temática Ética y paradigmas de conocimiento pertenecientes a la lista de los componentes del plan de estudios del Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) graduação em Artes Escénicas en la Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD) . ¿Qué es la ética? ¿Cuáles son los paradigmas de conocimiento? Ahora me propongo llevar a cabo una " autopsia " de los residuos encontrados. En la intersección de la ética y paradigmas traído para el diálogo, artistas y pensadores para ser nuestros interlocutores : Amir Haddad, Bertolt Brecht, Boaventura de Sousa Santos, Giorgio Agamben, José Celso Martinez Corrêa e Luiz Fuganti. Culminando al final del curso con un experimento teatral , llamado "error abierta" , a partir de los escritos de los jóvenes y los autores citados en un acto de abandono y ser abandonada , " cometer suicidio " ética y paradigmas .

Palabras clave: Ética, educación teatro, teatro didáctico.

¹ Bacharel em Artes Cênicas (UFGD). Mestrando em Artes-Teatro (UFU). Atuou no ano de 2014 como professor substituto na área de corpo e encenação na graduação em Artes Cênicas (UFGD). Membro fundador da Trupe Arte e Vida.

Abstract

Writing aims to "exhume" the teaching process of the thematic area Ethics and paradigms of knowledge belonging to the list of curriculum components of the Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) Graduation in Performing Arts at the University Federal da Grande Dourados (UFGD). What is ethics? What are paradigms of knowledge? I now propose to hold a "autopsy" of residues found. In the intersection of ethics and paradigms brought for dialogue, artists and thinkers to be our interlocutors: Amir Haddad, Bertolt Brecht, Boaventura de Sousa Santos, Giorgio Agamben, José Celso Martinez Corrêa e Luiz Fuganti. Culminating at the end of the course with a theatrical experiment, named "open error", starting from the writings of the young and the authors cited in an act of abandon and be abandoned, "committing suicide" ethics and paradigms.

Key Words: Ethics, theater education, learning plays.

Gênese

No princípio era apenas um sonho de se criar uma graduação em Artes Cênicas em Mato Grosso do Sul. Com o passar do tempo o sonho foi sendo concretizado e em meados de março do ano de 2009, a primeira turma de Artes Cênicas bacharelado e licenciatura (Noturno) passa a ser realidade na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Este curso de graduação, como alguns outros do país florescem após o programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), sendo em 2008 a proposta de implantação do programa nesta universidade.

Uma das alterações após aprovação do REUNI foram de ordem curricular, a criação de eixos temáticos comuns na Universidade, cada curso agregou em sua grade curricular, seis eixos referentes ao programa de reestruturação, tendo em cada um deles, carga horária de 72 horas. Dentre os doze eixos incorporados pela instituição, seis deles foram destinados a Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE), da qual o curso de Artes Cênicas integra. Um desses eixos recebe o nome de *ética e paradigmas do conhecimento*, pertencendo ao rol de disciplinas ofertadas no primeiro semestre aos graduandos em Artes Cênicas.

O eixo *ética e paradigmas do conhecimento* se constitui com a seguinte ementa²:
"Epistemologia e paradigmas do conhecimento; Conhecimento científico e outras

² Projeto político pedagógico do curso de graduação em artes cênicas - licenciatura e bacharelado. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/prograd/cograd/cgp/ppcs/artes-cenicas>>. Acesso em: 01 de maio de 2015 as 15h e 05 min.

formas de conhecimento; Conhecimento, moral e ética; Interface entre ética e ciência; Bioética. Com esse tracejado cada curso desenharia suas linhas de objetivo e o programa do eixo.”

Com esse panorama podemos avançar na história para o ano de 2014, para o ingresso da VI turma de Artes Cênicas. No percurso, me deparo com uma figura, o professor que assume o concurso para substituto e que vai ministrar este eixo. [Olho-me no espelho.] Vejo que esse professor sou eu. [Insight.] Ao me ver refletido, percebo em minha imagem um campo a ser explorado para iniciar a problematizar a ética e os paradigmas do conhecimento com meu corpo. Como seria o cabelo de um professor? Como seriam suas vestimentas? Quais as formas para se locomover ou parar? Que material expor em um primeiro dia de aula? [Tomo um copo de água. Abro uma mala com figurinos.] Invento uma persona que seja meu oposto, uma corporeidade séria, rígida e inflexível. Buscando com essa ação, questionar a forma do ensinar, corporeificando essa figura.

Ao primeiro sinal da palavra ética o que salta à atenção comum do cidadão é um chamado para que ele, ao ponderar seu sentido mais frequente e ordinário, procure ascender a uma postura de vida e de comportamento que por princípio o colocaria no caminho do Bem, seja de natureza espiritual, seja um Bem para a humanidade ou, simplesmente, uma disposição por parte daquele que é qualificado com atributos ditos éticos, a assumir um comportamento que tenderia para o tão propalado bem comum da sociedade em que vive.³

Neste trecho Luiz Fuganti aponta uma primeira visão sobre a palavra ética. Utilizo desse inicial ponto de vista no texto para refletir sobre a figura que foi criada. Uma persona atrelada aos ‘modelos’ éticos da obediência e do bem comum. Fortalecendo somente um pensamento que normatiza o sujeito. Não questionando os conceitos postos. A persona se coloca como redentor do conhecimento, sua metodologia buscava criar uma parede entre o professor e o aluno, distante da ideia de uma educação plural, sem espaço para o diálogo ou troca.

³ Fragmento extraído do texto *Ética como potência e moral como servidão*, de Luiz Fuganti. Disponível em: <<http://www.luizfuganti.com.br/escritos/textos/68-etica-como-potencia-e-moral-como-servidao>>. Acesso em: 01 de maio de 2015 as 14h e 50 min.



Figura 1 - desenho criado por um aluno, que não se identificou, para retratar o professor do primeiro dia de aula.

1º Abandono – O teatro, a ética e os paradigmas do conhecimento

Com uma aparência séria, uma camisa abotoada até o colarinho, calça extremamente lisa e escura, sapatos marrons, óculos de grau, cabelos penteados de lado e com muito gel. Com essa descrição, temos um primeiro olhar, ou melhor, um primeiro impacto. Ele adentra o espaço, ocupa toda a mesa grande que se localiza em um dos lados da sala, senta-se em uma cadeira preta e espera seus alunos.

O corpo cênico experimenta espaço e tempo potencializados e, também, o corpo cênico potencializa tempo e espaço. O corpo da cena investiga temporalidade e espacialidade, inventa minutagens e métricas, ocupa dimensões simultâneas do real. O nexos do corpo cênico é o fluxo. (FABIÃO, 2010, p.321).

O primeiro contato com a turma passa a ser representado como um teatro clássico, delimitando o espaço entre ator e plateia, a elevação daquele que fala, oposto ao desnivelamento daquele que vê e escuta. [Pausa, para um cigarro.]

A escolha dessa forma gerou um desconforto entre os alunos, uma acentuação do paradigma de um ensino antigo e ditatorial. Inicia sua aula dizendo sobre as regras de

ser um ator, a importância da arte da fala e do movimento para aqueles atuantes. Trazendo componentes de uma figura para cena virtuosa, que em sua fala busca o tom exato, a melhor execução, a plasticidade do gesto, a pronúncia exata e clara, uma postura retilínea alongada. Ao proferir essas falas, solicita que todos anotem cada palavra, para que nunca as abandonem durante sua trajetória de artistas.

Num ato de ruptura com o sistema dado, um aluno se levanta, questiona as ações daquela persona e se opõe aquela realidade. [Despir] O professor começa a abrir os botões da camisa e tira seus sapatos, tocando com os pés no chão, despenteia seus cabelos. Uma vazão liberada, posterior a um movimento de oposição daquele que se levanta e intervêm na forma imposta. Com a reação de tirar a roupa, entra-se na [Re]organização do corpo, que inicialmente seguia um modelo, e agora desnuda-se para prosseguir a reflexão com o tema proposto, discutir em movimento o ser ético e o detentor do conhecimento em sala de aula.

Na desconstrução o professor passa por um movimento de golpear a parede imaginária que o separava dos alunos para se colocar junto deles. Construindo um acesso horizontal entre o saber do professor e o saber do aluno, para que unidos construam novas redes de saberes.

Uma fratura no paradigma tradicional de ensino, uma persona que no primeiro momento se mostra rígida, fazendo alusões ao conhecimento como instrumento de poder e dominação. Como aconteceu na revolução científica do século XVI, escrita por Boaventura (2010), em que a ciência afirma-se como hegemônico e o conhecimento que não fosse dessa cadeia seria irracional.

Contrapondo o que foi visto, a figura séria se desmancha revelando um outro posicionamento frente ao conhecimento. Que utiliza como apoio as quatro teses do paradigma emergente desenvolvida por Boaventura Sousa Santos (2010): 1) o conhecimento científico-natural é científico-social; 2) o conhecimento local é também total; 3) o autoconhecimento é conhecimento; 4) o conhecimento científico busca constituir-se em senso comum.

2º Abandono – Desenhando o roteiro com os futuros abandonados

[Com meus pés descalços.] Recomposto da ação, os pés pisam o chão frio da sala de aula, para expor os rabiscos pré-construídos para o desenvolvimento desse eixo.

O traço inicial revela o pensador Giorgio Agamben ao escrever sobre ética: “A ética só começa no lugar preciso em que o bem se revela como uma apreensão do mal e em que o autêntico e o próprio revelam ter o inautêntico e o impróprio como conteúdos exclusivos” (1993, p.18). A frase do autor, entra em consonância com a persona apresentada aos alunos e descrita no 1º abandono, uma tentativa de fazer do corpo matéria que concretize a fala de Agamben. Procurando questionar o sujeito ético, no mundo, na universidade, na arte.

Continuando os rabiscos, apresento os objetivos do professor para com esse eixo temático: Discutir algumas noções de 'ética' a partir de encenadores brasileiros em seus 'modelos' teatrais, são eles: Amir Haddad e José Celso; Discutir as noções que a palavra 'conhecimento' sugere a partir de teóricos como Giorgio Agamben e Boaventura de Souza Santos; Desenvolver ações no estudo da peça didática *Aquele que diz sim & Aquele que diz não* do teatrólogo alemão Bertold Brecht como modelo de ação artístico-pedagógica escolhida para tratar de “ética”.

O plano de ensino se desenvolveu em duas etapas: Primeira etapa - Pontos de vista sobre a ética, suas relações com o viver, e o que ela gera no trabalho com o teatro. Os paradigmas do conhecimento em arte, como campo do saber. Segunda etapa - A peça didática de Brecht como tática de reflexão-ação do conteúdo estudado anteriormente, finalizando com uma ação cênica experimental, nomeada de “erro aberto”, no qual os alunos mostravam os processos que desenvolveram.

Para auxiliar no desenvolvimento das aulas, utilizou-se de instrumentos videográficos nas discussões teóricas, estabelecendo um diálogo entre as teorias descritas no papel, como em livros e artigos, e de outro lado o pensamento proferido pelos encenadores Amir Haddad e José Celso em formato de vídeo. O método de avaliação, ficou por conta da confecção de protocolos, após a aula, cada discente registrava da sua forma o momento experimentado em sala.

3º Abandono – Os componentes videográficos

Na composição desse estudo, foram expostos dois vídeos de fazedores de teatro que problematizaram as questões que vinham sendo discutidas nas leituras dos textos e artigos. Um encontro da teoria (texto científico) com a prática (o vídeo dos

encenadores), um cruzamento das visões e posições de ver o mundo, contribuindo com novas possibilidades de se discutir o conhecimento e a ética. Provocando uma tensão entre arte e vida e da vida na arte.

A exemplo disso o documentário de José Celso Martinez, intitulado *Evoé*⁴, assistido durante uma aula, levantou-se as questões das tentativas de normatização ao sujeito operada pelo sistema, através das redes de comunicação e do marketing; a real

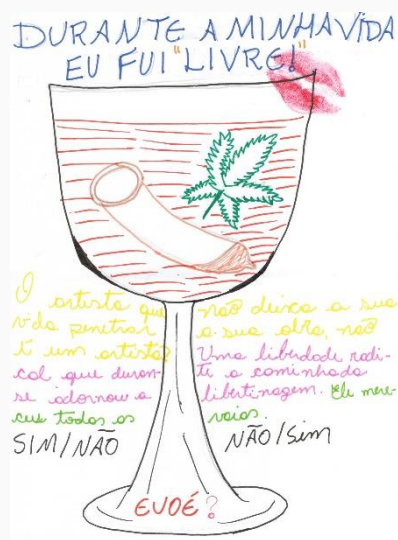


Figura 2 - Protocolo pós vídeo documentário *Evoé* do aluno Caio Rojas

liberdade e a liberdade provisória do homem. Desdobrando na moral e nos valores, implantados pelo sistema.

Homens livres – com força suficiente para resistir e conjugar as ingerências de poderes alienígenas ao campo de imanência de uma sociedade civil – livres de um modelo de acumulações e consumo de energia mortificada e de produção de relações de troca ou de transmissão abstratas, que separam os homens de suas próprias capacidades de agir e de pensar.⁵

Homens como José Celso e Amir Haddad pertenceram ao movimento contracorrente da década de 60, concebendo suas encenações como manifestações, ritos da existência humana. Romperam paradigmas dominantes e manipuladores, estremecendo a relação entre vida e arte.

4º Abandono – Os registros

A opção de avaliação das aulas utilizou de protocolos⁶ como método de registro das investigações realizadas em sala. [Devaneios.] Tendo como regra para esse exercício a bidimensionalidade e a liberdade do uso de materiais. Apresentando no início de cada aula o protocolo do encontro anterior. O tempo destinado a criação ficava

⁴ Vídeo *Evoé filme completo em HD*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZxkCQ7Nr4yU>>. Acesso em: 01 de maio de 2015 as 15h.

⁵ Fragmento extraído do texto *Ética como potência e moral como servidão*, de Luiz Fuganti. Disponível em: <<http://www.luizfuganti.com.br/escritos/textos/68-etica-como-potencia-e-moral-como-servidao>>. Acesso em: 01 de maio de 2015 as 14h e 50 min.

⁶ Caracteriza-se por ser um instrumento de avaliação que pertence ao gênero discursivo e é proposto pela pesquisadora Ingrid Koudela. Realizando uma conexão entre a fiscalização e a avaliação do sistema de Spolin e ainda do modelo de ação de Brecht.

a critério de cada aluno, sendo relatado por alguns deles que usavam de minutos vagos no trabalho, ou durante a viagem de volta, da universidade para seus municípios⁷.

Uma imagem encontrada entre os protocolos, foi esse que segue abaixo, por se tratar de um registro da leitura do capítulo *Ter lugar* de Giorgio Agamben, em relação com o vídeo *A função do artista*⁸, onde Amir Haddad aponta suas ideias do ‘ser’ que faz

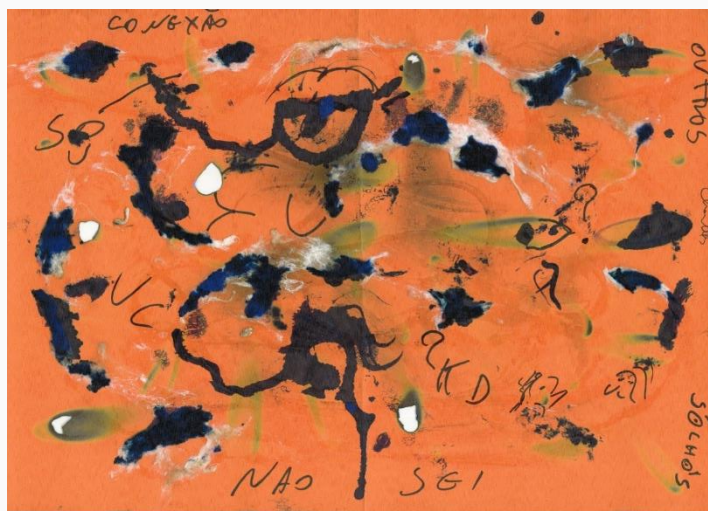


Figura 3 - Aluno Charles de Sousa Santos em uma imagem que relaciona o campo de conhecimento com a ética.

arte.

Outro protocolo colado nessa escrita, descreve um fichamento comentado do livro *Um discurso sobre a ciência* de Santos (1987). A cor das palavras no trabalho, são os impulsos da aluna no papel, descrito pessoalmente pela autora em aula; alguns comentários surgem como desenhos de linhas tortas, provocando o leitor a criar imaginariamente suas [Des]formas. Alun@s compartilhando seus conhecimentos e suas visões de

ético, o saber que nasce, que respira e que transpira ao longo dos anos através do registro.

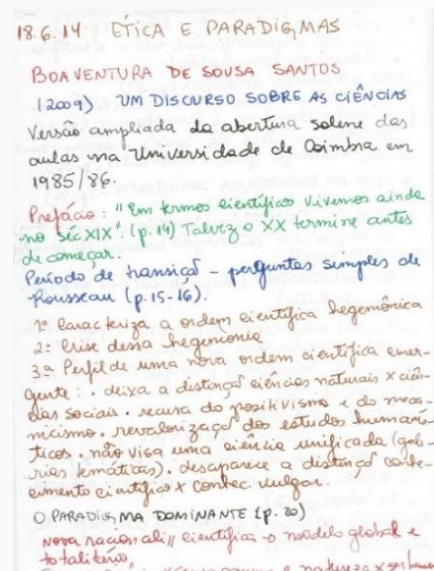


Figura 4 - Fichamento da aluna Isabel Cristina Jeronymo Mussoline.

⁷ Uma característica desse curso de artes cênicas noturno, é por ter uma grande parte de seus discentes que moram em cidades vizinhas à Dourados/MS. Gastando aproximadamente o tempo entre ida e volta de duas a quatro horas.

⁸ Vídeo *A função do artista* por Amir Haddad. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W4LBnuHM>>. Acesso em: 01 de maio de 2015 as 15h.

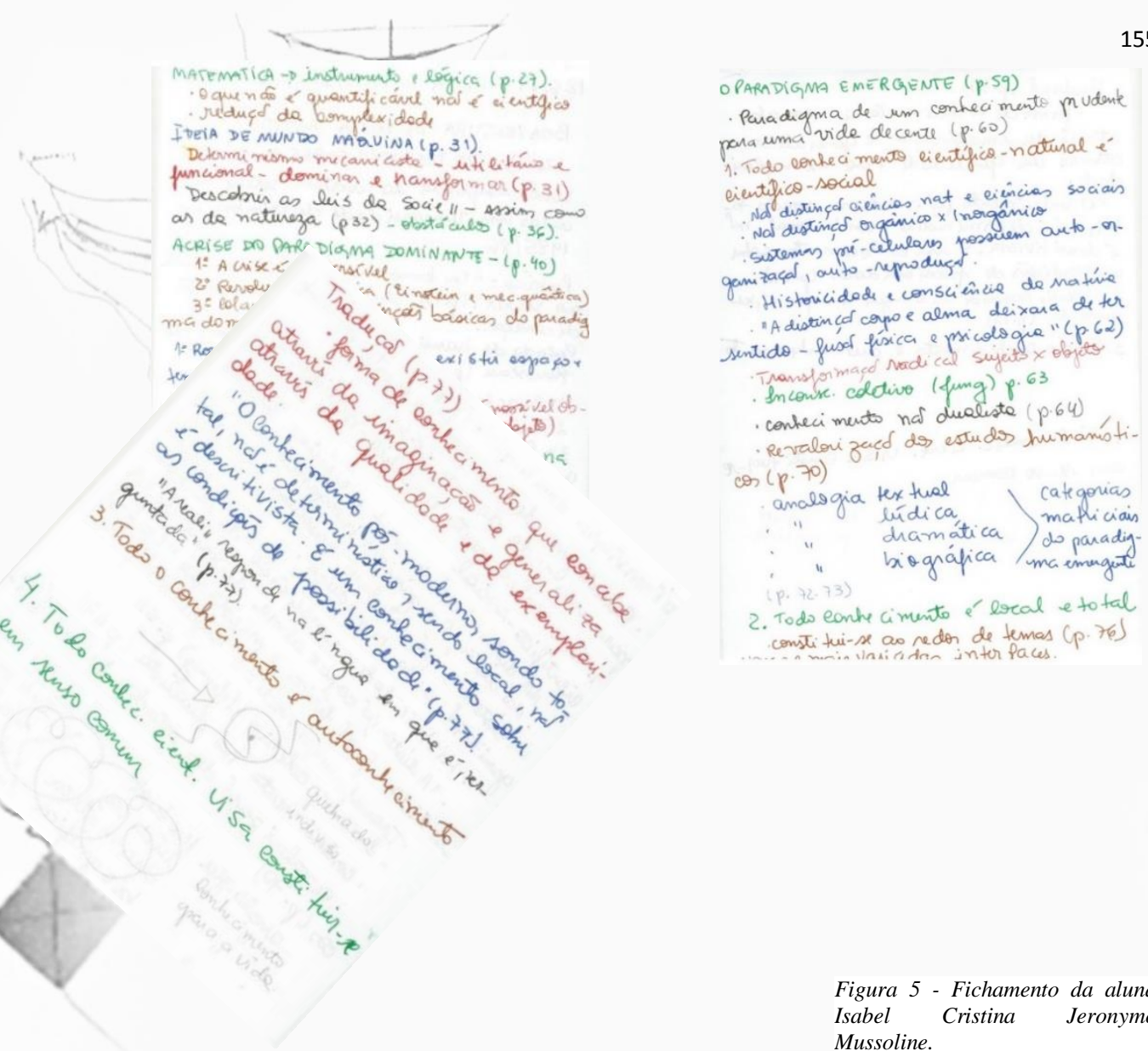


Figura 5 - Fichamento da aluna Isabel Cristina Jeronymo Mussoline.

5º Abandono – Aquele que diz sim e não

A peça *Aquele que diz sim & Aquele que diz não*, integra o rol das peças didáticas⁹ de Brecht, uma proposta que tem destaque o modelo de ação. A história trata

⁹ Escritas de 1928 até a década seguinte, Brecht queria com as peças; *O voo sobre o Oceano*, *A peça didática de Baden Baden sobre o Acordo*, *Aquele que diz sim/Aquele que diz não*, *A exceção e a regra*, *Horácios e Curiácios* e *A decisão*, além dos fragmentos *A decadência do egoísta Johann Fatzer* e *O Maligno Baal*, *o Associal*; criar uma peça que funciona-se como modelo de ação, para um fim investigativo, através da imitação e improvisação, por retratar os contextos sociais onde o homem deveria expor suas opiniões.

da saga de um menino que acompanha seu professor e grupos de estudantes numa viagem às montanhas em busca de remédios e instruções, em seu caso específico, a cura da doença de sua mãe. Durante o trajeto o menino não se encontra bem, acaba perdendo o folego na subida e não conseguindo passar pela escarpa estreita. A expedição depara-se com um velho costume: aquele que não consegue seguir viagem, por doença ou outro motivo, deve ser abandonado para que a expedição possa realizar viagem. Porém, antes, é preciso que se pergunte ao sujeito se ele quer ser salvo ou abandonado. O autor nos apresenta dois finais, um em que o menino diz que deve ser abandonado e que a equipe da expedição salve a sua mãe, diferente do segundo final, o menino diz que não quer ser abandonado, sendo contra ao velho costume.

A dramaturgia descrita acima, abre um espaço para escolha, colocando o leitor ou neste caso os alunos a escolherem entre seguir o velho costume e abandonar o menino, para alcançar um bem maior, ou dizer não ao velho costume, salvando a vida do menino. Os pontos levantados foram: Quais atuais costumes? Quem implanta um costume? Como negar um velho costume? Qual a ética do costume? Essas foram quatro perguntas norteadoras da discussão, após leitura do texto.

As respostas para esses questionamentos vieram em formato de ações como: ouvir uma música específica, imagens corporais paradas ou em movimento, fotografias, narrativas, reorganização de objetos pelo espaço da sala. Levantando possibilidades para criação com diversos materiais. Preenchendo as que já tinham sido vivenciadas e propondo novas.

6º Abandono – Erro coletivo e Palavras Finais

(Junto ao menino) Preste bastante atenção! Já que você está doente, e não pode prosseguir, nós vamos ter de abandoná-lo aqui. Mas é um dever de justiça que se pergunte, ao doente, se vale a pena voltarmos por causa dele. E manda o velho costume que o doente diga: “Não é preciso...” (BRECHT, 1929/30.)

Próximo aos últimos passos desse processo de ensino, abro o procedimento de criação do experimento cênico que finaliza as questões levantadas durante o eixo *ética e paradigmas do conhecimento*. Duas características marcantes no processo de criação das ações foram a utilização do coro e o texto autoral. O texto *Aquele que diz sim aquele que diz não* propõem o exercício do coro, com o personagem jovens estudantes, uma atividade que foi desenvolvida e se tornou um procedimento constante nas ações

dos alunos. O recorte pelo coro neste trabalho fixa-se no entendimento de Brecht (1978), que o grupo homogêneo provoque um efeito de distanciamento¹⁰. Para essa prática o grupo dividiu-se em três; um coro seria o menino, e os outros dois assumiram o papel do sim e outro do não. Desdobrando em improvisações que mesclavam o texto de Brecht e textos criados no momento; mudanças de situações onde o enredo da peça poderia ser o mesmo; conflito dentro do próprio coro, propiciando a intervenção de outras posições naquele grupo; testando possibilidades [Respiro fundo.] para construção cênica. Os textos autorais eram baseados em descrição de imagens, lembranças, inquietações pós leituras de textos, colagens entre pensamento próprio e palavras dos autores estudados; descolando-se da peça, para criar uma teia dramática.

A continuidade do desenvolvimento desses procedimentos gerou três coros: O primeiro exaltava o paradigma dominante; o segundo buscava fraturar o método entorno do antigo costume; e o terceiro, que abandonava a posição de um grupo homogêneo, para que cada um exercite sua decisão para o sim, para o não, ou para nenhum dos dois. A escolha individual proposta no último grupo, contaminava todos os outros a desmanchar seus agrupamentos. Com essa definição, do objetivo de cada agrupamento, passamos as experimentações de locais para o enfrentamento desses pensamentos.

Os lugares para se exercitar os abandonos, foram discutidos coletivamente, sendo aceito a proposta de ser fora da sala de aula, local onde as discussões permaneciam após a aula. Um dos motivos que elucidam essa escolha são os paradigmas, que aqui denoto como ‘coisas’ que nos atravessam no dia a dia; a ética seria outro ponto que está atrelada ao nosso conviver, dentro e fora das paredes de uma universidade. A imagem de um paredão se tornou latente aos integrantes do eixo, definindo como nosso espaço um paredão de um dos lados do bloco de Artes Cênicas. As roupas utilizadas, eram do acervo do curso, remetendo aproximadamente da década de oitenta a noventa. Usando de dois set lights para iluminar a ação.

A ideia de erro como título do experimento, faz uma analogia aos temas discutidos e exercitados, através da quebra da definição da palavra, que está atrelada a consequência de algo mal feito, sem planejamento, sem conhecimento. Apoiado na oposição dessa definição, o erro neste caso esteve presente como ignição ao conhecimento, acionando outra perspectiva para o objeto.

¹⁰ Uma característica do teatro épico de Bertold Brecht, um efeito de se afastar da realidade apresentada, modificando a imagem visualizada.



Figura 6 - Local onde foi realizado o erro.

Uma ação que iniciava com a mostra dos protocolos confeccionados nas aulas e finalizava com o “erro aberto” no lado de fora do núcleo de artes cênicas. Exumando o processo de ensino que percorremos ao longo do primeiro semestre do ano de 2014. Definindo o conhecimento como um saber processual e atemporal; e que a ética não esteja atrelada nem ao princípio de bem e mal, que ela esteja inserida no campo das relações com homem e com o mundo, podendo ser alterada por seus atravessamentos como lembra Fuganti.

Na finalização assistimos juntos, professor, alunos e espectadores, um vídeo que vem ao encontro com esse pensamento de abandono. Antes das minhas últimas palavras, convido o leitor neste momento a partilhar de alguns minutos assistindo o vídeo *Suicídio.flv*¹¹. Em queda livre abandono esses procedimentos de ensino, para que outros possam ser criados e/ou recriados. [Apago o cigarro na sola do sapato e saio da sala.]

¹¹ Vídeo *suicídio.flv*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EquyK5eKtNw>>. Acesso em: 01 de maio de 2015 as 15h e 30min.

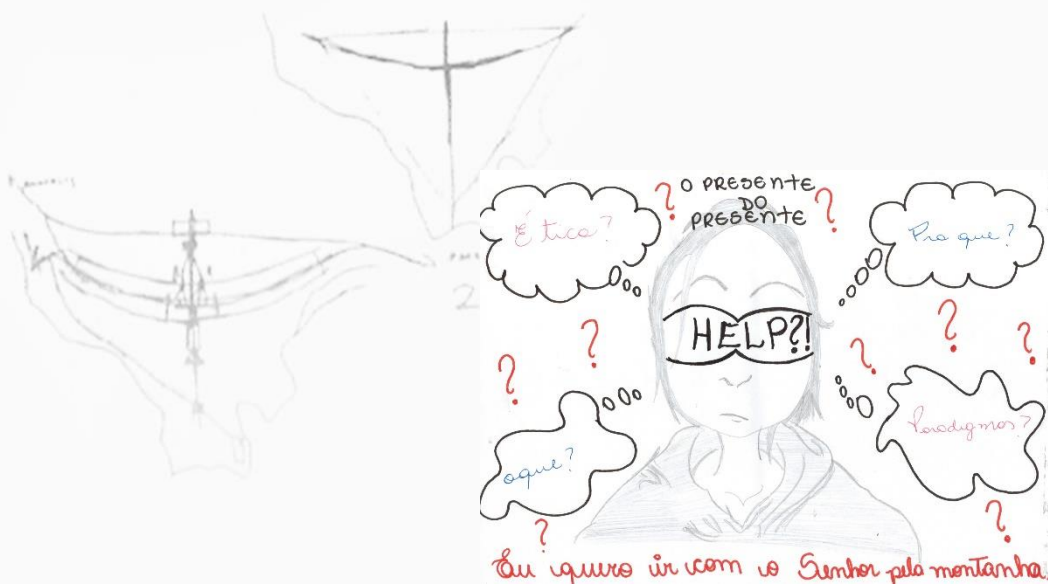


Figura 7 - Aluno Caio Rojas em imagem sobre a disciplina.

Referência Bibliográfica

AGAMBEM, Giorgio. **A comunidade que vem**. Lisboa: Editorial presença, 1993.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1978.

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico estado cênico. **Revista Contraponto**, Vol. 10 - n. 3 - p. 321-326 / set-dez 2010

FUGANTI, Luiz. *Ética como potencial e moral como servidão*. Acesso em: <<http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/fuganti-luiz/etica-como-potencia-e-moral-como-servidao>>. 01 de maio de 2015.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre a ciência**. Coimbra: Edições Afrontamento, 7ª ed., 1987.

Recebido em 21/02/2015

Aprovado em 25/05/2015

Publicado em 26/08/2015

DANÇANDO CHICO BUARQUE:

Análise dos movimentos artísticos em um processo criativo de dança moderna

DANCING CHICO BUARQUE:

Analysis of artistic movement in a creative process of modern dance

Adriana Di Marco Neves¹

Resumo

Este trabalho apresenta como objetivo analisar o processo criativo do espetáculo *Dançando Chico Buarque*, fundamentado na linguagem da Dança Moderna e coreografado por Auxiliadora Monteiro, com a intenção de perceber possibilidades de interpretações de gestos artísticos, apresentados em cena, mais especificamente na coreografia *Construção*. Essa pesquisa caracteriza-se como descritiva, na qual será feita uma abordagem por meio de investigações, entrevistas e descrição de fatos. O resultado revela a construção coreográfica por meio de reflexões dos movimentos artísticos interpretados em cena.

Palavras-chaves: Processo Criativo, Dança Moderna e Gestos artísticos.

Resumen

Este trabajo presenta el análisis del proceso creativo del show *Dancing Chico Buarque*, basado en el lenguaje de la danza moderna y con coreografía de Ayuda Monteiro, con la intención de darse cuenta de las posibilidades de gestos artísticos interpretaciones presentadas en la escena, en concreto en la construcción coreografía. Esta investigación se caracteriza por ser descriptiva, y será justo un enfoque a través de investigación, entrevistas y descripción de los hechos. El resultado revela la construcción coreográfica a través de las reflexiones de los movimientos artísticos interpretados en la escena.

Palavras clave: proceso creativo, danza moderna y gestos artísticos.

Abstract

This work has as objective to analyze the creative process of the show *Dancing Chico Buarque*, based on the language of modern dance and choreographed by Help Monteiro, with the intention of realizing possibilities of interpretations of artistic gestures, presented on the scene, more specifically in the choreography *Construction*. This research is characterized as descriptive, in which one approach will be Monday through research, interviews and statement of facts. The result reveals a choreographic construction through reflections of artistic movements interpreted the scene.

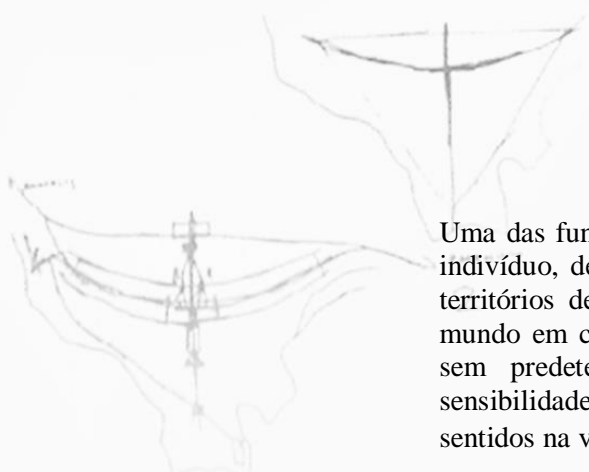
Keywords: Creative Process, Modern Dance and artistic gestures.

1. INTRODUÇÃO

Considero que a função do artista é despertar no público emoções, possibilidades de interpretações e sentimentos diante de uma obra. Para Robatto:

¹ Mestra em Artes - Universidade Federal do Pará – 2014.

Professora de Artes da Secretaria Municipal de Educação em Belém do Pará.



Uma das funções do artista é despertar os múltiplos olhares imaginados de cada indivíduo, de cada grupo, de cada cultura, inventando possibilidades, revelando territórios de toda a ordem, sem fronteiras estabelecidas, tais como visões do mundo em contínuo movimento, caminhos se construindo e mudando de rumo, sem predeterminações nem preconceitos, sem certezas, mas com muita sensibilidade e intuição, ideias e sentimentos polimorfos em busca da produção de sentidos na vida. (ROBATTO, 2006, p. 131)

Dessa forma, o artista expressa por meio da arte o que ele vive na sua realidade, e tenta transmitir os seus anseios através de suas construções artísticas, fazendo despertar sentimentos em quem contempla a obra.

Considero a dança como uma linguagem artística que reflete em uma importante forma de comunicação, emoção e expressão do ser humano. Para Siqueira: “A dança pode ser considerada linguagem na medida em que expressa valores coletivos e elementos individuais, estando em constante mudança.” (SIQUEIRA, 2006, p.73). Nesse sentido, por meio da dança, como uma linguagem da arte, o homem pode revelar os seus pensamentos e as suas sensações.

Existem linguagens da dança em diferentes espaços e culturas. Nesta pesquisa irei fundamentar-me na Dança Moderna, a qual se apresenta no âmbito artístico como uma dança que perpassou por mudanças ao longo do tempo, resultando em novas construções de movimento, em diferentes lugares, paralelo ao seu contexto social.

Durante o meu percurso na dança, participei de vários espetáculos junto a diferentes grupos de dança, em especial, com o Grupo Coreográfico de Dança Auxiliadora Monteiro, na cidade de Belém do Pará. Este grupo é dirigido e coreografado pela professora Auxiliadora Monteiro, a qual utiliza nas construções dos seus espetáculos, estudos baseados na técnica da Dança Moderna.

Assim, Monteiro inspira-se nas movimentações referentes à Dança Moderna, para a construção de seus espetáculos. O seu processo criativo também se baseia em temas que trabalham com músicas brasileiras, refletindo uma valorização da cultura do Brasil.

Uma de suas construções artísticas, também fundamentada na técnica da Dança Moderna, faz referência às composições musicais do cantor de Música Popular Brasileira, Chico Buarque, sendo as coreografias produzidas baseadas em suas canções. Considero que tal espetáculo intitulado, *Dançando Chico Buarque*, reflete sobre a vida do cantor, bem como problemas políticos e sociais que Buarque geralmente enfatizava em suas composições. Como exemplo, no

espetáculo tem-se a coreografia *Construção*, a qual expressa as dificuldades que o trabalhador brasileiro enfrenta no país.

Nesse sentido, esta pesquisa apresenta como objetivo analisar o espetáculo *Dançando Chico Buarque*, apresentado em 2011, na cidade de Belém do Pará e coreografado por Auxiliadora Monteiro, a fim de perceber o seu processo criativo e possibilidades de interpretações dos movimentos artísticos apresentados em cena, mais especificamente na coreografia *Construção*.

2. DANÇANDO CHICO BUARQUE: PROCESSO DE CRIAÇÃO

Conforme Salles: “A criação parte e caminha para sensações e esse trajeto alimenta-se delas. Muitos criadores falam do sentimento que gera uma espécie de exigência de expressão”. (SALLES, 1998, p.53) Dessa forma, observo que a criação em dança, parte de algo que traz inspiração e emoção para o artista, isto é, algo que motiva a construção da obra.

Considero que não delimitar as inspirações e deixar a imaginação fluir, aguçam o sentido e processo de criação. Sendo assim, durante processo criativo, o artista debate ideias, interpreta propostas e constrói significados para a sua produção. Em um espetáculo, a trilha sonora, a iluminação, os figurinos e os cenários são cuidadosamente pensados, uma vez que estes elementos compõem a obra cênica.

Segundo Ostrower: “Criar é tão difícil e tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário”. (OSTROWER, 2001, p. 166). A partir desse pensamento, observo que criar um espetáculo representa um desafio, uma vez que o artista ou o coreógrafo, tenta transformar as suas ideias em uma realidade.

A autora completa que: “A busca inicial é como um tatear no escuro, precisamos de muita coragem para nos entregarmos ao que é incerto.” (OSTROWER, 2001, p. 257). Logo, observo que o processo para a construção de uma obra é algo que exige tempo, reflexão, dúvidas, anseios, escolhas, transformações, ajustes, entre outros. Desta forma, é preciso que os artistas envolvam-se diretamente no processo.

O processo criativo se dá por meio de um planejamento, organização e inquietações na busca de um produto final. Além disso, é um procedimento contínuo que muda constantemente.

Considero que no espetáculo *Dançando Chico Buarque*, a inspiração de Monteiro foram as composições musicais produzidas por Buarque. A partir disso, a coreógrafa, pesquisou movimentações, questões de figurinos, cenários e iluminações para a composição da obra.

Nesse espetáculo, Monteiro utilizou movimentações referentes principalmente ao método de Martha Graham², assim como movimentações da técnica de Lester Horton³, e também gestos transfigurados para a composição das coreografias.

Durante a construção das coreografias, as movimentações pensadas tinham relação com a letra da música de Buarque, na tentativa de “cantar” com o corpo a canção. O pensamento era de criar movimentos técnicos da Dança Moderna, bem como a criação de gestos transfigurados, uma vez que movimentos que observamos no cotidiano do ser humano, foram para a sala de dança, na tentativa de levar esses gestos para a cena de forma artística.

Em entrevista Montoril⁴ (2014), aluna e bailarina de Monteiro, aborda sobre o processo criativo da coreografia *Construção*, e diz que:

[...] a professora só disse assim, que ela não queria movimento repetido, todo mundo tinha que pensar em um instrumento que é usado dentro de uma construção. Podia ser qualquer um. E ela deu a contagem e como ela queria que fosse apresentado. [...] (MONTORIL, 2014)

A partir da fala de Montoril, percebo que Monteiro estimulava as bailarinas, nesta coreografia, a pensarem sobre quais os materiais que o operário da construção civil utiliza em sua profissão, como o trabalhador manuseia o seu instrumento e que movimentos desse cotidiano poderiam ser transfigurados para a cena coreográfica. Assim, as bailarinas tinham a liberdade de criação para explorarem em seus corpos a abstração de movimentos. Mendes diz que:

Entendemos, então, que na prática da dança, a aparência está na combinação de gestos abstraídos da realidade através de movimentos, sendo o gesto um movimento corporal próprio do corpo em qualquer circunstância. Esse gesto, no entanto, é transformado em signo artístico, e por essa razão assume valor estético e artístico, pois passa a ser utilizado de forma estilizada e simbólica. (MENDES, 2004, p.98)

² Martha Graham: Considerada precursora da Dança Moderna. Foi bailarina e coreógrafa que criou uma linguagem técnica de movimentação corporal.

³ Lester Horton: Bailarino e coreógrafo norte-americano, também criou uma linguagem técnica e codificada de movimento.

⁴ MONTORIL, Adalnice Duarte. Entrevista concedida à autora, em sua residência, em 11 de fevereiro de 2014, Belém-PA.

Isto posto, temos a abstração de movimentos, no sentido de que um gesto observado na realidade é transfigurado para o meio artístico, por meio da abstração de movimentos, ou seja, esse gesto da realidade é transfigurado para uma forma estética na arte, passível de reflexões e interpretações.

Logo, a pesquisa de movimento e o processo criativo em *Dançando Chico Buarque* deram-se de forma contínua, com realizações de observações, experimentações, repetições, indagações para chegar ao resultado proposto.

2.1 ENSAIOS, FIGURINOS E CENÁRIOS

Os ensaios para a apresentação do espetáculo *Dançando Chico Buarque* eram realizados ora na sala de dança do Colégio Gentil Bittencourt⁵, ora na quadra também do colégio. As turmas de Monteiro ensaiavam em horários e dias diferentes. Por exemplo, as crianças ensaiavam pelo turno da tarde, e os bailarinos do grupo e da Companhia de dança no turno da noite. Cada turma tinha coreografias diferentes e no espetáculo uniram-se na apresentação.

A construção do espetáculo iniciou em agosto de 2011 e foi apresentado em Novembro também de 2011. Entretanto, algumas coreografias já haviam sido apresentadas em outros festivais, bem como continuam em processo.

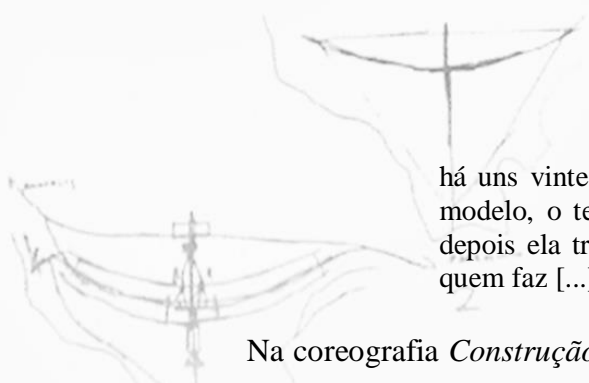
Sendo assim, o espetáculo foi apresentado na sua forma “pronta” em novembro de 2011, no entanto, observo que uma obra nunca é finalizada, ela encontra-se constantemente em processo de construção, uma vez que a cada novo ensaio e apresentação, muda-se o ritmo, o local, o estado do corpo, assim como a emoção e os sentimentos do artista, tornando a obra nova a cada apresentação.

Os figurinos do espetáculo *Dançando Chico Buarque* foram confeccionados por Suenne Veiga, a qual trabalha aproximadamente vinte anos ao lado de Monteiro. Desse modo, as vestimentas são pensadas por ambas profissionais e refletem em interpretações para as coreografias. Monteiro⁶ diz que:

Os figurinos do espetáculo se relacionam com as histórias das músicas. Eu trabalho atualmente com a figurinista Suenne Veiga, e nós já trabalhamos juntas

⁵ Instituição de ensino regular, da Educação Básica, em que a Dança Moderna é ministrada como atividade extracurricular.


⁶ MONTEIRO, Maria Auxiliadora. Entrevista concedida à autora, na Escola Superior da Amazônia, em 06 de dezembro de 2013, Belém – PA.



há uns vinte anos. Eu digo para ela como eu quero o figurino e ela pesquisa o modelo, o tecido e as cores. Então, nós conversamos, ela desenha o modelo e depois ela traz para a minha aprovação, mas a essência maior do figurino é ela quem faz [...]. (MONTEIRO, 2013)

Na coreografia *Construção*, o figurino foi apresentado por uma vestimenta nas cores azul escura e branca. Logo, este figurino foi constituído por uma camiseta na cor branca, porém com partes pintadas com tinta *spray*. Além disso, o figurino trazia uma bermuda na cor azul escura, com o lado direito da perna menor que a outra, na tentativa de ressaltar que pelo exercício físico e cansativo do trabalhador, a sua vestimenta desgasta-se e não há a preocupação em valorizar a qualidade do uniforme de seu trabalho.

Com relação ao cenário do espetáculo foi apresentado por uma cortina na cor vermelha de fundo e com um quadro ressaltando o nome do espetáculo *Dançando Chico Buarque*. Analiso que foi um cenário aparentemente “simples”, porém considero que ele foi feito desse modo, para não ofuscar os movimentos coreográficos dos bailarinos em cena.



Na coreografia *Construção*, entrou em cena um andaime⁷, utilizado na construção civil. Observo que a utilização deste andaime teve como finalidade mostrar a impressão da construção de um prédio ou uma casa, representando o cotidiano do operário, ressaltado na interpretação da letra da música de Chico Buarque.

Portanto, os figurinos de *Dançando Chico Buarque* foram confeccionados a partir do sentido das coreografias e a interpretação das composições de Buarque. Os figurinos fizeram parte da obra como um elemento cênico essencial para a composição do espetáculo, assim como o cenário e os elementos cênicos contribuíram para a concretização da obra de forma mais estética, artística e expressiva.

3. ANÁLISE DOS MOVIMENTOS ARTÍSTICOS DA COREOGRAFIA CONSTRUÇÃO

Ao analisar a dança percebo que a coreografia *Construção* iniciou com as bailarinas entrando em cena na ausência da trilha sonora, e montaram em conjunto o andaime no palco. Depois de montado, algumas bailarinas posicionaram-se em volta e outras em cima do andaime, de forma deitada e outras sentadas. A imagem ilustra o início da coreografia.

Figura 1: Início da coreografia *Construção*

⁷ Andaime: Termo utilizado para designar uma estrutura montada para sustentar algo.



Fonte: Arquivo pessoal. Adriana Di Marco, 2011

Considero que no momento em que as bailarinas entraram de modo silencioso, colocaram o andaime no espaço e posicionaram-se da forma como ilustra a imagem, ocorreu uma representação do trabalhador quando chega ao seu local de trabalho, uma vez que eles montam juntos os equipamentos e os materiais que irão ser utilizados no dia, porém chegam já enfadados, por conta do cansaço físico que a profissão exige.

Penso que nessa cena coreográfica, ocorreu uma conversão semiótica. Loureiro aborda que: “De certa maneira, a conversão semiótica é promovida por um gesto de transgressão, resultante de um estado atual por outro que se lhe superpõe e substitui.” (LOUREIRO, 2007, p.19) Assim, a conversão semiótica surge quando existe uma substituição na qualidade simbólica do gesto que se transfigurou para outro contexto, que neste caso, configurou-se para a cena artística. No caso da cena, percebo que o caminhar artístico das bailarinas e a montagem do andaime podem refletir no andar do cotidiano do trabalhador quando chega ao seu ambiente de trabalho. Desse modo, percebo que sucedeu uma mudança na qualidade e função prática dos gestos, resultando na conversão semiótica.

Após isso, iniciou-se um som de batidas fortes que remetiam ao barulho da construção, como por exemplo, o som da batida do martelo, o som da utilização da furadeira, que são instrumentos usados pelo operário na construção civil. Nesse momento, as bailarinas começaram a sair da posição do andaime, de modo paulatino, realizando movimentos abstraídos do cotidiano do trabalhador.

Como exemplo, uma das bailarinas realizou movimento que aparentava carregar o tijolo, outra executou gestos da utilização do martelo, outra interpretou o manuseio da pá, outra a utilização do pincel. Logo, as bailarinas que “deixavam” o andaime realizavam esses movimentos de forma repetitiva que foram abstraídos da rotina do operário.

Elas caminhavam pelo palco e durante uma breve batida na música, paravam e apenas executavam a movimentação abstraída. Outras bailarinas permaneceram dançando no andaime, de ritmo semelhante as que caminhavam no palco, até o fim da coreografia, representando também o trabalho de uma construção

Ao iniciar a música de Chico Buarque, *Construção*, as bailarinas realizaram movimentações de ondulações no corpo, e separaram-se no espaço em fileiras intercaladas, permanecendo de costas para o público. Nessa sequência coreográfica, as bailarinas exploraram o nível alto do espaço, executando movimentações de braços, assim como o nível baixo deitando o corpo no solo, com as pernas levantadas e estendidas. Em seguida, elas levantaram o corpo, realizaram pequenos saltitos juntamente com a movimentação de braços.

Após, as bailarinas que dançavam fora do andaime, dividiram-se em grupos, realizando movimentos diferentes e característicos da técnica de Horton. Nesse movimento, as bailarinas que se encontravam à esquerda do palco, realizavam a movimentação *Flat Back Forward*, que foi traduzido por Macara, Monteiro e Pinto (2012) como “plano frente para trás”. Tal movimentação é realizada com o tronco alongado e inclinado para baixo em um ângulo de 90°, movimentação característica da técnica de Dança Moderna de Lester Horton. O grupo ao lado direito do palco, realizava movimentações de torção do corpo com braços estendidos, representando também gestos característicos de Horton.

Interpreto os gestos que foram executados por grupos distintos na coreografia, como uma representação das diferentes funções do trabalhador diante de uma construção, uma vez que eles realizam diferentes atividades na sua profissão, porém todos trabalham em conjunto.

Em seguida, as bailarinas fora do andaime, viraram-se de frente para o público, exploraram movimentações de braços, pequenos giros e executaram o movimento de inclinar o tronco para baixo, levantando a perna direita atrás, estendida com o pé flexionado, fazendo movimento circular. Esses gestos foram realizados em um ritmo acelerado, o qual interpreto como a representação de um movimento mecânico, para refletir a questão do desgaste do operário, quando em sua profissão trabalha-se de forma exaustiva.

Logo após, as bailarinas executaram uma queda no solo, viraram o corpo e trabalharam ao nível médio do espaço, executando movimento de contração, gesto característico da técnica da Dança Moderna de Martha Graham. A imagem ilustra a execução dos movimentos:

Figura 2. Movimento de contração



Fonte: Arquivo Pessoal. Adriana Di Marco, 2011

Percebo que esses movimentos foram utilizados para representar o cansaço físico e emocional do trabalhador. Interpreto o movimento de contração como a dor, o desgaste e a exaustão que o operário sente no exercício de sua profissão. Correlaciono a reflexão desse gesto com o pensamento de Kaepler (2013) uma vez que a autora realiza uma análise do movimento artístico a partir da divisão em *Kinemas* e *morfokinemas*.

Observo que os *Kinemas*, como Kaepler (2013) aborda, referem-se à unidade mínima de movimento sem significado. Nesse sentido, entendo os *Kinemas*, no movimento da coreografia, a partir da ação das bailarinas com a queda no solo, sendo assim uma preparação para o movimento de contração. Os *Morfokinemas* para Kaepler (2013) são as menores unidades de movimento com significado, sendo assim, vários *kinemas* formam os *morfokinemas*. Na coreografia, por exemplo, observo os *morfokinemas*, como a saída do solo, a virada do corpo até chegar aos *motivos* como titula Kaepler (2013) o qual são sequências gramaticais de movimento, formadas por *kinemas* e *morfokinemas*. Dessa forma, na coreografia correlaciono os *motivos* com a combinação dos *kinemas* e *morfokinemas*, o qual seria desde a queda das bailarinas no solo até chegar ao movimento de contração característico da técnica da Dança Moderna de Martha Graham. Tal sequência de movimentos inclui o *Corena*, que seria a formação da coreografia. Como afirma Kaepler:

Motivos e Coremas são combinados para formar uma determinada dança, ou seja, uma coreografia específica, que pode ser pré-elaborada ou improvisada/espontânea, de acordo com o gênero – cujos elementos estruturais prescritivos são provenientes dos baixos níveis de organização da dança – e com os elementos externos ao movimento da dança. São nomeados em consonância com as categorias etnosemânticas. (KAEPLER, 2013, p.91, grifos do autor)

Então, os *motivos* formam o *Corema*, o qual pode ser a criação de uma coreografia improvisada ou pré-elaborada. Classifico *Construção* como uma coreografia pré-estabelecida, em que os movimentos artísticos foram criados antes de ir para a cena.

Após a apresentação desses gestos na coreografia, no momento em que iniciou a letra da música *Construção*, as bailarinas iniciaram movimentos em conjunto. Outras bailarinas permaneceram dançando no andaime, fazendo gestos que representavam o serviço do trabalhador.

No decorrer da coreografia, no momento que a música de Buarque (1971) diz: “[...] ergueu no patamar quatro paredes sólidas. Tijolo com tijolo num desenho mágico [...]”, as bailarinas ficaram em posição emparelhada, o qual reflito como a parede construída pelo trabalhador. As bailarinas chegaram nessa posição executando pequenos saltos no ritmo da música, e seguiram realizando uma sequência de movimentos de braços e pernas.

Em seguida, ainda de forma emparelhada as bailarinas deram as mãos formando uma “corrente” com os braços e outras se debruçaram por cima dessa corrente, como mostra na imagem.

Figura 3: Parede



Fonte: Arquivo Pessoal. Adriana Di Marco, 2011

Nesse movimento, as bailarinas realizaram o movimento de batida dos pés, o qual faz lembrar o som da utilização do martelo, instrumento usado pelo trabalhador. Além disso, percebo que o debruçar das bailarinas representou o cansaço físico do operário. E as mãos em “corrente”, refletiu sobre o companheirismo, que os operários demonstram uns pelos outros, uma vez que mesmo com a dificuldade vivida no cotidiano, os trabalhadores prosseguem de forma unida.

Logo após, as bailarinas executaram novamente o movimento de contração do corpo, característico da Dança Moderna de Graham, porém, agora com os braços levantados e o corpo no nível alto do espaço.

No verso da música de Buarque (1971) “[...] morreu na contramão atrapalhando o tráfego [...]”, as bailarinas em forma de círculo, realizaram movimentos abstraídos, fazendo alusão de dirigir um veículo automobilístico e deitaram-se no chão. Como mostra a imagem:

Figura 4: Morte na contramão



Fonte: Arquivo pessoal. Adriana Di Marco, 2011

Assim, analiso que o movimento de dirigir um automóvel foi abstraído para a cena coreográfica, posto que no cotidiano o gesto de direção de um veículo não apresenta função artística, porém no momento em que ele foi pensado para a cena, abstraído e transfigurado, mudou-se a qualidade simbólica do gesto. Incidiu então, a conversão semiótica. Loureiro diz que:

Propomos a denominação de conversão semiótica a essa passagem de mudança de qualidade sígnica, decorrente o cruzamento e inversão das funções situadas no alto e no baixo de um determinado fenômeno cultural e fruto do movimento dialético de rearranjo das funções, em decorrência da mudança de dominante no contexto cultural. Um brusco estranhamento que nas artes, por exemplo, anula o estado epifânico e abre espaço à dominância de uma outra função. (LOUREIRO, 2001, p.172)

Nesse sentido, observo que o processo de conversão semiótica torna-se evidente no momento em que acontece a transfiguração de gestos do cotidiano, os quais apresentam função prática e utilitária para os movimentos artísticos, que tornam a apresentar função estética dominante. Desse modo, ocorre uma inversão de funções dos gestos.

Compreendo que na coreografia *Construção*, o movimento de deitar-se no solo, reflete uma cena interpretada pela canção de Buarque, em que o trabalhador cai e morre no chão, no exercício de sua profissão, no meio do trânsito e o maior problema representa “atrapalhar o

tráfego”. Desse modo, a cena inspirada na música, demonstra a desvalorização do trabalhador na sociedade.

Posteriormente, a coreografia segue a última cena em que finaliza com as bailarinas dispersas no espaço, algumas correram em direção do andaime e outras terminaram realizando quedas no chão. Como demonstra a figura:

Figura 5: Cena Final



Fonte: Arquivo pessoal. Adriana Di Marco, 2011

Nesta cena final, a coreografia também demonstrou diferentes interpretações. Compreendo os movimentos de debruçar no andaime e o deitar no chão, como a referência do cansaço físico do trabalhador, que pelo exercício da profissão sente-se exausto. Além disso, nesta cena pode-se interpretar como a morte do trabalhador no chão, como ressalta a composição de Buarque. Desse modo, observo que novamente ocorreu o processo de conversão semiótica na dança, uma vez que a cena representou a realidade do trabalhador brasileiro. Logo, por meio da arte têm-se interpretações da realidade.

Segundo Loureiro: “Domínio das essências, a arte é resultante talvez do mais rico e complexo processo de conversão semiótica, porque transforma os signos práticos e teóricos da vida em signos estéticos.” (LOUREIRO, 2007, p.29) Assim, a dança como uma linguagem artística demonstra por meio dos movimentos estéticos significados da realidade humana.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a coreografia vejo que na dança pode-se expressar diferentes sentimentos. A coreografia *Construção* revela a rotina do operário diante de seu trabalho e a dificuldades que ele enfrenta na sociedade.

A coreografia baseou-se na técnica da Dança Moderna, bem como a criação de gestos abstraídos do cotidiano do trabalhador da construção civil. A partir disso, considero que por

meio das linguagens artísticas é possível manifestar-se, questionar, indagar e refletir sobre situações presentes na realidade do ser humano.

Ao finalizar a pesquisa, concluo que por meio da arte é possível refletir, imaginar, perceber e apreender a realidade. A dança, como uma linguagem artística, traduz-se em uma importante forma de comunicação, expressão e conhecimento. Observo que o espetáculo *Dançando Chico Buarque*, coreografado por Auxiliadora Monteiro e fundamentado na linguagem da Dança Moderna, estimulou reflexões sobre realidades que encontramos atualmente no Brasil, por meio das coreografias inspiradas a partir das composições de Chico Buarque.

Nesse sentido, enfatizo que os artistas produzem as suas obras a partir do que eles experimentam no cotidiano. Gleber (2005, p.78) diz que: “A Dança Moderna projetou-se como uma arte necessária ao homem, capaz de fazer frente aos desafios que lhe foram colocados pelo mundo moderno.” Logo, observo que artistas da Dança Moderna, assim como Buarque criaram as suas obras a partir das mudanças e vivências na sociedade.

Esta pesquisa deteve-se no processo criativo do espetáculo *Dançando Chico Buarque* a fim de refletir que na construção de uma obra de arte, o processo de criação é tão importante quanto aos resultados das produções. Assim, trago o processo criativo como algo inacabado, a partir de Salles (1998) no sentido de afirmar que uma obra nunca é finalizada, por sua vez, está em constante processo de mudanças, indagações e renovações.

Referências

BUARQUE, Chico; Construção. Discografia: **Construção**, 1971

GREBLER, Maria Albertina Silva. Pina Bausch e Maguy Marin. **A teatralidade como fundamento de uma dança contemporânea**. Salvador, 2005

KAEPLER, Adrienne L. Dança e o conceito de estilo. Tradução: CAMARGO, G. G. A. In: CAMARGO, Giselle G. A. (Org.) **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Editora Insular, 2013

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **A conversão semiótica: na arte e na cultura**. Edição Trilíngüe. – Belém: EDUFPA, 2007

_____, João de Jesus Paes. **Obras reunidas: cultura Amazônia uma poética do imaginário**. São Paulo, Escrituras Editora, 2001

MACARA, Ana; MONTEIRO, Maria Auxiliadora; PINTO, Ricardo Figueiredo. **A corporeidade e a técnica de dança moderna de Lester Horton**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, año 17, N°172, 2012

MENDES, Ana Flávia de Mello. **Gesto transfigurado: a abstração do cotidiano urbano nos processos coreográficos do espetáculo *Metrópole***. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Mestrado em Artes Cênicas, 2004

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROBATTO, Lia. Dança em Processo: a linguagem do indizível. In: **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. Organizadores. São Paulo, Summus, 2006

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: o processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas, SP. Autores Associados, 2006

Recebido em 21/02/2015

Aprovado em 25/05/2015

Publicado em 26/08/2015