

# RASCUNHOS

v.5 n.3 Edição Especial - Dezembro 2018

ISSN: 2358-3703

[Dossiê]:

DESAFIOS DO FAZER ARTÍSTICO NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE  
DIVERSIDADE E RUPTURAS



Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas  
Universidade Federal de Uberlândia | IARTE | EDUFU

v.5 n.3 [Edição Especial] - Dezembro 2018

ISSN: 2358-3703

Organização e curadoria desta edição:

Dirce Helena Benevides de Carvalho

Paulina Caon

[Edição Especial]

Dossiê: Desafios do fazer artístico na Educação  
Básica em tempos de diversidade e rupturas

Rascunhos: Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas

Universidade Federal de Uberlândia | IARTE | EDUFU

## Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Valder Steffen Júnior / Vice-reitor: Orlando César Mantese

Direção EDUFU: Guilherme Fromm

EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia Av. João Naves de Ávila, 121 – Bloco A – Sala 01 – Campus Santa Mônica  
38408.100 – Uberlândia-MG

www.edufu.ufu.br | e-mail: livraria@ufu.br

revista rascunhos ISSN 2358-3703

Revista Rascunhos: caminhos da pesquisa em Artes Cênicas

Grupo de Estudos e Investigação sobre Processos de Criação e Formação em Artes Cênicas - GEAC

Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia

### Diretor IARTE

Cesar Adriano Traldi

### Editor Chefe

Fernando Aleixo (UFU - Brasil)

### Editores

Dirce Helena Benevides de Carvalho (UFU - Brasil)

Eduardo De Paula (UFU - Brasil)

Paulina Caon (UFU - Brasil)

Mario Piragibe (UFU - Brasil)

### Curadoria / Organização

Dirce Helena Benevides de Carvalho (UFU - Brasil)

Paulina Caon (UFU - Brasil)

### Conselho Editorial

Ana Carneiro (UFU - Brasil)

Clara Angelica Contreras (Universidad Distrital Francisco José de  
Caldas – Colômbia; UFU - Brasil)

Jarbas Siqueira Ramos (UFU - Brasil)

Mara Leal (UFU - Brasil)

Narciso Telles (UFU - Brasil)

### Conselho Consultivo

Alexandra Gouvea Dumas (UFS - Brasil)

Amabilis de Jesus da Silva ( FAP - Brasil)

Ana Carolina Paiva (SME – RJ)

Célida Salume Mendonça (UFBA - Brasil)

Elisabeth Silva Lopes (USP - Brasil)

Gerard Samuel (Universidade de Cape Town - África do Sul)

Giuliano Campo (University of Ulster - Reino Unido)

Fernando Mencarelli (UFMG - Brasil)

Ileana Diéguez ( Universidad Autónoma Metropolitana - México)

José Mauro Barbosa (UnB - Brasil)

Julia Elena Sagasetta (UNA - Argentina)

Leonel Martins Carneiro (UFAC - Brasil)

Luis Augusto da Veiga Pessoa Reis (UFPE - Brasil)

Maria Lucia Pupo (USP - Brasil)

Nara Keiserman (UNIRIO - Brasil)

Patricia Aschieri (UBA - Argentina)

Patrícia Caetano (UFC - Brasil)

Renato Ferracini, (LUME/UNICAMP - Brasil)

Silvia Citro (UBA y CONICET - Argentina)

Vivian Tabares (CASA DE LAS AMÉRICAS - Cuba)

### Diagramador

Italo Gabriel | Bolsista GEAC-IARTE

### Ilustração e Design Capa

Alissa Cicarelli | Artes Visuais - IARTE

rascunhos.geac@gmail.com

Grupo de Estudos e Investigação sobre Processos de Criação e Formação em Artes Cênicas - GEAC

Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121 Bloco 3E - Santa Mônica - Uberlândia - MG - CEP: 38408-100

### FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU

---

Rascunhos [recurso eletrônico]: caminhos da pesquisa em

artes cênicas /Universidade Federal de Uberlândia

Instituto de Artes. Vol. 5, n.3 (2018) - Uberlândia:

EDUFU, 2018.

v.

Semestral

ISSN 23583703

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/issue/archive>

1. Artes - Periódicos . I. Universidade Federal de

Uberlândia. Instituto de Artes.

CDU: 7

---



# SUMÁRIO

**[DOSSIÊ] DESAFIOS DO FAZER ARTÍSTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS DE DIVERSIDADE E RUPTURAS**  
[Edição Especial]

**DOS GIROS E PIRUETAS DE VOLTA AOS SOLAVANCOS E DESMONTES**  
**uma apresentação**

Paulina Maria Caon, Dirce Helena Benevides de Carvalho ..... 05

**CONSTRUIR O(S) SENTIDO(S), JUNTOS**

Maria Lucia Pupo..... 11

**GESTO, DOCÊNCIA E PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS**

Renata Ferreira da Silva ..... 19

**AS MULHERES ANDAM MAL: das aulas erráticas às aulas vadias na emergência dos mapas do medo**

Denise Pereira Rachel..... 36

**A ARTE DA PERFORMANCE COMO AÇÃO CULTURAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DE UMA PERIFERIA NA CIDADE DE SÃO PAULO: os sentidos da transgressão como componente dessa linguagem no Universo Escolar**

Thiago Camacho Teixeira ..... 60

**DESENCAIXAR PARA DESCOLONIZAR: aprender a aprender COM os povos originários da América Latina**

Lígia Marina Almeida ..... 78

**EXPERIMENTAÇÃO DE TEXTURAS: a (re) construção de uma prática a partir da presença do caos no ensino de teatro com crianças**

Adriana Moreira Silva..... 92

**CORPO-FESTA: uma proposta poético-político-pedagógica no contexto da educação básica**

Daniel Santos Costa ..... 110

<b>DIÁSPORA: partilhas de um <i>Process Drama</i> entre UFU e UFGD</b>	
Flávia Janiaski Vale, Wellington Menegaz.....	131
<b>A CRIANÇA PROTAGONISTA: propostas de transformação do espaço-tempo escolar em uma escola de Educação Infantil.</b>	
Luciana Hartmann, Eduardo Gasperini .....	150
<b>O ESTADO DE RECREIO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE DRAMA</b>	
Diego de Medeiros Pereira, Maria Jade Pohl Sanches .....	169
<b>MANGA COM LEITE: teatro na Escola</b>	
Maria Lyra.....	187
<b>DANÇANDO PARA ALÉM DAS REGRAS.</b>	
Daniely Peinado dos Santos.....	202
<b>VIDEODANÇAMENTOS NA ESCOLA: experimentos artísticos e pedagógicos no ensino de dança</b>	
Neila Cristina Baldi, Oneide Alessandro Silva Santos.....	222
<b>O GRUPO DE TEATRO DO CENTRO PEDAGÓGICO/UFMG E O ESPETÁCULO A ARCA DO LIXO: o ensino de teatro para a construção de cidadania</b>	
Fabício Trindade Pereira.....	244
<b>PRINCÍPIOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO TEATRAL: aulas de Teatro com Pré-Adolescentes no CAIS Santa Cruz de Minas</b>	
Gabriel José Carneiro .....	267
<b>DESAFIOS PARA O ENSINO DE TEATRO NO ENSINO SUPERIOR: políticas de inclusão e trajetória de vida</b>	
Ricardo Carvalho de Figueiredo .....	288
<b>COGNIÇÃO TEATRAL E EDUCAÇÃO</b>	
André Luiz Lopes Magela .....	302



## DOS GIROS E PIRUETAS DE VOLTA AOS SOLAVANCOS E DESMONTES uma apresentação

*Paulina Maria Caon  
Dirce Helena Benevides de Carvalho*

### **Primeiro quadro**

O presente dossiê – *Desafios do fazer artístico na Educação Básica em tempos de diversidade e rupturas* – toma contornos de luta e resistência desde que nasce, como resultante de um curso de extensão e de um seminário, até que chega ao final de sua edição, em pleno dezembro de 2018.

Em dezembro de 2017, como encerramento do curso *Partilhas Teatrais em Extensão*, reunimos todxs xs artistas-docentes-pesquisadorxs convidadxs ao longo do curso no seminário *Desafios do fazer artístico na Educação Básica em tempos de diversidade e rupturas*, voltado para professorxs da Educação Básica em processo de formação contínua, seja pelo curso de extensão em que participavam, seja por serem estudantes do Curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes/UFU. O seminário estava pautado na noção de **encontro**, de troca dialógica, portanto, estava fundamentado naquilo que se torna acontecimento quando há mais de um pensamento em escuta, mais de uma perspectiva em debate. Encontro entre pessoas, entre afetos, entre corpos em experiência no mundo. Pessoas que se constituem e reconstituem enquanto aprendem umas com as outras a partir de suas distintas trajetórias sociais e corporais, mediadas pelo mundo que compartilhamos.

O encontro reafirmou a Pedagogia Teatral em seus preceitos, evidenciando as necessidades expressas pelos sujeitos artistas-pesquisadorxs, abrindo-se para a diversidade de temas no sentido de compartilhar experiências que atendessem às singularidades dos participantes, instaurando uma pedagogia do encontro. Nesse sentido, o Dossiê apresenta experiências do ensino de teatro realizadas no âmbito da Educação Básica ou da formação de professorxs de Teatro disseminando as

Artes Cênicas como área de conhecimento, considerando sua epistemologia e didática e apresentando os contornos sócio-culturais-políticos da atuação de docentes nos seus diferentes contextos de trabalho.

As experiências apresentadas no Dossiê demonstram uma diversidade de tipologias e de modos do fazer cênico, sinalizando perspectivas fundamentalmente ancoradas em proposições que suscitam a participação dos aprendizes a partir da escuta, da observação e da inventividade.

Assim, o compartilhamento de práticas cênicas apresentadas pelos professorxs-artistas-pesquisadorxs, em consonância com a cena contemporânea, inserem-se na esfera de uma construção sensível do conhecimento em arte, privilegiando diferentes modos do fazer cênico e, acima de tudo, assegurando a legitimação dos sujeitos-aprendizes em suas expressividades, arroladas, principalmente, pelo dupla experiência do pertencimento e do exercício de reconhecimento de alteridades.

## **Montagem**

Sim! Não há neutralidade, não há conhecimento desenraizado da história daquelas que escolhe o que visibiliza, o que problematiza e o que descarta ou invisibiliza, de modo intencional ou não.

A palavra montagem nos reporta às construções, edições. São montagens que fazemos em movimentos, na modelagem de materialidades, na enunciação de ideias, construindo posicionamentos e história pessoal, coletiva, institucional. Como flashes dessas montagens e construções, presentes no seminário e exibidas em alguns dos textos desse dossiê, alguns aspectos nos parecem relevantes.

O primeiro deles, já anunciado nessa seção, é o papel da memória e da história pessoal na constituição de nosso trabalho docente. Ideia já debatida por autores com trajetória reconhecida no mundo acadêmico (Nóvoa, 2000; Josso, 2004), destaco dela a relevância da condição corporal de nossa existência, cujas memórias e experiências se constituem nos processos complexos que compõem essa corporalidade (Csordas, 2011; Aschieri, 2013).

Dentre os textos que se apresentam nesse dossiê alguns deles colocam esse aspecto em foco por meio do debate dos desafios da formação de professores em diferentes contextos, especialmente naqueles distantes dos supostos grandes centros do país e/ou por meio de programas como o PIBID. No mesmo sentido, a própria constituição de nossos *gestos docentes* é debatida na perspectiva da problematização dos processos de sua construção, mecanização e desmecanização.

No trabalho cotidiano dxs estudantes das licenciaturas, que observam outrxs professorxs em diferentes situações; de professorxs da Educação Básica, em busca de construir com seus estudantes processos significativos; de professorxs do Ensino Superior, no debate e observação cotidiana dxs estudantes em formação, a escuta e o olhar atento, com traços antropológicos, veem à tona como ações estruturantes de seu ofício. Tais ações desses diferentes sujeitos se espelham mutuamente ao longo dos processos formativos e autoformativos na escola ou na universidade. Escuta atenta, olhar aberto às diferenças, assimetrias, tensões e empatias que atravessam os processos de ensino e de aprendizagem. Escutar, observar e agir a partir deles são tomados pelos autores deste dossiê como ações constituintes do ser docente, praticadas e refinadas na trajetória singular de cada pessoa.

Nesse sentido, portanto, a diversidade dos encontros, o trabalho em campo – em estágios, em projetos, em viagens, em contextos diversos no mundo –, para além das salas de aula da universidade, são fundamentais nessa formação de professorxs. É no corpo a corpo com os Outros e com o mundo que as diferenças emergem. Elas se fazem, no cotidiano da vida, vórtices, propulsores, trampolins para ampliação de visões de mundo, para a fricção entre sentidos dados à vida e à experiência. Esse se torna o segundo aspecto relevante, nascido de nossas trocas e presente em muitos textos que compõem o dossiê. Colocar os pés para fora de nossos mundos conhecidos, habitar outros mundos como modo de se reconstruir cotidianamente, ampliando visões acerca deles, emerge em diferentes textos: pelo uso de práticas performativas no espaço urbano nos processos de formação de

estudantes da escola básica ou das licenciaturas; pela escuta das performatividades e narrativas protagonizadas por crianças em suas experiências escolares cotidianas; pela abertura de docentes aos diversos Outros em contextos como escolas periféricas, aldeias indígenas e diferentes regiões do país.

O último elemento a destacar é, por fim, a experiência sensorial-estética como elemento transformador dessa abertura ao mundo, ao Outro e à diferença. Nesse sentido, alguns textos trazem desde o exame da potência cognitiva estruturante da experiência teatral passando por diferentes modos de abordar as diferentes faixas etárias, os corpos e projetos artísticos no trabalho cotidiano com o fazer artístico. Como criadorxs reunidos em torno da potência dos fazeres artísticos nos processos de educação, trouxemos à tona a especificidade dessa experiência em nossa formação como pessoas-professorxs e em nossa atuação, seja na escola básica, seja na universidade. Trata-se de reafirmar tanto a dimensão sensorial da experiência estética, como também o caráter de acontecimento e o potencial disruptivo do fazer artístico no contexto da escola básica.

## **Desmontes**

Dentre tantas trocas estabelecidas, uma sensação atravessava os diálogos: parecia haver na força de nossos debates, nos afetos presentes entre nossos olhares e na potência das ideias emergentes um chamado (uma convocação? – como um de nós levantou) a renovar os votos como artistas-professorxs-pesquisadorxs em nossos diferentes contextos de atuação.

Os afetos oriundos dos interstícios criados nos compartilhamentos em nosso encontro evidenciaram nossas humanidades, favorecendo uma experiência pautada em na empatia e na troca, para além das relações vigentes no sistema.

A escuta para os posicionamentos éticos, artísticos e políticos, em discursos oriundos das biografias individuais, corroboraram diretamente nas receptividades, criando em nós a necessidade de manter estes espaços de encontros à revelia de sua institucionalização, produzindo novas

significações na formação de artistas-pesquisadorxs-docentes, e, acima de tudo, no pertencimento a esse círculo de afetos e práticas que se entrelaçam mesmo que atuemos em diferentes localidades do país.

Corte seco.

28 de outubro de 2018. Novo presidente eleito. Ao longo do mês de novembro: anuncia-se que a educação superior passará do Ministério da Educação para o Ministério da Ciência e Tecnologia. Anuncia-se que as universidades poderão vir a cobrar mensalidades. A Educação Básica é afirmada pelo futuro presidente como esfera da *instrução* em oposição à *cooptação ideológica*<sup>1</sup>. Nada é certo. Mas a sensação de desmonte e retrocesso dos pequenos passos que vinham sendo dados nas políticas públicas para nossa área de conhecimento é forte.

Mais do que nunca aquela renovação de votos como professorxs-artistas-pesquisadorxs parece ser necessária. Mais do que nunca a singeleza do sentar-se em círculo para escutar o Outro e falar **com** Ele se torna precioso. Agir no mundo como professorxs e artistas se reafirma como contorno fundamental em nossa humanidade, atualizada em cada voz que se faz presença e manifesta nosso direito de ocupar um lugar no mundo e elaborar distintas visões sobre ele.

\* \* \*

## CRÉDITOS

ASCHIERI, Patricia. Hacia una etnografía encarnada: la corporalidad del etnógrafo/a como dato en la investigación. **Anales de la X RAM – Reunión de Antropología del Mercosur – situar, actuar e imaginar antropología desde el Cono Sur**. Córdoba – Argentina, 2013.

CSORDAS, Thomas J. Modos Somáticos de Atención. In: CITRO, Silvia (coord.), **Cuerpos**

---

<sup>1</sup> Entrevista realizada pela R7: <https://noticias.r7.com/brasil/videos/bolsonaro-fala-de-propostas-para-saude-e-educacao-01112017>, acesso em 12 de dezembro de 2018.

**Plurales.** Antropología de y desde los cuerpos. Buenos Aires, Biblos, 2011, p. 83-104.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação.** SP: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de Professores.** Portugal: Porto Editora, 2000.



## CONSTRUIR O(S) SENTIDO(S), JUNTOS<sup>1</sup>

## CONSTRUIR EL (LOS) SENTIDO(S), JUNTOS

## BUILDING UP THE SENSE(S), TOGETHER

*Maria Lucia de Souza Barros Pupo<sup>2</sup>*

### RESUMO

Um quadro de contradições caracteriza o panorama do ensino das artes da cena – teatro, dança, performance, circo e suas variantes – nas últimas décadas no Brasil. Se por um lado se observa um crescente vigor na pesquisa universitária sobre o tema, por outro é evidente a fragilidade institucional dessa área no ensino fundamental e médio. Tendo em vista o combate ao racismo e ao sexismo que cresce entre nós, propõe-se reflexão conjunta entre docentes e discentes acerca da experiência estética promovida pelas artes da cena.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino-aprendizagem, formação docente, Licenciatura em Artes Cênicas, processo artístico.

### RESUMEN

Un marco de contradicciones caracteriza el panorama de la enseñanza de las artes de la escena - teatro, danza, performance, circo y sus variantes - en las últimas décadas en Brasil. Si por un lado se observa un fuerte crecimiento de la investigación universitaria sobre el tema, por otro lado es evidente la fragilidad institucional de esa área en la enseñanza primaria y media. Teniendo en cuenta la lucha contra el racismo y el sexismo que crece entre nosotros, se propone una reflexión de conjunto entre docentes y estudiantes acerca de la experiencia estética promovida por las artes de la escena.

**PALABRAS CLAVES:** enseñanza-aprendizaje, formación docente, licenciatura en artes escénicas, proceso artístico.

### ABSTRACT

The scenario of the teaching of scenic arts – drama, dance, performance, circus, and their variations – in Brazil in recent decades is characterized

---

<sup>1</sup> O presente texto é uma versão revisada de fala proferida na mesa-redonda **Formação inicial e contínua de professores – políticas públicas e desafios da atualidade**, no 2º Seminário de Ensino e Aprendizagem em Teatro, 50º Fórum de Diálogos entre Educadores de Teatro de Uberlândia e 1º. Seminário de Ensino e Aprendizagem em Artes do PROF-Artes/UFU – *Desafios do fazer artístico na Educação Básica em tempos de diversidade e rupturas*.

<sup>2</sup> Professora titular do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP. Pesquisadora CNPq.

by a series of contradictions. On the one side, if increasing vigor can be seen in university research on this matter, on the other, the institutional fragility of this area in elementary and high schools is evident. In view of the growth of the fight against racism and sexism among us, we propose a joint reflection by faculty and students regarding the aesthetic experience promoted by the scenic arts.

**KEYWORDS:** artistic process, faculty formation, Licentiate Degree in Scenic Arts, teaching-learning.

\* \* \*

Comecemos diretamente pelo convite: olhar para a trajetória que o ensino do teatro e, mais amplamente das artes da cena, vem traçando em terras brasileiras nas últimas décadas.

A meta é ambiciosa por várias razões, inclusive a mais fundamental: conhecemos pouco o Brasil. Mas parece possível, a partir de peças de um mosaico necessariamente lacunar, esboçar linhas de força que marcam essa trajetória. Sob essa perspectiva, as universidades públicas nos subsidiam com uma ampla variedade de realizações. Do mesmo modo, a existência da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - e, dentro dela mais particularmente a atividade do Grupo de Trabalho em Pedagogia das Artes Cênicas, sem dúvida vêm dando grandes passos para que sejam concretizadas interessantes colaborações entre docentes de todo o país.

Em estadia recente na Universidade Federal do Acre, professores da Licenciatura em Artes Cênicas comentavam a diferença das reações diante das propostas de formação por parte dos alunos regulares de um lado e, por outro, dos “professores leigos” com os quais trabalham pontualmente a cada ano. Referiam-se a turmas de profissionais não docentes, que, em cidadezinhas por vezes tão distantes de seus locais de origem quanto de Rio Branco, passam por uma formação intensiva assegurada pelos docentes universitários, de modo a tornarem-se professores devidamente capacitados. Engajadas e persistentes, aquelas pessoas manifestam nítido interesse pela tarefa do ensino; em condições materiais as mais precárias, dormindo muitas vezes em canoas, dão o melhor de si para se aperfeiçoar e fazer jus ao título de professor.

A pergunta, portanto, é incontornável: como explicar o fato de que os estudantes regulares da licenciatura em Artes Cênicas raramente manifestem motivação similar? Certo grau de dispersão e o não cumprimento de tarefas acordadas vêm se repetindo dentro das turmas universitárias, na visão daqueles docentes. O que parece estar em jogo é o sentido, ou os sentidos atribuídos à docência nas artes da cena. Como os discentes universitários encaram a função profissional que vão desempenhar? Quais as finalidades que lhe atribuem? Qual a diferença que esperam fazer em relação ao cotidiano nas instituições/entidades nas quais vão atuar? O engajamento dos ditos leigos seria proveniente da responsabilidade assumida em ambientes tão isolados? Teria origem talvez nas próprias histórias de vida, atravessadas por batalhas cotidianas de toda ordem?

Defrontar-se com essas questões - para as quais as respostas têm caráter necessariamente incompleto e provisório, uma vez que são tributárias das rápidas transformações sociais com as quais não cessamos de nos confrontar – é talvez a tarefa mais complexa da formação universitária.

Como o leitor já antevê, não se trata de realizar belas exposições acerca desse ou desses propósitos sobre o ensino das artes cênicas, ou de simplesmente fazer dele uma análise de cunho histórico. Trata-se de tecer, gradativamente com os estudantes, interrogações, observações no terreno e reflexões que os levem a enfrentar essa complexa questão e a encontrar suas repostas, mesmo que ainda instáveis.

Voltando ao tema inicial - a trajetória do ensino das artes da cena no Brasil - mais de quatro décadas depois da institucionalização da Educação Artística, evidenciam-se percalços, mas também descortina-se inegável dinamismo no campo.

A oferta de cursos de mestrado profissional, assim como a implantação do PIBID em ampla escala – estamos fazendo referência às modalidades em curso até 2017 – certamente têm grande responsabilidade pelo vigor que se pode observar hoje na pesquisa sobre as artes da cena. O chamado “muro das lamentações” que, seguidamente ocorria em

comunicações dentro de encontros na área, cedeu lugar ao enfrentamento direto de temas vinculados aos desafios da escolaridade e da ação cultural. Ancorados no terreno de onde emergem, os debates vêm se voltando cada vez mais para as opções que guiam a atuação dos profissionais do campo e suas implicações. Assim, estudantes de graduação e de pós, trabalhando juntos com docentes do ensino básico e alunos dessa faixa, vêm formulando conhecimentos e inevitavelmente, elaborando relevantes interrogações sobre processos de aprendizagem da cena.

No entanto, apesar dos avanços, é espantoso verificar as distorções e a fragilidade que marcam o ensino das artes no país, um caso particular dentro do quadro gravíssimo da nossa indignação educacional.

Nos anos oitenta iniciou-se uma forte contestação à chamada polivalência, segundo a qual o docente da área deveria se responsabilizar na escola por várias linguagens artísticas. Uma luta empreendida em várias frentes, com especial destaque para associações espalhadas por todo o Brasil e para a CONFAEB – Confederação de Arte-educadores do Brasil –, contra aquela visão ocupou de modo apaixonado a geração à qual pertencemos.

Pois bem, hoje, mais de três décadas depois, concursos públicos evidenciam que o recrutamento de docentes permanece refém daquela visão barateada de ensino. De modo surpreendente, certa perversão se operou nesse meio tempo. Equívocos na formação, aliados a dificuldades de mobilização fazem com que muitos dos licenciados aceitem sem contestar as exigências descabidas de domínio simultâneo de múltiplas modalidades artísticas. Estamos, pois, em um terreno em que as contradições se avolumam.

O que nos reúne neste debate na UFU é a formação docente e seus desafios. Trata-se, como sabemos de missão marcada pela complexidade. Colocamos em operação uma série de dispositivos, recursos, estratégias tendo em vista que nossos estudantes conheçam o legado acumulado pela humanidade no campo da cena e, ao mesmo tempo, sejam capazes de tensioná-lo com as demandas sempre em mutação, oriundas da sociedade contemporânea.

História, teoria do teatro, dramaturgia são apenas alguns dos componentes de um vasto conjunto de saberes tido como essencial na universidade. No entanto, ser docente exige, como sabemos, muito mais do que o domínio desses conteúdos necessários à docência, que não se traduz tampouco pelo simples acréscimo das ditas disciplinas de caráter didático. Do ponto de vista dos formadores, trata-se de refletir como o conhecimento das artes da cena – teatro, dança, performance, circo, ópera e as variantes entre elas - pode se tornar vetor do crescimento do outro, como ele pode conduzir processos de aprendizagem, ser uma espécie de parceiro de descobertas do formando sobre si mesmo e sobre as relações entre os homens. Experiências no campo em forma de estágios, assim como saberes na esfera das ciências da educação vão constituir o arcabouço que sustentará a atuação do futuro docente. Vários planos de aprendizagem se superpõem, portanto, aqui.

Processos de aprendizagem coordenados hoje tendem a estar em consonância com aquilo que vem marcando a contemporaneidade, tais como, entre outros elementos, a relevância do jogo, o hibridismo das manifestações, a escolha de locais os mais diversos para que elas ocorram, a busca de relações sempre renovadas com os espectadores, assim como a multiplicação de performances e intervenções urbanas.

Um sério risco, no entanto, ronda o desempenho dos professores/coordenadores dos grupos que experimentam a cena: o de se valer de propostas do que chamo de “colar de jogos”, ao invés de ter como premissa uma perspectiva de instauração de processos. Situações de observação nos momentos de estágio revelam o quanto aquela primeira visão ainda é frequente em situações escolares. A pergunta emerge então em sua crueza: qual o sentido que possui uma sequência de jogos na ótica de quem os propõe? Por que e para que propô-los? A partir daí, continuamos: e na ótica de quem compõe o grupo de alunos? Seria possível atribuir razão de ser a uma prática artística concebida simplesmente como sucessão de modalidades lúdicas estanques? Esse é um ponto nevrálgico na atuação do futuro docente. Ser capaz de problematizar processos de aprendizagem

artística é condição *sine qua non* para que ele venha a propor caminhos para experimentações com as jovens gerações. A focalização no *como* é necessariamente desdobramento de outra, anterior e primordial, a ênfase no *porquê*.

De qualquer modo, é no decorrer dos encontros que o processo vai se forjando. Em outras palavras, a tessitura de sentidos atribuídos a uma prática é realizada/descoberta paulatinamente, por todos os que nela estão envolvidos. Dessa complexa alquimia emergem as experiências e as conquistas de docentes e discentes.

Dentro do percurso de formação, a realização do trabalho de conclusão de curso constitui, sem dúvida, um momento peculiar, na medida em que o estudante é convidado a formular uma interrogação e a procurar respondê-la. Trata-se provavelmente da primeira vez em que ele assina um trabalho que poderíamos chamar de autoral. Dentro dessa visão, espera-se que o ato da escrita ocorra não apenas nesse momento, mas se torne uma prática prazerosa, devidamente lapidada e frequente.

A alteridade, como não poderia deixar de ser está no âmago das aprendizagens a serem propostas. É no seu bojo que as artes da cena encontram uma fecunda interseção. Não é à toa que os franceses, por exemplo, se referem a elas utilizando o termo “espetáculo vivo”. Sair de si mesmo, ser capaz de se colocar no lugar do outro, muito mais do que remeter a uma bela retórica, traz em si um feixe de desafios, nem sempre reconhecidos com o merecido cuidado. É a alteridade que se manifesta quando estou com meus parceiros em situação de cena, mas ela também se dá no triângulo formado por mim, meus parceiros e os espectadores. Quando falamos de teatro, a alteridade engloba meus parceiros de cena, eu mesma e os personagens que trazemos à tona, dado que nossos corpos tornam presentes outros seres, até então ausentes. E essa questão está no cerne das relações humanas.

A fragilidade institucional que caracteriza as artes da cena em nossas escolas pede de cada um de nós atitudes que contribuam para que elas conquistem maior densidade no quadro da educação brasileira. Três pontos

podem ser lembrados tendo em vista ampliar a envergadura da formação oferecida no ensino superior.

Um primeiro aspecto, comum ao teatro, dança, performance diz respeito à força de elementos concretos – corpos, objetos, espaços, sons, etc. – que, amalgamados entre si, remetem a dimensões simbólicas. Não é demais mencionar aqui as famosas publicações de Jean Piaget, que nos mostram como manifestações da noção de representação podem ser observadas já por volta do segundo ano de vida. Da materialidade à abstração, eis o caminho fundamental percorrido pelos atuantes envolvidos nas artes que nos ocupam aqui. Reconhecer e valorizar esse aspecto das práticas cênicas parece-nos relevante.

Um segundo tópico consiste no imprescindível mergulho em lutas de caráter institucional, inseparáveis de batalhas políticas, o que diz respeito a diferentes esferas governamentais, assim como a organizações como associações e sindicatos. Nossa mobilização permanente é primordial se quisermos transformar as condições de trabalho às quais estamos sujeitos.

O terceiro ponto, certamente o mais delicado, diz respeito ao crescente clima de racismo, sexismo e preconceitos de toda ordem que atestam o quanto a intolerância e o autoritarismo vêm minando entre nós a capacidade de reflexão e, cabe reiterar, a própria noção de alteridade. Perplexos, temos presenciado, por exemplo, espantosa rejeição a marcas de culturas afro em danças, cantos, personagens. Como podemos fazer diferença em relação a atitudes com tal teor de preconceito? O desafio é de monta e a resposta só poderá ser encontrada em meio à própria experimentação. Mas desde já sabemos que nossa atitude necessita ir além de respostas tidas como politicamente corretas. Pistas para a superação de posturas apriorísticas provavelmente poderão surgir daquilo que caracteriza a nossa particularidade, ou seja, das percepções singulares que só a experiência estética é capaz de promover.

O professor José Sérgio de Carvalho, docente da Faculdade de Educação da USP sintetiza com propriedade a natureza do percurso do estudante universitário: “Uma aprendizagem só se constitui em experiência

simbólica formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende e em sua relação com o mundo” (2017, p. 26).

Vale a pena reiterar a interrogação mobilizadora: qual o(s) sentido(s) da experiência artística que pretendo propiciar?

\* \* \*

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação: uma herança sem testamento**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

FÉRAL, Josette. **Além dos limites**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PUPO, Maria Lúcia de S.B. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.



## GESTO, DOCÊNCIA E PRODUÇÃO DE DIFERENÇAS

## GESTO, DOCENCIA Y PRODUCCIÓN DE DIFERENCIAS

## GESTURE, TEACHING AND PRODUCTION OF DIFFERENCES

*Renata Ferreira da Silva*<sup>1</sup>  
UFU - UFT

**RESUMO:** O exercício da docência é aqui investigado mais como gesto do que uma experiência teórica ou intelectual de ensino /aprendizagem. Interessa-me ativar o gesto, criando condições para que ganhe expressividade e forma, não sendo apenas resultado de um contexto, mas possibilidade de novos. Como um(a) professor(a) ocupa seu espaço? Como sua presença age ou não age? Qual a força do gesto numa pedagogia?

**PALAVRAS - CHAVE:** corpo, gesto, docência

**RESUMEN:** El ejercicio de la docencia es aquí investigado más como gesto que una experiencia teórica o intelectual de enseñanza / aprendizaje. Me interesa activar el gesto, creando condiciones para que gane expresividad y forma no siendo sólo resultado de un contexto, sino posibilidad de nuevos. Como un (a) profesor (a) ocupa su espacio? ¿Cómo su presencia actúa o no actúa? ¿Cuál es la fuerza del gesto en una pedagogía?

**PALABRAS CLAVE:** cuerpo, gesto, docencia

**ABSTRACT:** The exercise of teaching is here investigated more as a gesture than a theoretical or intellectual experience of teaching / learning. I am interested in activating the gesture, creating conditions for it to gain expressiveness and form, not just as result of a context, but the possibility of new ones. How does a teacher occupy your space? How does your presence act or not act? What is the strength of the gesture in a pedagogy?

**KEYWORDS:** body, gesture, teaching

\* \* \*

---

<sup>1</sup> Atriz mímica. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutoranda em teatro pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de (UFT) E-mail: [renataferreira@mail.uft.edu.br](mailto:renataferreira@mail.uft.edu.br) Site: <https://teatrodemimagens.wixsite.com/renataferreira> Instagram: @renataferreiraatriz

Eu me perguntei após uma vida ligada a educação o que restava de tantos professores e professoras que encontrei na longa jornada como estudante. Cheguei numa espécie de ruína, fragmentos de modos de ser e mover, gestos. “Nós somos o produto dos gestos que nos carregaram, ninaram, olharam, e que nos constituíram num dado ambiente” (LAUNAY apud LIMA, 2013, p.108) assim como também as ausências destes gestos. Falar em gestos é falar de relações, desejos, perspectivas e contextos. Meu interesse é uma mudança de perspectiva sobre coisas que são muito próximas e familiares: Quando olhamos nossos professores vemos, de fato, uma forma de ser e ocupar o espaço. Como olha? Como se endereça? Como toca? Como “dá” a aula? Afinal, o que pode um gesto de um (a) professor(a)?

Lembrei-me do professor de matemática pelo modo como apagava a lousa. Era como um intervalo, fazia aquilo com calma e dedicação. Nada ficava sem apagar. Batia o apagador deixando-o sempre limpo. O gesto acontecia depois da correção dos exercícios da prova, e antes da novidade da próxima equação. Eu não me lembro das equações, mas lembro dos seus óculos, da sua respiração, da sua forma calma de entrar na sala de aula. Lembrei-me também da professora de geografia, de como sua entrada na sala de aula me deixava tensa. No seu olhar, detectava uma tensão e uma desconfiança. Falava muito e às vezes salivava em nós sem perceber. Carimbava as agendas de todos que não tinham feito as tarefas com tanta voracidade que cada pancada nas agendas sobre a mesa eram sentidas por mim num espaço muito íntimo. Eu não lembro muito das aulas, dos temas, porém lembro-me da forma tensa que habitava o espaço da sala de aula.

Seria um tanto irônico pensar que por mais que nos preparemos, estudemos e planejemos são nossos gestos que restarão, não é verdade? Nossa forma de dar sentido a docência e ocupar o espaço do ensino de artes pode ser compreendido de infinitas formas, seja como for, potencializando (ou não) nós mesmos e cada pessoa, trabalhando com ou para elas, assumindo (ou não) o risco da pesquisa, são nos nossos gestos que nossas intenções se enervam.

Estou fazendo um exercício de construir um pensamento sobre estas ruínas e, neste percurso, me vejo completamente afetada anos a fio. O que me restou também foram formas de ser, de olhar, de tocar, de ocupar/estar no espaço, de respirar... que muitas vezes, reproduzo.

Sinto que nos gestos aparentemente pequenos, simples e até mesmo banais podemos perceber coisas muito amplas. O gesto convoca o outro? O gesto está sempre em direção a algo ou a alguém? “O gesto humano é um gesto em relação, é alguma coisa que sai de mim e que integra alguma dimensão simbólica e concreta” (SOTER, Silvia apud LIMA, 2013, p.93), e se tomamos a docência como um exercício relacional de encontro corpo a corpo, o gesto é evidenciado.

De quem é o gesto? Da dançarina? Da atriz? Da professora? Da médica? Os gestos humanos foram entendidos como método científico pela primeira vez na área da saúde, pela maneira de andar.<sup>2</sup> Para Agamben (2015) é Gilles de la Tourette, um antigo interno dos hospitais de Paris e Salapetrière, quem em 1886 publica “Estudos clínicos e psicológicos sobre a caminhada” realizando uma descrição dos passos humanos a partir de um método que reproduz as pegadas dos sujeitos que caminham sobre uma folha de papel. Este método foi aplicado também às descrições de tiques, impulsos espasmódicos em pacientes que não conseguiam ter nenhum controle para iniciar ou finalizar seus mais simples gestos, “se consegue iniciar um movimento, este é interrompido e desarranjado” (AGAMBEM, 2015, p.53) o que revelou, naquele contexto, uma síndrome de desordens, inclusive na andadura, na qual a musculatura parecia ser independente de um fio motor. Porém, estas desordens observadas em registros desde 1885 sobre tiques, ataxia e distonias desaparecem no início do século XX. Então temos uma hipótese: a síndrome se torna a norma, e parece que “a partir de um certo momento, todos haviam perdido o controle de seus gestos e caminhavam e gesticulavam freneticamente” (Idem, 2015, p.54).

---

<sup>2</sup> A questão metodológica do gesto está aprofundada e disponível no artigo “Modos Inventivos de pesquisa: estudo sobre gesto e fotonarrativa” na Revista mexicana Espacios Transnacionales no link: <http://espaciostransnacionales.org/noveno-numero/modos-inventivos-pesquisa/>

Será que perdemos nossos gestos, nossa naturalidade, nossa força de vida e andamos por aí como autômatos desde então? Que forças estariam operando sobre nossos corpos? Nossos gestos estariam escapando de nós? E se nossos gestos não revelam uma vida na qual “potência e ato, naturalidade e maneira, contingência e necessidade tornam-se indiscerníveis” (Idem, 2015, p.54)? Talvez coubesse aqui lançar a hipótese demoníaca de Nietzsche: e se esta vida que estamos vivendo retornasse para ser vivida de novo, da mesma maneira, na mesma sequência e ordem e com os mesmos gestos?

Mas para além desta ruína educacional, averiguo de forma ensaística como a questão do gesto pode ser entendida como modo transversal de produção de diferenças no contexto da educação básica. Escolho quatro possibilidades para pensá-la: com professoras da Educação Infantil numa pós-graduação na Cidade de Miracema do Tocantins no ano de 2016, num dos Campis da Universidade Federal de Tocantins; com os textos literários *A invenção de Morel*, do Uruguaio Adolfo Bioy Casares e *Os Gestos* do brasileiro Osman Lins, com os estudos do corpo por meio da mímica e do teatro físico agenciados a filosofia de Spinoza e novamente com professoras participantes de uma oficina no projeto Partilhas em extensão, na Universidade Federal de Uberlândia em 2017.

## **ENCONTROS**

Nas aulas para professores da educação Infantil, numa especialização, me foi confiada uma disciplina de artes com a qual optei explorar processos criativos ativando experiências estéticas com foco na potência expressiva a partir de dramaturgias silenciosas.

Desenvolvi uma pesquisa junto ao grupo no sentido de ampliar a capacidade de produção de gestos mais espontâneos, inventivos sejam na forma de estar “em cena” como na forma de ativar processos criativos com as crianças. Esta escolha deve-se ao percurso de investigação da mímica

agenciada à ética de Baruch de Spinoza durante meu doutorado<sup>3</sup>, no qual desenvolvi um profundo interesse pelo silêncio em cena como ativador da potência expressiva.

Percebi uma constante representação de si, enquanto docentes, nos trabalhos de improvisação teatral, com gestos que reiteravam modelos autoritários dados numa relação sempre frontal com os alunos, repleta de cenas com dedos apontados para baixo, expressões sisudas, certa tensão corporal e pressa. Toda esta visível gesticulação mostrava-me uma espécie de universo gestual comum que, de alguma maneira, reinterpretava um modo de habitar a docência ligada às trajetórias de vida e à significação dada à profissão, assim como uma relação com o peso, corpos que se alinhavam a força da gravidade, e ao espaço, que priorizava relações frontais e retilíneas.

Este é sempre um desafio que retorna nos contextos de formação de professores da Educação Básica, a falta de motivação e positiva significação profissional manifesta em corpos, às vezes, colapsados<sup>4</sup>. Minha alternativa tem sido, precisamente, afirmar o corpo e partilhar um modo estético/político de dar sentido a docência ao propor táticas para viver estes encontros com meus pares.

---

<sup>3</sup> *Mimagens da Docência: a escuta do corpo* - Tese defendida em 2016 no Programa de pós-graduação em Educação da UFSC que seguindo o paralelismo afetivo (mente/ corpo) spinozista, “provou” o saber pelo qual as coisas passam pela capacidade de afetar e ser afetado. Essa lógica promoveu os encontros da pesquisa: com a atriz, com o mímico, com o palhaço e com a encenadora. Tais encontros levaram ao que procuramos caracterizar, em chave de diferença com o senso comum, como —uma política da amizade. A escrita tentou dramatizar os eventos pela articulação de pensadores da filosofia da diferença com pensadores de uma pedagogia do teatro: Artaud, Lecoq, Barba, Burnier, Copeau, entre outros. Os relatos se tornaram índices de singularidade. O que pode a escrita da vida? Análogos à dramaturgia, esses relatos foram divididos em atos, cenas (dinamismos espaços-temporais) e estudos (ideias–força). Os dramas da pesquisa, assim, torceram a ideia da docência, gerando dados, ao invés de coletá-los; pensando modos de se fazer, no lugar de moldes a serem reproduzidos. Formam-se, à guisa de conclusão, — *mimagens da docência: escuta do corpo*.

<sup>4</sup> Refiro-me ao termo Decrouxiano *corpo colapso* /*corpo lapin* ponto central da mimica corporal dramática. O *corpo colapso* é um corpo que se alinha a força da gravidade, sem tónus em oposição ao *corpo lapin* que se contrapõe a força da gravidade em estado de presença.

Lima (2017)<sup>5</sup>, explora a dimensão política do gesto quando compreende que ele [...] propõe maneiras particulares de ser e fazer, afirmando um projeto de mundo (LIMA, 2017 p.15).

Estamos muita vezes sentados nestas formações e a cadeira se tornou um objeto problemático para mim: tirei muitas das salas de aula, como um pequeno ato repetitivo, persistente como o de um verme que come um queijo por dentro. As cadeiras, dispostas lado a lado na minha frente irritam-me com um discurso que não se cala, dizendo para eu falar para todos como se fossem um. Mas eu descobri que um é muita gente, muitos corpos, muitas ideias, muito desejo, muita força.

O que pode um corpo quando não é mais um corpo substancial de um sujeito qualquer, mas um atravessamento de linhas de intensidade? Como é que a gente forma a nossa vida? A forma de vida é uma vida que jamais pode ser separada de sua forma, seu gesto no mundo, no modo de viver está em jogo o próprio viver.

O que uma mente pode conhecer é correlato com que um corpo pode experimentar, afirma Spinoza (2010). A partir do estudo de sua ética percebo que podemos tornar a afetividade humana objeto do conhecimento racional e nos aperfeiçoarmos eticamente por meio da produção de afetos libertadores. Tudo isso passa pela capacidade de afetar e ser afetado; pelos encontros entre corpos e ideias. Rompendo com uma noção de unidade atribuída ao Eu – a de um ser prévio que permanece – nos deparamos com um sujeito que se constitui na experiência, no contato com os acontecimentos: “A construção do dado cede lugar à constituição do sujeito. O dado já não é dado a um sujeito; este se constitui no dado” (DELEUZE, 2012, p. 78), numa luta incessante de forças que impede certezas. Constituir-se no dado é viver os encontros. Encontros que se vivem de diferentes maneiras: despercebida, forte, marcante, violenta, alegre e/ou triste. Os encontros produzem efeitos, forçam cada corpo a produzir sentido

---

<sup>5</sup> Refiro-me ao artigo intitulado “Gesto, corporeidade, ética e política: pensando conexões e diálogos” apresentados no II Simpósio Internacional REPENSANDO MITOS CONTEMPORÂNEOS – Babel: tradições, traduções e traições Entre os dias 09 a 12 de outubro de 2017, no Instituto de Artes da UNICAMP. Acesso em 20/06/2018. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/1185>

às experiências que (des)organizam um modo de viver<sup>6</sup> e , propor táticas que desorganizem tais gestos tem sido um campo de interesse.

Se somos linhas de força e participamos de um processo não há um Eu professora que ensina Eus alunos que aprendem, percebemos que há forças que podem ser ativadas, intensificadas e não Eus que possam ser avaliados, fiscalizados e controlados. Eu quero perceber cada vez mais as pessoas dos grupos com as quais atuo como intensidades.

Frequentemente, fazíamos círculos para conversar e ajustar protocolos de trabalho e, nessa disposição espacial, rapidamente percebi que qualquer movimento que eu fazia era imediatamente imitado pelo grupo. Sentar, levantar ou alongar os braços eram ações que tinham facilmente uma ressonância em coro. Tudo era imediatamente repetido e este jogo naturalmente constituído de cópia me parecia um mecanismo de adaptação ao espaço educacional que, de certa forma, massacrava e cristalizava a capacidade de um gesto espontâneo. Isso evidenciava a crença que habitar um espaço educacional é adequar-se a um modelo, uma expectativa.

Beilson Bezerra, em entrevista à Dani Lima, me persuade a compreender que a gesticulação seria justamente uma “resposta adaptada à expectativa de outros”, ou seja, o oposto ao gesto como “expressão da espontaneidade” (BEZERRA, B. Apud LIMA, 2013, p.74). Em que consistiria então o gesto, uma adaptação ao que esperam de nós, ao que dizem de nós, as necessidades que nos são impostas ou a uma ruptura que mobiliza desejos?

Antes de mais nada averiguo esta relação educacional dada mais por modelos e menos pela espontaneidade. Será que buscamos um ideal? O jeito trágico nietzschiano compreende como dimensão humana fundamental a contradição, nada de projetar de forma ressentida um mundo melhor, mais

---

<sup>6</sup> Esta produção de sentidos ao que acontece é um campo extremamente complexo e ininterrupto de enfrentamentos. Uma força que está em relação com outra força que recebe a ação de outra, que age sobre outra. Neste fluxo, não há como conceber um sujeito como uma identidade original. Posso dizer aqui que não somos um corpo fechado, substancial, ao contrário, somos uma regulação não material. As coisas participam em nós, de nossa regra de relação – *certa quadam ratione* . Spinoza demonstra isto quando afirma que as partes que compõem o corpo humano não pertencem à essência deste corpo, a não ser enquanto transmitem entre si os movimentos segundo esta proporção, esta regra de relação e não como indivíduos.

humano e livre de tudo o que desvia e nega a vida. Esta compreensão da dimensão trágica desatina meu olhar. Como lidar com a vida como ela é? Nietzsche (2011) critica o humanismo compreendido como uma visão liberal caracterizada por uma falsa valorização do trabalho e a crença no progresso e nas ciências como sinônimo de um progresso da cultura humana. Ele propõe à natureza, o cultivo de si, a força, a potência, o impulso. A natureza, entretanto, é compreendida como uma disputa do ponto de vista fisiológico. Uma força que afirma a vida. Para ele a virtude é fisiológica, é estar no máximo da potência de vida. A natureza quer crescer e se expandir. As células estão em disputas pela defesa da vida. Ora, nesta vida estão corpo e razão e não só razão. Na nossa tradição o corpo é sempre imoral. Pode o sentido vir do corpo? Do mais baixo? Inspiro e expiro.

## SÓ OS GESTOS...

Em artigo publicado anteriormente, *Gesto, aula e interrupção: a nova semana*<sup>7</sup> investiguei dois contos que são aqui retomados na sua dimensão política de ação no mundo.

No conto *Os Gestos* de Osman Lins o velho André, é o protagonista da história, ele se diz para sempre exilado, pois perdeu a voz. “Esquecer todas as palavras. Resignar-se ao silêncio” (LINS, 1975, p. 12). Seguimos alguns instantes do seu dia, percebemos sua febril impaciência e agitação diante de sua ruína. “Sua voz estava morta. Quando pereciam os olhos? André decide não escrever “Eu pensava nos gestos. Em não falar, não escrever. Gesticular, apenas. Eu pensava nos gestos” (*Idem*, 1975, p. 18) O que resta? O protagonista revela: “Só os gestos, pobres gestos...” (*Idem*, p.11). Num primeiro momento parece que o protagonista se vê arruinado, mas num segundo momento André tem uma “iluminação” ao perceber o gesto do outro, no caso, o de sua filha Mariana. André vê no gesto da filha

---

<sup>7</sup> Para saber mais acesse o artigo publicado por mim na Revista Eletrônica de Literatura O Guari intitulado: <http://oguari.blogspot.com/2013/05/a-nova-semana-aula-gesto-e-interrupcao.html>

seu próprio gesto, vê que o gesto fala tanto ou mais que as palavras e valora sua ruína.

Este conto me fez imaginar processos criativos, formativos com menos fala, ou seja, um processo metodológico que trabalha, em alguma medida, com a restrição da fala para perceber o excesso de gesticulação a que estamos imersos para encontrar, quem sabe, outros gestos, que se tornem atos de abertura a novas possibilidades de movimento. Quando as palavras morrem os gestos sobrevivem? Restringir algo a alguém pode ser regra para um jogo, pode ser um obstáculo que ajuda a descobrir muitas potencialidades e, na cena da educação, nos proporcionar um meio de transpor [...] a vida em sua representação, criando outra vida mais forte [...] uma exigência poética, (LECOQ,1987, p.10).

Em a *A invenção de Morel* temos um fugitivo condenado à prisão perpétua, que rema em fuga de Caracas até uma ilha abandonada no Pacífico que “dizem ser assolada por uma peste”. Lá dificilmente alguém o encontraria e, ainda que a peste lhe concedesse uma sentença de morte, ele prefere morrer em liberdade.

A ilha é tomada por marés que nos seus movimentos de vaivém fazem funcionar uma espécie de “equipamento de projeção” que reproduz figuras humanas. O medo de ser pego pelos intrusos do nosso protagonista reverte-se em certa alegria: “Exagero: contemplo, com alguma fascinação — há tanto tempo que não via gente” (CASARES, 1986, p.16)!

Observando encoberto os supostos intrusos nosso condenado acaba se apaixonando por um fantasma, Faustine. Obviamente a mulher pouco lhe dá atenção e segue sua sequência de cenas repetindo o mesmo dia a dia. O fugitivo não suspeita de imediato que sua amada é uma imagem e trata de segui-la. “Faustine dirigiu-se para as rochas. Incomoda gostar tanto desta mulher (e é ridículo: nunca nos falamos).” (Idem). Mas como poderia acontecer se ela é mera reprodução?

Destecendo o emaranhado de mistérios o apaixonado descobre a Invenção de Morel:

Tive uma surpresa: depois de muito trabalho, ao congrega esses dados harmonicamente, encontrei pessoas reconstruídas, que desapareciam se eu desconectava o aparelho projetor, viviam apenas os momentos passados em que se gravara a cena e, ao terminá-los, voltavam a repeti-los, como se fossem partes de um disco ou de um filme que, uma vez terminado, tornasse a começar, mas que ninguém poderia distinguir das pessoas vivas (CASARES, 1986, p.84-85).

No âmbito da educação básica, para o qual se dirige o presente ensaio, a investigação sobre o sentido do gesto em aula – concerne, de fato, a poética do ensino. A educação, a escola, as rotinas, a aula, tem algo de repetitivo. Algumas cenas gravadas que voltam a repetir-se reiterando um passado dado, que não necessariamente seja um dado novo.

Desespera-me a anestesia, o mesmo reiterado pela repetição dos gestos. Estaremos vivos ou mortos no cotidiano de uma escola? Será que dá para desligar o projetor? Minha paixão aqui neste texto é desligar a máquina, a pequena máquina da sala de aula. Não ser incorporada a ela, não substituir seus discos habitais e mecânicos e nem projetar eternamente as mesmas novas semanas.

## UM MOVIMENTO POR VEZ

Em mímica aprendo a não ter pressa, a realizar um movimento por vez, desloco minha atenção para cada articulação que ativo, evitando a movimentação cotidiana em blocos. Exercito, por exemplo, isolar partes do corpo e evidenciar outras e perceber dinâmicas internas do movimento alterando o tônus muscular. Pratico o silêncio e a escuta entendendo que ocupamos o espaço à medida que realçamos a proposta que vem do lado de fora.

Meu encontro com a mímica acontece com Silvana Abreu<sup>8</sup>, quando oferece uma jornada intitulada —*O ator-Performer Dramaturgia do desejo*,

---

<sup>8</sup> Este workshop foi contemplado em dois prêmios: Prêmio Interações Estéticas 2010 da Funarte/Ministério da Cultura e Prêmio Especial do Júri pela Pesquisa de Linguagem no 1º FestKaos - 2012, em Cubatão/SP. Silvana Abreu foi atriz, produtora e performer. Sua formação passou pela Mímica e Teatro Físico com Luis Louis e por trabalhos psicocorporais neo-reichianos no Instituto Gaia Revida (Brasil) e pelo Skan Institute for Reichian Bodywork (Alemanha). No decorrer desta pesquisa, ela veio a falecer.

com Luís Louis<sup>9</sup>, nas imersões e diplomações em *Mímica Total e Teatro Físico* e ainda com Denise Stocklos<sup>10</sup> a partir de workshops presenciais denominados *Oficinas teatrais com Denise Stocklos*.

São muitas as aprendizagens e seria impossível tratá-las aqui, mas anuncio que tenho revisitado a mímica clássica, moderna e contemporânea a partir de mímicos e diretores como Marcel Marceau, Jaques Copeau, Jaques Lecoq e Étienne Decroux. Destaco o mínimo de elementos em cena como fator instigante, como uma pedagogia menor, ou seja, aquela que se faz de gestos pequenos, em espaços pequenos, mas que pode explodir aqueles gestos grandes que massificam os espaços da diferença da mesma forma que tocar nosso íntimo, quando tais “gestos fazem com que vivamos os nossos, muitas vezes inexpressos” (LECOQ, 1987, p.2).

Como aposta metodológica exploro possibilidades de restrição como um caminho investigativo. Estar sozinha, sem cenário, figurino ou palavra e ter um tempo delimitado para resolver um grande problema “dar a ilusão do lugar, dos objetos, dos seres e das coisas e as situar no tempo e no espaço” (LECOQ, 1987, p.7). Seria pela restrição que a mímica nos ensina uma pedagogia do gesto? Restringir algo a alguém pode ser uma regra para um jogo, pode ser um obstáculo que ajude a descobrir muitas potencialidades e, na cena, nos proporcionar um meio de transpor [...] “a vida em sua representação, criando outra vida mais forte [...] uma exigência poética” (LECOQ, 1987, p.10).

Na cena, por exemplo, movemo-nos entre desejos e restrições dadas pelas regras do jogo que podem muitas vezes serem dadas pelo próprio ator / atriz na improvisação, espaço no qual encontramos nosso estilo que é aquilo que [...] resulta dessa economia de meios empregada entre um desejo e uma restrição” (Idem,1987,p.10).

---

<sup>9</sup> Ator, diretor, dramaturgo e mestre pela PUC-SP, especializou-se em Mímica e Teatro Físico na Desmond Jones School of Mime and Physical Theatre, na Inglaterra, onde viveu por cinco anos. É autor do livro "A Mímica Total" - um inédito e profundo mapeamento dessa arte no Brasil e no Mundo. Atualmente coordena o Estúdio Luis Louis - Centro de Pesquisa e Criação da Mímica Total do Brasil.

<sup>10</sup> Considerada uma das intelectuais e performers mais importantes do mundo, se apresentou em mais de 33 países, em 7 diferentes idiomas, recebeu 22 prêmios, publicou 7 livros e dirigiu e atuou em 27 solos teatrais de sua própria autoria. É criadora do método Teatro Essencial, o qual dá aulas, cursos e palestras.

Os estudos em mímica me provocam, como atriz-professora-pesquisadora numa auto-organização, experimento procedimentos técnicos, muitas vezes restritivos que, podem expandir minha potência de agir. O encontro com a técnica tem sido um meio de avançar num caminho autoral e, por mais que avance no percurso técnico, sou responsável pelo meu gesto. Não busco a mímica por um modelo, ou uma imposição, de forma antagonica, esse percurso tem borrado a gesticulação e despertado um gesto espontâneo, que fortalece a expressão no mundo. A técnica, no caso a mímica, nas suas mais variadas acepções, não é um mero controle, a mera aquisição de uma habilidade, mas sim, a aquisição de um ritmo, um processo de singularização que amplia a capacidade de comunicação não verbal.

Neste sentido, o que me interessa neste movimento de pensar uma pedagogia do gesto a partir da mímica não é o que pode ser repetido, mas, justamente, o convite que diferentes técnicas me fazem para o que é irrepetível, ou seja, o exercício é “ Superar a mera habilidade, o saber fazer para o inventar um sentido até que ele ganhe forma, uma forma de vida/arte [...] uma tomada de posição que conhece sua força expressiva (LIMA, 2013, p. 122). A mímica pode ser uma possibilidade de aumento de potência para a produção de gestos espontâneos no mundo, e aí me deparo com a noção política do gesto: nenhum gesto é inocente e todo gesto é político.

## **PARTILHAS EM EXTENSÃO**

Tudo isso me move, como um ritornelo, ao campo da pedagogia no qual intensifico a proposição de uma oficina para professores(as) participantes do Projeto Partilhas em extensão, que aconteceu na Universidade Federal de Uberlândia. Como tornar esses estudos novos gestos nas práticas formativas?

Em 2017, recebi o convite do projeto Partilhas em extensão<sup>11</sup> para junto à pesquisadora Mariene H. Perobelli ativar uma oficina para um grupo de professoras. Como pensar coisas simples como nosso gesto no mundo?

Num primeiro momento em contato com o chão e experimentando uma respiração confortável e abdominal exploramos todas as possibilidades de sair do plano baixo, como uma criança que vai descobrindo sua força e equilíbrio até conseguir ficar de pé e andar. Entender nossa ação em relação à gravidade é entrar em contato com a ação política do gesto, uma forma de estar no mundo. Mas além de nós perguntarmos como estamos no mundo nos pareceu pertinente ativar outras questões: com quem estou? Onde estou?

Interessa-me pôr em questão a atenção como condição expressiva, os apoios de nossos pés, a nossa coluna, o nosso olhar. Mesmo caminhando com total atenção ao nosso corpo objetivamos um duplo exercício: perceber tudo ao nosso redor, pessoas, objetos, espaço.... É interessante ver a capacidade que temos de saber onde está um colega de oficina mesmo de olhos fechados. Isso nos provoca a perceber em que temos colocado a atenção?

O corpo. Como ativar essa escuta? É sempre nos encontramos. Outro que me segue numa caminhada na sala e me toca nas costas. Se com um toque eu devo caminhar e com o outro parar imediatamente, o outro me surpreende e me ajuda numa conexão imediata com meu corpo. Descubro como meu gesto é ansioso quando quer mover antevendo o toque. Descubro como não consigo seguir este simples comando se estou dispersa, tardando na resposta. Ou quando este outro segura com suas mãos diferentes partes do corpo e nos molda tentando mover uma articulação por vez. Tudo isso me ajuda a experimentar outro tônus muscular, estar firme sem torna-me rígida, ou ainda sentir que não sou um corpo que se movimenta em bloco ao experimentar que posso mover uma articulação por vez.

---

<sup>11</sup> Módulo oferecido na semana de 24 a 28 de outubro de 2017 junto à professora Dr. Mariene. H. Perobelli como parte das programações do projeto Partilhas em extensão da UFU, Universidade Federal de Uberlândia.

Qual o ritmo dos nossos movimentos? Dinamizá-los experimentando ações físicas em relação ao ambiente modificando dinâmicas internas é um caminho interessante para explorar gestos comunicativos, de aproximação e afastamento. É gostoso ver uma sequência simples como Olhar alguém, abraçar e afastar-se deste alguém ganha diferentes atmosferas ao ser experimentada com ora com espasmo que precedem ou finalizam qualquer movimento feito, ora com hesitações, ora com contrações musculares que mostram certa duração e intensidade ou ainda com resistência na qual toda e qualquer parte do corpo envolvida na ação parece empurrar algo. Nós produzimos os gestos ou nós somos produzidos por eles?

Quando desenvolvo a pesquisa com o grupo a partir de todos estes ritmos de movimentos refiro-me aos dinamorritmos, — a combination of three elements: trajectory of the movement; its speed; and its weight — the resistance it met when moving through space (LEABEHART, 2007, p.81)<sup>12</sup>. O gesto, antes de finalizar sua trajetória é interrompido com mudanças de qualidade de movimento, tornando-o surpreendente sem jamais seguir uma — simples cadência pois cada detalhe é trabalhado como uma composição que mistura elementos [...] soft or hard, heavy or light, with or without attack, accelerating or decelerating — as he often brought an improvement to the shape of the movement”<sup>13</sup> (Idem, 2007, p.81).

Tudo isto desenha nada mais, nada menos do que o ritmo da vida. E foi da vida, da forma como vivemos, cheia de ritmos diferentes dados pelo nosso trabalho e nossa maneira de pensar que os dinamorritmos foram encontrados. São ritmos das ações físicas em relação ao ambiente que experimentam todas estas dinâmicas.

A docência é dinâmica cotidiana ou não cotidiana? Fiquei pensando também se é possível acontecer uma aula cheia de ideias e forças com um corpo cotidiano e automatizado. É que algumas vezes, e isto conto em segredo, acho que nós podemos pensar o ato de ensinar como um ato de

---

<sup>12</sup> Uma combinação de três elementos: trajetória do movimento; sua velocidade; e seu peso - a resistência que o movimento encontra no deslocamento através do espaço. Tradução minha.

<sup>13</sup> Mole ou duro, leve ou pesado, com ou sem ataque, acelerando ou desacelerando - como ele frequentemente provocava uma melhoria na forma do movimento. Tradução minha.

corpo. Como é que a gente modela a nossa energia inervando o pensamento na ação lá, na sala de aula de todo o dia? Vou tentar pensar nisso de outra forma, vou tentar borrar.

Fazer uma ação qualquer repetidamente para alguém, até que ela perca sua forma e com ela a gente chegue num vazio que não sabe mais o que está fazendo, movimentos sem sentido ou utilidade. Habitar este vazio como se borrarasse o gesto. E, em movimento, realizar outra ação tão surpreendente para quem vê como para quem a descobre. Eu gosto de fazer isto, e gosto de assistir pessoas permitindo-se borrarem. Essa transformação modifica a pessoa que está praticando, não uma coisa, mas a própria pessoa. “Nós produzimos os gestos e somos produzidos por eles. É uma via de mão dupla. Nossa liberdade e nosso destino também” (LIMA, 2013, p.170).

No espetáculo *Mimagens*<sup>14</sup>, há um momento que experimento entrar na porta de uma sala de aula e revelar um pouco meu estado interno antes desta ação. A ação é o momento que antecede a entrada na sala de aula. Tomamos isto agora como uma provocação, uma frase de movimento para brincar com o grupo. Peço que, modificando a dinâmica interna de seus movimentos, que não pensem em qualquer sentido filosófico, educacional ou psicológico, mas que apenas criem uma pequena sequência gestual a partir da frase: Abrir a porta da sala de aula, entrar, ocupar o espaço, perceber os alunos, cumprimentar, “dar” a aula, se despedir e sair.

É sempre bonito ver o que (re)vela um corpo de uma professora ao entrar em contato com ações e expressões cotidianas, e especialmente ver como significamos corporalmente a expressão amplamente utilizada “dar a aula”.

O exercício assume uma dupla propositiva: pensar as questões relativas ao corpo e a docência num trabalho cênico. Há uma subversão: tornar-se novamente começo e reinventar-se. O que pode o corpo? Como cultivar a nós mesmos em meio às interfaces acadêmicas e artísticas como

---

<sup>14</sup> Espetáculo-solo desenvolvido como suplemento de tese de doutorado. Para mais informações acesse: <https://teatrodemimagens.wixsite.com/renataferreira/teatro-de-mimagens>

professores? Ao colocar em xeque meu trabalho com a formação de professores de teatro coloco em xeque a mim mesma.

Entendo que essa sensibilidade pode ser desenvolvida pelo próprio corpo, uma atenção e uma disponibilidade de escuta, uma abertura a encontros que, de alguma forma, disponibilizem esse corpo a novos encontros como ponto de partida para gestos espontâneos. Os encontros produzem efeitos, forçam cada corpo a produzir sentido às experiências que (des) organizam um modo de viver e uma tomada de (o)posição, “ à tendência inercial, que atinge qualquer corpo na relação com o espaço” (STOKLOS, Denise, 2002 apud ROMANO, 2005, p.148).

\* \* \*

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEM, Giorgio. **Meio sem fim:** Nota sobre a política. Trad. Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte. Autêntica, 2015.
- CASARES, Adolfo Bioy. **A invenção de Morel.** Trad. Vera Neves Pedroso. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade:** Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Trad. Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012.
- LECOQ, Jacques. **O silêncio.** In: *Lê théâtre du geste: mimes et acteurs.* Bordas: 1987. Tradução de Roberto Mallet. Disponível em: [http://www.grupotempo.com.br/tex\\_silencio.html](http://www.grupotempo.com.br/tex_silencio.html) Acesso em 8 jan. 2016.
- LIMA, Daniella; AURÉLIO, Mariana; SOTER, Silvia (org.). **Gesto:** práticas e discursos. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.
- LINS, Osman. **Os gestos.** São Paulo: Melhoramentos, 1975.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos, ou, como se filosofa com o martelo.** Tradução, apresentação e notas Renato Zwick, Porto Alegre: L&PM, 2011.
- ROMANO, Lúcia. **O teatro do corpo Manifesto:** Teatro físico. São Paulo: ed. Perspectiva, 2005.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução e notas de Tomaz Tadeu. 3<sup>a</sup>.ed.  
Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em agosto de 2018.  
Aprovado em outubro de 2018.  
Publicado em dezembro de 2018.



## AS MULHERES ANDAM MAL

Das aulas erráticas às aulas vadias na emergência dos mapas do medo

## LAS MUJERES ANDAN MAL

De las clases erráticas a las clases perras en la emergencia de los mapas del miedo

## WOMEN ARE BAD WALKER

From erratic classes to bitch classes in emergence of fear maps

*Denise Pereira Rachel<sup>1</sup>*

### RESUMO

Este artigo discute as experiências com as aulas erráticas, durante o ano de 2015, como proposições de um diálogo entre a educação básica e a universidade pública, pelo Coletivo Parabelo. Ao acionarmos aulas erráticas em uma abordagem cartográfica das errâncias urbanas, tivemos de nos confrontar com questões interseccionais, relativas a gênero, raça e classe. Tais questões convocaram uma breve genealogia das errâncias urbanas, para promover uma crítica acerca da concepção de que as mulheres andam mal.

**PALAVRAS-CHAVE:** aula errática, errância urbana, interseccionalidade, Coletivo Parabelo, pedagogia da performance.

### RESUMEN

Este artículo discute las experiencias con las clases erráticas, durante el año 2015, como proposiciones de un diálogo entre la educación básica y la universidad pública, por el Coletivo Parabelo. Al accionar las clases erráticas en un abordaje cartográfico de las errancias urbanas, tuvimos que enfrentarnos a cuestiones interseccionales, relativas a género, raza y clase. Tales cuestiones convocaron una breve genealogía de las errancias urbanas, para promover una crítica acerca de la concepción de que las mujeres andan mal.

**PALABRAS CLAVE:** clases erráticas, errancia urbana, interseccionalidad, Coletivo Parabelo, pedagogía de la performance.

### ABSTRACT

This article discusses the experiences with the erratic classes, during the year 2015, as propositions of a dialogue between basic education and the public university, by Coletivo Parabelo. By engaging in erratic classes in a cartographic approach to urban errancy, we had to confront intersectional questions about gender, race, and class.

---

<sup>1</sup> Professora performer pesquisadora do CIEJA Ermelino Matarazzo e integrante do Coletivo Parabelo. Doutoranda em Arte e Educação no PPG/IA-UNESP, com pesquisa em andamento em torno de pedagogias da performance, sob orientação de Carminda Mendes Andre. E-mail: deniserachel80@gmail.com.

Such questions have convoked a brief genealogy of urban errancy to promote a critique of the notion that women are bad walker.

**KEYWORDS:** erratic classes; urban errancy; intersectionality; Coletivo Parabelo, performance pedagogy.

\* \* \*

Alguns dos sintomas mais evidentes da desintegração social só são reconhecidos como um problema sério após assumirem tamanha proporção epidêmica que parecem não ter solução.

(Angela Davis)

Em nosso mundo de hoje, quando, mais do que nunca, os objetos intermedeiam nossas ações, as grandes cidades frequentemente nos aparecem como monstruosas, intratáveis, ameaçadoras da integridade social e individual, pelo fato de que elas separam em lugar de unir e nos deixam a impressão de que empobrecem a vida cotidiana ao invés de melhorá-la.

(Milton Santos)

Agosto de 2015, retomávamos as aulas após um breve período de recesso, era uma turma de Módulo IV do período da manhã, em um projeto voltado para a educação de jovens e adultos, CIEJA Ermelino Matarazzo<sup>2</sup>. Uma turma composta majoritariamente por mulheres negras que carregavam suas histórias de proibições e de exclusão, as quais foram desafiadas para que pudessem estar ali, naquelas carteiras, aguardando o início da aula enquanto conversavam entre si. Neste semestre que iniciava, daria prosseguimento a um trabalho realizado anteriormente com o que tem sido chamado de pedagogia da performance, conforme a perspectiva desenvolvida na pesquisa de mestrado intitulada *Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer*. No decorrer desta pesquisa, problematizei as separações pré-estabelecidas entre os papéis de professora, performadora e pesquisadora sedimentados ao longo da minha trajetória de vida até então. Para tanto, elaborei dois entendimentos de aula, nos quais coloquei em questão tais distinções: a *aula de performance* e a *aula performática*.

---

<sup>2</sup> O CIEJA Ermelino Matarazzo é um projeto especial de educação oferecido pela prefeitura de São Paulo, voltado para o ensino de jovens e adultos que por algum motivo não puderam frequentar ou concluir o ensino fundamental na idade considerada certa. Esta unidade do CIEJA se localiza na zona leste de São Paulo, como o próprio nome sugere, no bairro de Ermelino Matarazzo. Há mais 13 unidades em funcionamento, espalhadas por diferentes regiões da cidade. Atuo como professora performer nesta instituição desde 2012, desenvolvendo aulas performáticas junto ao Coletivo Parabelo. Para mais informações vide: [www.coletivoparabelo.com](http://www.coletivoparabelo.com)

As aulas de performance, em resumo, consistem em um trabalho de contextualização da arte da performance no âmbito da produção artística contemporânea, ao utilizar como referência a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa<sup>3</sup>. Desse modo, a apreciação de um vídeo que registra a performance da artista japonesa Yoko Ono, em *Cut Piece* (Peça Corte)<sup>4</sup> faz emergir uma série de inquietações: “Professora, ela deve ter roupa de sobra pra fazer isso, né? ”, “Como ela consegue ficar parada com esse monte de gente passando a tesoura nela? ”, “Como as pessoas tiveram coragem de fazer isso com ela? ”, “Ela está constrangida! Isso é violência! Agora violência virou arte?”. Então, estas inquietações são discutidas em uma relação entre o contexto da artista e o da classe, a multiplicidade de leituras possíveis daquele trabalho, o modo como a artista constrói sua poética aliado à experimentação de partituras<sup>5</sup> pelas estudantes, reflexões em torno de quais seriam os limites da arte em termos éticos, estéticos, políticos e de como a arte contemporânea não está comprometida com os ideais de beleza provenientes da tradição greco-romana. No caso de Yoko Ono, a princípio identificada como a mulher de John Lennon por algumas alunas, a relação com uma perspectiva feminista de entendimento da condição da mulher e o fato dela ser reconhecida à sombra do marido se voltou para uma questão anterior, de como havia poucas mulheres reconhecidas no campo das artes visuais. Pois, para grande parte da turma, artistas eram pessoas como Pablo Picasso, Vincent Van Gogh e Leonardo da Vinci. Tal concepção era um indício de que o universo das

---

<sup>3</sup> Para mais detalhes a respeito da relação entre a abordagem triangular e a aula de performance vide: RACHEL, Denise Pereira. **Adote o Artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor performer. São Paulo: Editora Unesp, Selo Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: [http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl\\_id=467](http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=467).

<sup>4</sup> Referência ao registro da performance *Cut Piece* (1965) conforme sugerido em partitura “Performer senta-se no palco com um par de tesouras a sua frente. É anunciado ao público presente que eles podem subir no palco – um de cada vez – para cortar uma pequena parte da roupa da performer e leva-lo consigo. A performer permanece imóvel durante toda a peça. A peça termina quando a performer decidir” (tradução da autora). Vide: MUNROE, Alexandra; HENDRICKS, Jon. *Yes: Yoko Ono*. New York: Abrams, 2000, p. 277. Algumas das partituras de Yoko Ono estão publicadas em um catálogo da retrospectiva de sua obra, realizada no Centro Cultural Banco do Brasil, em 2008. Além do livro publicado originalmente por Yoko Ono em 1964, intitulado *Grapefruit*, com tradução de sua última edição, em 2000. Disponível em: [http://monoskop.org/images/9/95/Ono\\_Yoko\\_Grapefruit\\_O\\_Livro\\_de\\_Instrucoes\\_e\\_Desenhos\\_de\\_Yoko\\_Ono.pdf](http://monoskop.org/images/9/95/Ono_Yoko_Grapefruit_O_Livro_de_Instrucoes_e_Desenhos_de_Yoko_Ono.pdf). O registro da performance está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pTGSsWVK2Eo> Acesso em: jun. 2018.

<sup>5</sup> Constructo para acionar performances proposto pela comunidade artística Fluxus.

artes fora apresentado para aquele grupo em uma perspectiva hegemônica, a qual remetia ao predomínio da linguagem da pintura feita supostamente por homens brancos, europeus, que já morreram, autores de obras que se tornaram artigo de museu com valor incalculável.

Em diálogo com as aulas de performance, a proposta das aulas performáticas consiste em compreender a aula de arte enquanto o próprio acontecimento performático. Desse modo, as aulas performáticas acionam a co-presença corporal na experimentação do compartilhamento de espaços tempos. Este processo se relaciona com o entendimento de *feedback loop*, desenvolvido pela teórica da performance Érika Fischer-Lichte. Para a autora, o *feedback loop* se configura como uma circulação autopoietica pela qual os corpos co-presentes retroalimentam uns aos outros e geram a si mesmos. O *feedback loop* ocorre de pelo menos três maneiras distintas que não estão necessariamente separadas umas das outras: no e pelo toque, quando se enfatiza qualquer tipo de contato corporal entre corpos, objetos, espaços tempos etc; na e pela troca de papéis, quando ocorre a alteração das funções dos corpos co-presentes em um determinado contexto; na e pela criação de coletividades temporárias, quando a co-presença corporal proporciona a organização de ações coletivas, cooperativas e colaborativas.

Nessa perspectiva, as aulas performáticas implicam em um jogo realizado por meio de instruções, partituras, programas, proposições performativas firmadas entre os corpos co-presentes no compartilhamento dos espaços tempos, em processos imprevisíveis e indetermináveis. Dessa forma, a aula performática é responsável pelo estabelecimento de mal-entendidos (*misunderstanding*) conforme propõe a teórica estadunidense Peggy Phelan. Portanto, nas aulas performáticas os corpos co-presentes ativam a percepção corporal como princípio da cognição a fim de compreender o que acontece quando uma aula performática acontece, pois, perceber e entender acontecem no e pelo mesmo ato – aquilo que é percebido é entendido, aquilo que é entendido é percebido. Por fim, uma aula performática privilegia os significados emergentes ao invés de sentidos dados, impostos e subentendidos. Dessa maneira, as aulas performáticas colocam em questão as representações cognitivas nos e pelos corpos co-

presentes que instauram espaços tempos de performance (RACHEL, 2014; MARQUES, 2017).

A aula performática se transforma em um acontecimento aberto, relacional e comunicacional, quando as representações cognitivas são questionadas, por exemplo: o que faz do professor um professor? O que faz de um aluno um aluno? O que faz de uma aula uma aula? Ou então, o que faz de um artista um artista? O que faz de um espectador um espectador? O que faz de um acontecimento artístico um acontecimento artístico? Como no dia em que entrei em sala de aula carregando uma grande pilha de folhas de sulfite brancas, depusitei-a na mesa feita para uso do professor, separei uma porção e comecei a distribuir entre as carteiras das estudantes. A distribuição se estendia ao longo do tempo e aquela pilha parecia não ter fim, em meio a um burburinho crescente – “será que é prova?”, “não, acho que é aula de desenho...”, “pra que tanta folha, professora?”, “acho que hoje ela acordou de ovo virado...” – Maria<sup>6</sup> se levantou e disse “precisa de ajuda, professora?”. O silêncio se instalou na expectativa do que poderia acontecer, afinal Maria havia se dirigido diretamente a mim, a propositora daquela ação. Então, separei uma porção de folhas e entreguei em suas mãos. O burburinho voltou enquanto eu e ela distribuíamos as folhas e não demorou muito para que outras se levantassem e comesçassem a cruzar as carteiras com pilhas de sulfite em uma distribuição interminável de folhas em branco. O que faríamos com aquelas folhas? Qual o sentido daquelas folhas? Por que a distribuíamos? Era preciso inventar. Ali estava em jogo uma ação que deslocava os sentidos convencionais de uma aula e convocava outras percepções do que poderia ser uma aula, instigava a construção de significados, se tornava um acontecimento<sup>7</sup>.

\* \* \*

Retomar esta abordagem dos conceitos de aula de performance e aula performática foi uma proposta que partiu dos movimentos iniciais da pesquisa de doutorado em andamento, a qual pretende se aprofundar na problemática pertinente à ideia de aula performática. Naquele momento, atuava como professora de Linguagens

---

<sup>6</sup> Os nomes citados no artigo são fictícios a fim de preservar a identidade das estudantes que participaram do trabalho.

<sup>7</sup> Escrito a partir da aula performática intitulada *Tábula Rasa* (2015-2017) no CIEJA Ermelino Matarazzo.

e Códigos em uma proposta pedagógica referente ao projeto do CIEJA, que procura reunir diferentes áreas do conhecimento por meio da prática da docência compartilhada, em uma tentativa de construção do currículo de maneira mais coerente e coesa. No entanto, havia um grande desafio a ser enfrentado, a polivalência: durante o ano letivo deveria dar conta de conteúdos referentes às matérias de português, inglês e artes, sempre em diálogo com professores de outras áreas. Neste contexto, era preciso pensar em um projeto aglutinador de diversas áreas de conhecimento, ao mesmo tempo em que práticas de escrita, leitura e interpretação também deveriam estar envolvidas. Além disso, havia o desejo de aprofundar a indistinção entre a professora, a performadora e a pesquisadora, ao levar em conta a virada pedagógica que a dissertação de mestrado promoveu no trabalho do Coletivo Parabelo<sup>8</sup>. Para tanto, concebi o que a princípio denominei como *aulas erráticas*, a fim de investigar de que modo a relação entre as aulas performáticas e a prática das errâncias urbanas dialogavam com uma possível revolta da carne do assento.

Desse modo, as aulas erráticas se constituíam na prática da errância urbana, isto é, na e pela arte de andar em um constante processo de orientação, desorientação e reorientação do corpo em deslocamento pela cidade e vice-versa, ao exercitarmos uma alteridade radical com os chamados outros urbanos (JACQUES, 2012). Nesse sentido, as errâncias urbanas propiciam a ativação da co-presença corporal na experimentação de estados corporais errantes que reconfiguram a experiência corporal cotidiana urbana sensível, ao acionar a politicidade do corpo enquanto expande a noção de artisticidade (MARQUES, 2017). Cabe frisar que o Coletivo Parabelo tem identificado uma variedade de práticas de errância urbana ao investigar diversas genealogias da arte da performance, em períodos que se estendem desde o final do século XIX até o começo do século XXI: flanâncias, visitas, deambulações, experiências, derivas, fluxus, delírios ambulatórios, catalizações, persecuções, áudio passeios, zonzos, manobras, dentre outras. Por esta perspectiva, a errância urbana se constitui em uma infinidade de práticas *vagabundas*, em que o músculo propulsor da ação de andar não se conforma em permanecer acoplado a cadeiras e necessita vagar. A partir

---

<sup>8</sup> Para mais detalhes vide: MARQUES, Diego Alves. **Virada pedagógica**: o Coletivo Parabelo e a revolta da carne do assento. In Revista Rascunhos Uberlândia v.4 n.1, p.118-132, jan. |jun.2017.

desse contexto, as aulas erráticas pretendiam questionar o que talvez seja uma das principais lições ensinadas pela escola tradicional: a aprendizagem do hábito de permanecer sentado desde a mais tenra idade. Tal fato é compreendido pela ideia de *Sitzfleisch* proposta pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche, a qual geralmente é traduzida como vida sedentária, mas que poderia ser literalmente expressa como carne de assento ou a mais conhecida bunda (MARQUES, 2017). Neste âmbito, há pelo menos trezentos anos está em curso uma crescente valorização da cultura racional, letrada, escolarizada, cada vez mais restrita a práticas de leitura e escrita com ênfase na relação olho mão, ao promover uma sobrecarga dos glúteos e a sedentarização dos hábitos corporais. Assim, a popularização do uso da cadeira como objeto cotidiano empregado nos mais diversos ambientes, parece evidenciar o surgimento do *homo sedens* (BAITELLO JR., 2012). Portanto, as aulas erráticas almejavam justamente instigar uma revolta contra a sobrecarga da bunda promovida pela sedentarização do ensino, ao promover um elogio à *vagabundagem* como criação artística.

Dessa forma, foi possível conceber uma proposta de aula errática que consistia na prática da errância urbana em uma perspectiva cartográfica, uma vez que a própria errância urbana possibilita a invenção de cartografias a partir das chamadas experiências erráticas (JACQUES, 2012). Nesse viés, o Coletivo Parabelo desenvolveu a chamada perfografia, uma contração dos termos performance e cartografia, entre os anos de 2011 e 2013. Ao longo desse período, realizamos perfografias em 12 bairros considerados periféricos da cidade de São Paulo, assim como, na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. As perfografias eram constituídas por errâncias urbanas que compunham cartografias de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Estas cartografias eram uma forma de investigar as linhas de vida que constituíam uma determinada paisagem, conforme o conceito provisório de cartografia proposto pela psicanalista, crítica e curadora de artes visuais brasileira, Suely Rolnik (1989). Segundo a autora seria contraditório conceituar de forma definitiva a cartografia, pois esta se constitui justamente pelo movimento das transformações espaço temporais que compõem o real social, ou seja, Rolnik propõe que não somente as paisagens geográficas são cartografáveis, mas também as paisagens afetivas podem ser cartografadas como forma de perceber as dinâmicas do

desejo que compõem determinada realidade. Neste aspecto, a arte da performance se aproxima da ideia de cartografia, pois ontologicamente resiste a qualquer conceituação restritiva, está em constante movimento, se configura a partir da ação de cada performer em contextos históricos, sociais e culturais específicos.

Nesse âmbito, a concepção de aulas erráticas por meio da proposição de errâncias urbanas em uma abordagem cartográfica trazia à tona a concepção de mapa, o qual, em uma perspectiva dos campos da geografia e da linguagem, consiste em uma representação gráfica, um texto produzido a partir de determinado contexto e que pode ser lido e interpretado pelos conhecedores de seus códigos. Apesar de Suely Rolnik considerar o mapa como um “todo estático” (ROLNIK, 1989), o Coletivo Parabelo escolheu outro entendimento de mapa que se aproxima do conceito provisório de cartografia. Trabalhamos a partir da concepção de *mapa como performance*, conforme proposto por Richard Schechner (2006). Segundo o professor estadunidense, o mapa se constitui em uma ação de planificação do espaço tridimensional em que diferentes interesses e discursos são representados e podem ser performados tanto por quem o faz quanto por quem o lê e interpreta. Se considerarmos um *mapa mundi* tradicionalmente reconhecido (como a projeção de Mercator) pela perspectiva proposta por Schechner, é possível afirmar que o mapa performa as relações de poder estabelecidas pelas divisões territoriais e pela perspectiva de representação dos continentes, naqueles que estão na parte superior da carta e os que dentro dessa tradição são vistos na região inferior (divisão norte e sul). Contudo tal perspectiva é questionável em relação ao globo terrestre, o qual não apresenta concretamente nenhuma dessas divisões, senão a separação de porções de terra pelos oceanos em um movimento constante.

Através dessa perspectiva, iniciamos a primeira aula errática com a proposta de que cada um apresentasse uma cartografia ou um croqui, nomenclatura utilizada no campo da geografia em relação a representações cartográficas que não seguem as regras específicas de escalas de proporção e signos gráficos acompanhados por legenda. Este croqui deveria representar o itinerário realizado cotidianamente entre o local em que morávamos ou trabalhávamos e a escola, por meio de desenho e/ou colagem. Após a confecção destas cartografias, estas foram espalhadas na parte central da sala, de

modo que poderíamos circular e observar as soluções encontradas para representar as percepções relativas ao itinerário residência/trabalho/escola. Então, aquelas e aqueles que sentissem vontade poderiam comentar suas impressões. Alguns comentaram sobre a riqueza de detalhes dos desenhos ou sobre o desenho irregular das ruas ou ainda sobre a distância entre a casa e a escola. Mas, algo chamou a atenção no comentário de Verônica, que afirmou morar muito próximo da escola e que, por isso, poderia vir a pé, mas preferia vir de ônibus porque tinha medo de ser assaltada. Após esse comentário outras estudantes disseram que vinham a pé, porém sempre em grupo, porque não achavam seguro andarem sozinhas por aquelas ruas representadas em cores vibrantes. Estes foram os primeiros sinais de que talvez tivéssemos ali o indício de um afeto perfografado pelas relações estabelecidas com esses itinerários: o medo.

\*\*\*

Em uma destas aulas erráticas fizemos errâncias urbanas a partir da ideia de algoritmo<sup>9</sup> em uma perspectiva cartográfica, ao nos inspirarmos na proposta de psicogeografias algorítmicas<sup>10</sup> do coletivo holandês Social Fiction (2001). Neste dia saímos em duplas ou trios, no meu caso, eu e mais duas alunas adolescentes, Walesca e Samanta, após a escolha de um algoritmo que deveria se repetir sistematicamente. Primeira à esquerda, segunda à direita, segunda à esquerda. Repetíamos enquanto caminhávamos pelas ruas de Ermelino, como se fosse uma garantia de segurança, algo que não poderíamos esquecer. Parecia que iríamos reproduzir a mecânica dos itinerários cotidianos, aqueles que nos levavam aos mesmos lugares conhecidos, mas, depois de um tempo, fomos capturadas pela dinâmica do algoritmo e ficamos absortas.

Era um dia de céu encoberto e, antes de atingirmos o cruzamento entre duas avenidas principais da região, entramos à esquerda. As ruas serpenteavam em curvas ascendentes. Nesta topografia irregular casas, terrenos baldios, galpões e pequenas fábricas se intercalavam entre cachorros, passagens inesperadas e asfalto cinzento. Mas, apesar da impressão inicial de que as pessoas que habitavam aquelas paragens

---

<sup>9</sup> Conceito proveniente do campo da matemática que consiste em uma sequência de instruções que devem ser seguidas para a resolução de um problema.

<sup>10</sup> Proposta de errância urbana baseada no conceito de psicogeografia desenvolvido pelos situacionistas, que realizaram derivas pelas ruas de Paris entre as décadas de 1950-1970. Para mais detalhes vide: <https://www.spacehijackers.org/html/ideas/writing/socialfiction.html>. Acesso: jun. 2018.

estavam ausentes ou reclusas intramuros, repentinamente percebemos que a cada quarteirão percorrido havia uma presença constante, a qual nos espreitava devidamente posicionada em uma esquina – um homem de meia idade, nos observava sem lançar diretamente seu olhar, ao menos em uma perspectiva frontal. Primeira à esquerda, segunda à direita, segunda à esquerda. Era um homem de olhar atravessado, de viés e agudo. Primeira à esquerda, segunda à direita, segunda à esquerda. Ao mesmo tempo em que achávamos estar perdidas nas reentrâncias daquelas ruas circulares, repentinamente reencontrávamos aquele olhar, aquele homem, em outra esquina uma, duas, três... Primeira à esquerda, segunda à direita, segunda à esquerda. Parecíamos rodopiar em um labirinto nublado em que a única certeza era a de que encontraríamos novamente aquele homem enviesado. Primeira à esquerda, segunda à direita, segunda à esquerda. A ansiedade aumentava, pois parecia que quanto mais andávamos mais permanecíamos no mesmo lugar e repentinamente reencontrávamos aquele olhar, aquele homem em outra esquina uma, duas, três... Primeira à esquerda, segunda à direita, segunda à esquerda. Na quarta vez decidimos entrar em uma viela, uma daquelas passagens inesperadas que pareciam levar a lugar algum. Paredes altas, arborescentes, se inclinavam sobre nossas cabeças e se espraiavam pelo chão sem asfalto em pequenos vazamentos. Agora, em curvas descendentes parecíamos andar em uma gruta. Mas confiávamos em Walesca que disse que nos levaria de volta a uma das avenidas principais. Andávamos cada vez mais rápido, como se aquele olhar estivesse cravado em nossas costas. Descíamos, descíamos e aquela ambiência parecia nos sufocar. Uma topografia transformada em topofobia<sup>11</sup>, a emergência de uma paisagem do medo (TUAN, 2005). A relação com a presença constante daquele homem modificou completamente a forma como percebíamos o deslocamento por aquelas ruas a princípio tão vazias, mas que foram preenchidas pelo medo. Inesperadamente, a grande via abriu-se diante de nós como um milagre, aquele espaço largo e retilíneo povoado de praças e estabelecimentos comerciais, pontos de ônibus, transeuntes e um constante movimento de veículos. Enfim, nos sentimos em uma zona de aparente segurança. Um lugar rotineiro embalou os corpos tomados pelo medo.

---

<sup>11</sup> Referência ao conceito de paisagem do medo de Yi-fu Tuan.

Segundo o geógrafo sino-estadunidense Yi-fu Tuan, apesar de a cidade ter sido projetada a princípio como a reprodução de uma ordem cósmica, em um anseio por garantir estabilidade e segurança, esta se desenvolveu historicamente como um aglomerado de ambiências de constante ameaça. Neste sentido, o geógrafo conceitua a criação de topofobias ou paisagens do medo como constructos perceptivos advindos das relações de troca entre corpo e ambiente, as quais não se restringem à experiência individual, mas consistem em fenômenos sociais historicamente constituídos (TUAN, 2005). No contexto em questão, o nosso medo estava relacionado ao fenômeno social do patriarcado que regulava a possibilidade das mulheres se locomoverem no espaço público e remetia a um ideal vinculado ao processo de sedentarização da espécie humana. Conforme afirma Tuan “cada moradia é uma fortaleza construída para defender seus ocupantes humanos dos elementos [ameaçadores]; é uma lembrança constante da vulnerabilidade humana” (TUAN, 2005, p.12). Infelizmente, em uma perspectiva de gênero, nem mesmo a moradia consiste em um porto seguro, diante de tantos casos reportados e mapeados de violência doméstica e feminicídio no Brasil<sup>12</sup>. Ao tratar da relação de medo nas grandes cidades, o autor afirma que uma das motivações para desencadear este afeto seria o contato com o outro, aquela e aquele que são percebidos como a diferença no espaço urbano: estrangeiros, pobres, andarilhos e, neste caso, um homem de meia idade. Desse modo, lidar com o medo em relação aos outros no decorrer de uma aula errática se constitui em um exercício de alteridade radical, se compreendermos a arte de andar pelas ruas como a possibilidade de experimentarmos determinada ociosidade criativa que procura dismantelar construções sociais, históricas e culturais da insegurança e do medo em relação aos outros urbanos (KANASHIRO; MARQUES, 2018).

Ainda ao tratar dos vínculos entre medo e espaço urbano, Tuan se utiliza de uma metáfora recorrente para descrever a cidade, a metáfora da cidade como selva, um ambiente que foge ao controle da planificação urbana, no qual até os ruídos artificialmente produzidos por veículos, maquinários e de procedência desconhecida podem consistir em um poderoso efeito desorientador e, portanto, em uma possível

---

<sup>12</sup> Vide dados compilados pela edição atual do Atlas da Violência: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=33410&Itemid=432](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432). Acesso: jun. 2018.

ameaça. Embora o autor não tenha se atentado às especificidades das relações de gênero em seu trabalho, a metáfora da cidade selva pode nos interessar aqui enquanto uma maneira de refletirmos a respeito do modo como percebemos e somos percebidas e percebidos no espaço urbano. Se analisarmos o ocorrido nesta aula errática por meio da metáfora da cidade selva, seria possível inferir que, caso adentrássemos em determinados domínios, estaríamos fadadas a nos tornarmos presas de algum predador. Por isso, era necessário que prestássemos bastante atenção aos locais por onde andávamos. Apesar de não ser possível dizer ao certo quais eram as intenções daquele homem que nos seguia de maneira incisiva a cada esquina, a sensação de ansiedade crescente que aquele olhar infligia nos impulsionou à busca por uma saída imediata.

Este não foi o único escrito errabundo<sup>13</sup> que enfatizou a ameaça proveniente dos corpos que performam a masculinidade no decorrer das aulas erráticas por Ermelino Matarazzo. Em uma classe composta majoritariamente por mulheres negras, a percepção do ato de andar pelos arredores do bairro em que estudavam e algumas moravam poderia levantar suspeitas sobre a decência de seus hábitos e abrir precedentes a respeito de sua disponibilidade para práticas sexuais. Dessa forma, o entorno parecia ser constituído por olhares machistas, provenientes não só de homens, mas também de mulheres que acionam as dinâmicas de manutenção do poder patriarcal, que observam e julgam a conduta dos corpos que performam o gênero feminino no espaço urbano. Estavam cumprindo seus compromissos? Estavam vestidas adequadamente? Estavam acompanhadas? Eram conhecidas? E se fossem, o que estariam fazendo na rua naquele horário em que deveriam estar estudando? Esta última pergunta era uma das mais ameaçadoras para algumas daquelas mulheres, as quais desafiaram muitas barreiras para conseguirem voltar aos estudos. Pois, tais questionamentos poderiam significar que em breve qualquer pessoa legitimada pelo patriarcado a assumir uma postura de posse sobre essas mulheres, estaria ciente de que em algum momento do dia *suas* mulheres desviaram do que estava programado para as suas rotinas. Dessa maneira, a experiência daquelas aulas erráticas

---

<sup>13</sup> Nomenclatura utilizada pelo Coletivo Parabelo para se referir aos escritos produzidos a partir da experiência com as errâncias urbanas.

demonstrava que, em grande parte das vezes que nós mulheres saíamos às ruas sem um destino certo, um lugar certo e na hora certa, poderíamos estar sob as mais variadas ameaças do medo.

A partir dessa visão metafórica da cidade selva, é possível inferir que a presença dos corpos que performam o gênero feminino nos mais diversos espaços, poderia reduzir-se a uma genitália sob um olhar onipresente, objetificante e sexista. Este parecia, então, um fenômeno inerente ao processo de socialização das mulheres, que interfere diretamente na percepção de suas relações com o espaço urbano. Um fenômeno legitimado junto à ideia moderna de cidade e ao entendimento de que as mulheres das classes abastadas deveriam se confinar aos afazeres do âmbito doméstico, a fim de garantir a decência e a pureza da estirpe<sup>14</sup>, enquanto as mulheres da classe trabalhadora tanto assalariada quanto escrava estão expostas a todo tipo de assédio e violência ao circularem pela cidade. A partir dos estudos da escritora e teórica feminista Rebecca Solnit (2016) é possível afirmar que a locomoção das mulheres pelo espaço público assume cultural, social e historicamente um caráter sexual, em um contexto regido pelo patriarcado. Segundo a autora, uma mulher que anda pelas ruas sem maiores preocupações parece ser uma afronta. À medida em que movimentamos os quadris e meneamos a cabeça, seu andar se torna uma provocação, a parte frontal de seu corpo pode ser descrita como seios e genitália, enquanto a traseira enche a boca de impropérios. Neste caso, é premente lembrarmos que, segundo a antropóloga brasileira Lélia González, esse processo de reificação do corpo que performa o gênero feminino é ainda mais efetivo quando se trata das mulheres negras, devido ao nosso passado colonial que insiste em se fazer presente. A autora discute a origem do termo mulata, cunhado em período colonial, não só como sinônimo de mestiçagem, mas da ostentação de uma mercadoria sexual tipo exportação, a personificação da negra devassa. Este olhar objetificante lançado sobre os corpos que performam o gênero feminino parece transformar a sexualidade destes em um fardo, algo que jamais passaria despercebido aos olhares modelados por preconceitos sexistas, mesmo que a mulher em questão estivesse simplesmente andando. Nesta perspectiva, a mulher que

---

<sup>14</sup> A monogamia como uma forma de garantir a afirmativa para o problema de “quem é o pai?”, enfim, uma das formas de garantir o domínio masculino, conforme a autora.

circula pelo espaço urbano torna-se acessível, um convite gratuito ao assédio, um convite gratuito à violação. Um corpo exposto à violência. Um corpo interpretado enquanto violência.

\* \* \*

Diante dos automatismos instaurados pela experiência corporal cotidiana urbana, o ato de andar pelas ruas de Ermelino Matarazzo com uma classe de mulheres de diferentes gerações não era uma ação simples, era uma forma de confrontar os medos que se tornavam recorrentes no decorrer das aulas erráticas. Ao propormos a partitura de Yoko Ono, intitulada *Map Piece* (Peça Mapa)<sup>15</sup>, como uma forma de percebermos o ato de andar pelas ruas sem rumo enquanto criação artística, para muitas estudantes tudo parecia encoberto pelo medo em diversas acepções. O medo de andar pelas ruas, o medo de ser vista por alguém conhecido, o medo do ridículo, o medo do vazio, o medo de se perder, o medo de sofrer alguma violência, o medo de ser vista como uma vadia, o medo de ser chamada de vagabunda. A experiência que se delineava ao longo das aulas erráticas parecia uma confirmação de que as mulheres andam mal...

As mulheres andam mal. Uma afirmativa generalizante com sentidos variáveis e uma grande probabilidade de ser algo que desqualifica corpos que performam o gênero feminino. Afirmativa que converge para preconceitos socialmente constituídos em torno da mulher frágil, doce, meiga, afeita aos afazeres domésticos, receosa dos espaços públicos. Por meio dessa lógica sexista, legitimada inclusive por pesquisas científicas no campo da antropologia, as mulheres andam mal por serem inaptas a percorrer longas distâncias. Conforme estudos realizados por Rebecca Solnit (2016), dentre as diversas teorias que estão em desenvolvimento em torno do bipedalismo – a passagem do parentesco com os primatas, quadrúpedes, para a atual postura ereta da

---

<sup>15</sup> A partitura desta peça, datada de 1962, propõe: “Desenhe um mapa imaginário. Marque um ponto no mapa aonde deseja ir. Caminhe por uma rua verdadeira segundo seu mapa. Se não existe rua onde deveria haver segundo o mapa, faça uma colocando de lado os obstáculos. Quando alcançar a meta, pergunte o nome da cidade e dê flores à primeira pessoa que conhecer. O mapa deve ser seguido exatamente, ou o evento deverá ser totalmente abandonado. Peça aos amigos que escrevam mapas. Dê mapas aos amigos”. Disponível em: [https://monoskop.org/images/9/95/Ono\\_Yoko\\_Grapefruit\\_O\\_Livro\\_de\\_Instrucoes\\_e\\_Desenhos\\_de\\_Yoko\\_Ono.pdf](https://monoskop.org/images/9/95/Ono_Yoko_Grapefruit_O_Livro_de_Instrucoes_e_Desenhos_de_Yoko_Ono.pdf). Data de acesso: jun. 2018.

espécie humana que se locomove sobre os dois pés –, grande parte destas teorias reflete de alguma forma concepções sexistas em relação à fêmea da espécie humana. A autora parte de um reconhecido artigo do antropólogo estadunidense Owen Lovejoy no qual este propõe que, pelo fato da fêmea da espécie possuir uma estatura menor em relação ao macho, teria mais dificuldades para se locomover, suas pernas eram encurtadas e o quadril alargado pela combinação de adaptações biológicas que tornaram possível conciliar o parto e o andar ereto. Esta revolução da conformação óssea da espécie humana, que ocorreu durante milhares de anos para conquistar a postura ereta, se constitui em uma violenta modificação do corpo que, durante a gravidez, desenvolveu estratégias anatômicas para que a cartilagem da ossatura pélvica fosse capaz de se separar para abrir espaço à passagem do crânio do bebê. Uma transformação fabulosa que, ao mesmo tempo, é tratada por alguns estudiosos como a maldição do Gênesis, ao culpar a fêmea da espécie por não permitir que o crânio e o cérebro sejam maiores e, portanto, limitar o desenvolvimento da inteligência humana, em uma perspectiva cartesiana que separa corpo e mente e localiza a inteligência nas funções cerebrais (SOLNIT, 2016).

Ainda em torno da função materna, Solnit aponta para teorias que justificam um processo de sedentarização da mulher, a qual deveria permanecer em local protegido para cuidar da prole e depender, dessa forma, da provisão masculina. Além disso, por conta de teorias as quais afirmam que quanto menor a fêmea maior a possibilidade de práticas sexuais poligâmicas, a reclusão da fêmea seria uma forma de defender o território e estabelecer quem era o pai daquela prole. Neste âmbito, a conformação óssea para a maternidade, os cuidados com a prole e a progressiva sedentariação narrada por estas teorias constituem argumentos para afirmar que as mulheres andam mal e apontam para uma possível genealogia do patriarcado, isto é, uma genealogia da ordenação social que aceita a ideia de uma suposta supremacia masculina em um regime de dominação e exploração imposto às mulheres (SAFFIOTI, 2015). Nesta perspectiva, as mulheres são reduzidas às funções histórica e culturalmente delegadas a estas, as funções maternas, sexuais e de cuidadora em todos os âmbitos. Assim, os corpos que performam o gênero feminino precisam servir e se restringir ao âmbito privado, precisam carregar o fardo dos discursos que

desqualificam suas possibilidades de estar no espaço público, ao reforçarem constantemente o fato de que as mulheres andam mal.

\* \* \*

Conforme as performances, as cartografias do medo se faziam cada vez mais nítidas em nossas aulas erráticas, um questionamento se tornava premente: por que não conseguíamos fazer como aqueles errantes urbanos, homens brancos, europeus, vistos como boêmios e aventureiros que desbravavam cidades como Paris ao praticarem a arte de andar pelas ruas sem rumo certo, ao menos desde meados do século XIX? A partir desse questionamento, de acordo com as genealogias da performance realizadas pelo Coletivo Parabelo, é possível observar que há um predomínio de experiências masculinas, brancas e europeias na prática das errâncias urbanas. Por exemplo, se considerarmos as flanâncias enquanto a arte de perder-se pela e na experiência do choque com as multidões emergentes nos *boulevards* das grandes cidades do final do século XIX, podemos destacar o poeta francês Charles Baudelaire como um dos mais emblemáticos *flâneurs*<sup>16</sup>. Conforme é sabido, o autor concebeu um de seus poemas mais canônicos a partir das suas flanâncias. Trata-se do clássico *A uma passante*, que descreve a aparição de uma mulher no espaço público de modo anônimo, fugaz e evanescente. Já no que toca as visitas dadaístas aos espaços banais do cotidiano parisiense no começo do século XX, observamos registros fotográficos que documentam um grupo composto exclusivamente por homens brancos, europeus, engravatados, ostentando chapéus e bengalas. Por sua vez, nas deambulações surrealistas realizadas na capital francesa em meados do século XX, enquanto investigava a participação do inconsciente no processo de orientação, desorientação e reorientação corporal tal qual numa escrita automática feita ao acaso no cotidiano maravilhoso da cidade onírica, André Breton narra uma série de encontros e desencontros com a Nadja em um livro homônimo. Nesse caso, a Nadja consistia na aparição de uma mulher na esfera pública ao assumir o famigerado posto de musa misteriosa, sedutora e inspiradora. De acordo com os exemplos expostos nesta breve genealogia da performance, mesmo no período que marca a passagem da arte

---

<sup>16</sup> É importante lembrar que o substantivo *flâneur* na língua francesa, além de remeter a um tipo específico de errante urbano, também significa vagabundo(a) e vadia(o).

moderna para a arte contemporânea as mulheres são negligenciadas enquanto artistas, criadoras e propositoras ao permanecerem aparecendo não só como tema, conteúdo e modelo, mas sobretudo por emergirem sob a lógica da predação sexista: os corpos que performam o gênero feminino surgem como o alvo das objetificações e das fetichizações masculinas.

Mas, ao considerarmos esta genealogia dominante das errâncias urbanas pela perspectiva de uma crítica interseccional, relativa a questões de gênero, classe e raça, encontraremos mulheres que experimentaram a arte de andar pelas cidades desde o final do século XIX. Mulheres que andam mal ao desobedecerem às regras preestabelecidas para a sua existência nas grandes cidades. Desse modo, as chamadas *flâneuses* eram mulheres que praticaram a arte de perder-se pela e na experiência do choque com as multidões em Paris, em um exercício de liberdade. Apesar de possuírem um reduzido número de possibilidades para ter alguma garantia de permanência no espaço público – ou eram vistas como mulheres selvagens, altamente sexualizadas, vadias por desafiarem as normas, ou tornavam-se invisíveis ao se travestirem e andarem como se fossem homens. Assim, segundo a escritora e teórica literária estadunidense Lauren Elkin (2016), as *flâneuses* andavam por lugares em que supostamente não deveriam estar. Por meio desse viés crítico, nos remetemos também às fluxus, que surgiram no decorrer dos anos 1960-1970, promovidas pela comunidade artística Fluxus, da qual Yoko Ono faz parte. As fluxus consistiam na arte de andar atentamente nos e pelos fluxos que constituem a relação corpo cidade. Para tanto, foram difundidas por meio de partituras que podem ser executadas por qualquer pessoa, com o intuito de tornar o fazer artístico uma prática cotidiana comum e compartilhada, o que na perspectiva desenvolvida aqui, implica necessariamente em colocar em fluxo os papéis de gênero que configuram a esfera privada e a esfera pública. Para além disso, citamos as perseguições promovidas pela artista francesa Sophie Calle, em *Suite Venitienne* (Suíte Veneziana), no final dos anos 1970, ocasião na qual a artista reverteu a lógica da cidade selva quando ela se propôs perseguir um homem pelas ruas de Veneza, tornando-o sua presa<sup>17</sup>. Por último, mas não menos

---

<sup>17</sup> Para mais detalhes vide: CALLE, Sophie. **Suite Venitienne**. New York: Distributed Art Pub Incorporated, 2015.

importante, destacamos as catalisações realizadas pela artista afro-estadunidense Adrian Piper durante a década de 1970. Na catalisação intitulada *The Mythic Being* (O Ser Mítico), Piper performa os diversos estereótipos construídos social, cultural e historicamente em torno da ideia de masculinidade, ao se travestir e andar pelas ruas de Nova York. Em um de seus escritos, a artista sugere presentificar um dos maiores medos sociais instituídos pelo racismo – um homem negro que circula pelo espaço urbano<sup>18</sup>. A partir dessa alusão à abordagem interseccional que o Coletivo Parabelo tem desenvolvido acerca da arte da performance, muitas histórias ainda permanecem apagadas e necessitam ser reescritas, para que possamos compreender de que modos os corpos que performam o gênero feminino promovem a politização do corpo ao ampliar a noção de artisticidade nas e pelas práticas das errâncias urbanas. Dessa forma, errar implica em subverter o sentido para a afirmativa de que as mulheres andam mal. As mulheres andam mal quando transgridem as lógicas do patriarcado que configuram as esferas privada e pública.

\* \* \*

No decorrer das aulas erráticas emergiram histórias das experiências de vida de mulheres pretas, pobres e periféricas na cidade. Eram histórias de violências sofridas tanto em espaços públicos quanto em âmbito doméstico, como memórias desencadeadas nas e pelas aulas erráticas em Ermelino Matarazzo. Alicia nos contou dos problemas enfrentados em seu primeiro casamento, era muito jovem e se submeteu à proibição de sair de casa, vivendo durante quatro anos uma relação de cárcere privado. Maria levou um tiro ao defender sua irmã da morte pelo marido e sobreviveu para contar. Julia foi estuprada pelo rapaz que ela, em uma relação platônica, fantasiava ser o seu namorado. Sandra deixava sua filha de dez anos sob os cuidados dos avós quando saía para trabalhar, demorou muito tempo para aceitar que seu próprio pai, avô da criança, violentava sua filha e se culpa até hoje, apesar de ter entrado com um processo judicial. Juçara teve que enfrentar diariamente o assédio no ambiente de trabalho, como empregada doméstica precisava se esquivar com frequência do patrão, até o dia em que teve de se defender com uma panela e foi demitida. Estávamos diante de perfografias do machismo, abusos constituídos

---

<sup>18</sup> Para mais detalhes vide: PIPER, Adrian. **Out of order, out of sight**. Cambridge: MIT Press, 1999.

enquanto atos de poder que almejavam reafirmar constantemente uma suposta supremacia masculina. O que fazer diante destas histórias que rerepresentavam no espaço da sala de aula a realidade cotidiana de muitas mulheres não só negras, nem restritas à classe trabalhadora, mas de todas as condições socioeconômicas e de diferentes ascendências? A princípio estas histórias de violência traziam uma crescente sensação de impotência. Ao mesmo tempo, parecia que o fato de ter um espaço para relatar aquelas experiências traumáticas acabava, de certa forma, sendo um alívio momentâneo e um modo de pensarmos a respeito do que fazer com aquelas dores que deixavam de ser privadas e se tornavam públicas em uma relação de sororidade. Não era possível permitirmos que aquelas dores persistissem como pesados fardos carregados cotidianamente, como se fossem um dado natural em relação à existência das mulheres que, segundo uma visão sexista, aparentemente andavam mal por não conseguirem esconder suas fragilidades.

Diante desse impasse, a máxima feminista do final dos anos 1960 parecia mais presente do que nunca: “o pessoal é político”<sup>19</sup>. Esta frase foi e ainda é um estopim para a compreensão da condição de exploração e dominação das mulheres não como um problema doméstico, de cunho particular, mas um problema de interesse público que se reflete em todos os níveis da sociedade. Um estopim que nos trouxe à tona a lembrança de uma mulher que, em 1977, dedicou três semanas do mês de maio – mês das mães, mês das noivas – para ações performáticas em protesto contra a onda de estupros que assolava os Estados Unidos neste período. Era a professora performer pesquisadora estadunidense Suzanne Lacy que tinha algo a nos mostrar naquele momento, através do estudo de seu trabalho intitulado *Three Weeks in May*<sup>20</sup>.

Em meio às grandes mobilizações dos movimentos feministas em diversas frentes no decorrer dos anos 1970, dentre estas a campanha antiestupro nos Estados

---

<sup>19</sup> Máxima popularizada a partir de texto da ativista estadunidense Carol Hanisch. Para mais detalhes vide: <https://we.riseup.net/assets/190219/O+Pessoal%2Bé%2BPolítico.pdf>

<sup>20</sup> É importante mencionar que Suzanne Lacy foi aluna de Judy Chicago (1939), artista estadunidense feminista reconhecida por seu trabalho com instalações e do professor performer pesquisador Allan Kaprow (1927-2006) considerado um dos pioneiros da arte da performance. A organização de *Three Weeks in May* contou com a participação de Leslie Labowitz, Melissa Hoffman, Anne Gauldin, Laurel Klick, Judith Loischild, Cheri Gaulke, Barbara Smith Barbara Cohen, Melissa Hoffman, Jill Soderholm, dentre outras. Mais detalhes vide: <http://www.suzannelacy.com/three-weeks-in-may/>. Acesso: jun. 2018.

Unidos, liderada principalmente por mulheres brancas<sup>21</sup>, junto a uma tendência crescente nas artes visuais que convocava a presença do corpo artista em ação em detrimento do objeto artístico – ao enfatizar a ideia de desmaterialização da obra de arte; Lacy organizou em conjunto com outras artistas e ativistas uma série de ações em Los Angeles relativas à prática do estupro e amplamente divulgadas pela imprensa local. Tais ações se desenrolaram ao longo de três semanas tendo como ponto de partida um trabalho de Lacy, anteriormente apresentado em uma galeria, intitulado *Maps* (Mapas) o qual, nesta ocasião, se deslocou do espaço exclusivo das artes para ganhar o espaço público, aberto à participação de pessoas que muitas vezes não teriam acesso aos espaços expositivos convencionais. Este trabalho consistia na exibição de dois grandes mapas da cidade de Los Angeles colocados lado a lado, sendo que em um a palavra *rape* (estupro) era gravada em tinta vermelha nos locais em que algum caso de estupro era reportado, (dados estes recolhidos diariamente em um departamento central de polícia da cidade). Ao redor dessa palavra em destaque carimbava-se a mesma palavra nove vezes em fonte vermelha vasada, para representar a estimava de que a cada caso de estupro reportado nove haviam ocorrido sem que as vítimas denunciassessem.

Já o outro mapa indicava os endereços de centros de referência de apoio às vítimas desse tipo de violência. A partir desse mapeamento, artistas e ativistas se dirigiam aos locais em que o estupro havia ocorrido e gravavam em tinta vermelha a silhueta de um corpo com uma flor na altura do coração, acompanhada de escritos informando a data e quantidade de mulheres violentadas nas proximidades daquele local. Além dessas ações, no decorrer de três semanas ocorreram aulas públicas de defesa pessoal para mulheres, ações em frente a lojas de departamento, reuniões entre autoridades e ativistas e a montagem da instalação *She who would fly* (Aquele que deveria voar), na qual relatos de estupros sofridos por diferentes mulheres tiveram visibilidade. Desse modo, *Three weeks in may* se tornou um dos trabalhos mais

---

<sup>21</sup> Importante lembrar que, segundo a filósofa e ativista Angela Davis, o movimento antiestupro foi iniciado pelas mulheres negras estadunidenses ainda no final do século XIX, a partir da crescente criminalização dos homens negros e de outras minorias étnicas pela prática de estupro. Para mais detalhes vide: DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

emblemáticos de Suzanne Lacy, o qual pode ser abordado pelo viés do que a artista denominou posteriormente de *New Genre Public Art* (Novo Gênero de Arte Pública)<sup>22</sup>. Curiosamente, outro gênero de arte pública emerge justamente quando se torna impossível a indiferença diante das violências de gênero sofridas publicamente por aquelas relegadas social, histórica e politicamente ao posto do outro<sup>23</sup>.

Assim, nos propusemos a pensar, inspiradas pelas práticas artísticas de Suzanne Lacy, no que poderíamos fazer ao longo de três semanas de aulas erráticas no mês de novembro, em Ermelino Matarazzo. Muitas propostas foram cogitadas na relação com o trabalho de Lacy, realizado há quatro décadas atrás e as perfografias daquele bairro de São Paulo. Então, prosseguimos com as aulas erráticas ao irmos à delegacia da região e conseguirmos ter acesso a alguns dados em torno dos casos de violência contra as mulheres daquele bairro. Pintamos em vermelho silhuetas de corpos próximas aos locais em que ocorreram estupros relatados na região de Ermelino Matarazzo. Realizamos leituras e conversas sobre a Lei Maria da Penha, a qual completaria 10 anos de implementação no ano seguinte. Organizamos um debate com autoridades locais e estudiosas da questão de gênero. Escrevemos, recolhemos e montamos uma exposição de relatos de violência em uma árvore localizada em região de grande movimento do bairro, a qual denominamos Árvore da Violência, ao nos referirmos à Árvore dos Desejos (*Wish Tree*) proposta por Yoko Ono<sup>24</sup>. Encerramos a série de aulas erráticas com uma marcha em protesto aos casos de violência contra a mulher, inspirada nos protestos realizados em *Three Weeks in May*<sup>25</sup>. Nesta aula, nos

---

<sup>22</sup> Termo cunhado em 1991 pela artista, para diferenciar o entendimento de arte pública dos monumentos que legitimam uma história oficial, das práticas artísticas que acionam a participação no âmbito da esfera pública.

<sup>23</sup> Conforme estudos desenvolvidos por diversas teóricas feministas, como Simone de Beauvoir, a mulher tem sido constantemente relegada à condição do “outro” no sentido da diferença discriminatória e do processo de inferiorização relativo aos corpos que performam o gênero masculino, como se estes fossem modelo inquestionável para constituição de um suposto sujeito universal.

<sup>24</sup> Vide escrito publicado no blog da escola por uma das estudantes que participou dessas aulas: <http://ciejaematarazzo.blogspot.com/2016/02/abrindo-os-olhos.html>.

<sup>25</sup> Cabe ressaltar a existência e permanência de diversas marchas feministas, em contextos variados, ao longo do século XX e neste início de século XXI. Destacamos, neste caso, a Marcha das Vadias (*Slutwalk*) que data de 2011. Para mais detalhes vide: <https://marchadasvadiascwb.wordpress.com/conheca-a-marcha/porquevadias/>. E também a Marcha das Mulheres Negras, a partir da instituição da data 25 de julho como dia da Mulher Negra Latina e Caribenha em 1992. Mais detalhes vide: <https://www.geledes.org.br/as-origens-do-dia-da-mulher-negra-latina-e-caribenha/>. Acesso: jun. 2018.

vestimos com roupas pretas, pintamos palavras relacionadas à violência no rosto, pernas, braços, colo, costas. Algumas vendaram os olhos com faixas de gaze, outras pintaram e ostentaram cartazes com frases de efeito. Andamos em dupla, de mãos dadas e em silêncio pelas ruas. Permanecemos em cruzamentos, faixas de pedestre, hospitais e postos policiais. Fomos abordadas pela segurança da estação de trem e aplaudidas por um grupo de mulheres. Alguns pensaram que fazíamos parte do movimento de apoio às escolas ocupadas naquele mesmo período<sup>26</sup>. Fomos xingadas “vai lavar um tanque de roupa suja, suas vadias!” e ignoradas. Quando andávamos por uma das avenidas principais do bairro, um grito de dentro do transporte coletivo atravessou muros e janelas. “Eu sou mulher e ando armada!”. Palavras que ecoaram durante muito tempo. Era necessário falar sobre medos e violências, era necessário gritar para se fazer ouvida em certos momentos.

Portanto, aquelas aulas erráticas fizeram mais do que abrir espaço para experimentarmos as errâncias urbanas como possibilidade de exercitar uma ociosidade criativa popularmente conhecida como vagabundagem. Aquelas aulas erráticas nos ensinaram que para os corpos que performam o gênero feminino não há vagabundagem sem vadiagem, sem transgressão dos valores inventados em torno do que deve ou não ser uma mulher, a partir de um contrato sexual firmado historicamente pelo regime patriarcal. Por isso, as aulas erráticas se transformaram em aulas vadias quando mulheres pretas, pobres e periféricas desafiaram os contratos patriarcais, racistas e classistas que configuram as impossibilidades de circulação dos corpos que performam o gênero feminino tanto na esfera privada, quanto na esfera pública. As mulheres efetivamente andam mal? A partir das nossas aulas vadias, aprendemos que as mulheres somente andam mal ao negarem os destinos profetizados para suas existências pela sociedade patriarcal.

Nesse sentido, cabe compartilhar uma última lição aprendida junto ao Coletivo Parabelo na criação das nossas aulas vadias: não podemos esquecer que ainda está em vigência um código penal que data de 1941, em que a prática da vadiagem<sup>27</sup> é

---

<sup>26</sup> Em referência às ocupações das escolas, realizadas pelo movimento secundarista em 2015.

<sup>27</sup> Definida como: “entregar-se alguém habitualmente à ociosidade, sendo válido para o trabalho, sem ter renda que lhe assegure meios bastantes de subsistência, ou prover à própria subsistência mediante ocupação ilícita”. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/290126.pdf>. Acesso: jun. 2018.

considerada crime e há controvérsias em torno da sua revogação. Esta lei é um exemplo de criminalização da pobreza diretamente relacionada a outras legislações que criminalizaram a precariedade da vida dos ex-escravizados, africanos e afrodescendentes, os quais passaram pela abolição sem que houvesse qualquer iniciativa pública relacionada à inclusão destes no novo modelo de sociedade que se instalava, com a contratação de mão de obra assalariada. Lei que criminaliza não apenas mulheres como também homens responsáveis por garantir o próprio sustento e dos demais que deles dependam em ocupações não formais. Lei cuja origem remonta ao código penal brasileiro de 1890, no qual a prática da vadiagem está associada à prática da capoeira em espaços públicos, o que por si só evidencia sua conotação racista ao criminalizar uma manifestação cultural de matriz afro-brasileira. Lei que igualmente possibilitou a prisão de muitas pessoas durante os regimes ditatoriais brasileiros. Lei que desconsidera os fatores de desintegração social em curso em metrópoles como São Paulo. Lei a partir da qual constatamos que toda norma produz sua efetividade por meio da mobilização dos afetos nos e pelos corpos de cada um de nós. Como, por exemplo, o medo de ser vadia.

\* \* \*

## REFERÊNCIAS

- BAITELLO JR., Norval. **O pensamento sentado**: sobre glúteos, cadeiras e imagens. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012.
- ELKIN, Lauren. **A tribute to female flâneurs**: the women who reclaimed our city streets. In The Guardian, online, 29 jul. 2016. Disponível em: <https://www.theguardian.com/cities/2016/jul/29/female-flaneur-women-reclaim-streets>. Acesso: jun. 2018.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, p. 223-244, 1984.
- JACQUES, Paola Berenstein. **Elogio aos errantes**. Salvador: EDUFBA, 2012.

- KANASHIRO, Bárbara; MARQUES, Diego Alves. *Corpos inconformados: arte e educação nas práticas artísticas contemporâneas*. In ANDRE, Carminda Mendes; BAPTISTA, Ana Maria Haddad (org). **Pedagogias em trânsito: estudos para uma ecologia de saberes em arte educação**. São Paulo: BT Acadêmica, p. 155-195, 2018.
- LACY, Suzanne. *Debated territory: toward a critical language for public art*. In LACY, Suzanne (ed). **Mapping the terrain: new genre public art**. Seattle: Bay Press, p. 171-185, 1996.
- MARQUES, Diego Alves. **Virada pedagógica: o Coletivo Parabelo e a revolta da carne do assento**. In Revista Rascunhos Uberlândia v.4 n.1, p.118-132, jan. |jun.2017.
- MARQUES, Diego Alves; RACHEL, Denise Pereira. **Perfografia: performance como cartografia, performer como cartógrafo**. In Revista Redobra, n. 11, Salvador, UFBA, p. 152-161, 2011. Disponível em: [http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2013/06/redobra11\\_17.pdf](http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2013/06/redobra11_17.pdf).
- RACHEL, Denise Pereira. **Adote o Artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer**. São Paulo: Editora Unesp, Selo Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: [http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl\\_id=467](http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=467)
- ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.
- SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduction, second edition**. New York: Routledge, 2002.
- SOLNIT, Rebecca. **A história do caminhar**. Trad. Maria do Carmo Zanini. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- TUAN, Yi-fu. **Paisagens do medo**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.



A ARTE DA PERFORMANCE COMO AÇÃO CULTURAL EM ESCOLAS  
PÚBLICAS DE UMA PERIFERIA NA CIDADE DE SÃO PAULO  
Os sentidos da transgressão como componente dessa linguagem no  
Universo Escolar

EL ARTE DE LA PERFORMANCE COMO ACCIÓN CULTURAL EN  
ESCUELAS PÚBLICAS DE UNA PERIFERÍA EN LA CIUDAD DE SÃO  
PAULO

Los sentidos de la transgresión como componente de ese lenguaje en el  
Universo Escolar

THE ART OF PERFORMANCE AS A CULTURAL ACTION IN PUBLIC  
SCHOOLS OF A PERIPHERY IN THE CITY OF SÃO PAULO  
The senses of transgression as a component of that language in the School  
Universe

*Thiago Camacho Teixeira<sup>1</sup>*

**RESUMO**

Este artigo pretende trazer apontamentos teóricos, metodológicos e práticos sobre as construções cênicas e próprias da linguagem da performance, elaboradas por meio de experiências estético sensoriais, seus decorrentes relatos e repercussões no interior das escolas públicas, localizadas no interior de uma periferia da Zona Sul da cidade de São Paulo, tendo em vista o diálogo entre artistas – inclusive em formação, professores, estudantes, comunidades escolar e local. Também tem o intuito de discutir os sentidos da transgressão, componente próprio da linguagem, no ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** arte como experiência, arte-educação, liberdade de expressão

**RESUMEN**

Este artículo pretende traer apuntes teóricos, metodológicos y prácticos acerca de las construcciones escénicas y propias del lenguaje de la performance, elaboradas por

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes - ECA da Universidade de São Paulo - USP. 2017. Graduado pelo curso de Arte-Teatro da Universidade Estadual Paulista. (UNESP). cursou o primeiro semestre do curso de Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - (2012), onde foi aprovado em terceiro lugar em ampla concorrência. Possui graduação em Letras - Português, Inglês e Literatura pela Universidade Paulista (2009). Ator com DRT, Performer e Professor de artes, teatro, literaturas e línguas. Desenvolve um trabalho pessoal e independente de pesquisa com registros e produções da Performance, entre os quais estão vídeos e fotografias. Professor de Línguas Portuguesa e Inglesa e de Literaturas no Ensino Fundamental II e Médio das redes municipal e estadual de São Paulo desde 2010. Membro participante do grupo de teatro e performance Desvio Coletivo. Foi membro do grupo Teatro Didático e da rede de pesquisadores do Portal Teatro Sem Cortinas, ambos projetos de extensão da UNESP. Iniciou sua produção dramaturgica com a Comédia *A Gaiota*.

medio de experiencias estético sensoriales y por medio de sus derivados relatos y repercusiones en el interior de las escuelas públicas, localizadas en el interior de una perifea En la zona sur de la ciudad de São Paulo, teniendo en vista el diálogo entre artistas - incluso en formación -, profesores, estudiantes, comunidades escolar y local, y sociedad. También ha comprendido la intención de discutir los sentidos de la transgresión, componente propio del lenguaje, en el ambiente escolar.

**PALABRAS CLAVE:** arte como experiencia, arte-educación, libertad de expresión

#### **ABSTRACT**

This article intends to bring theoretical, methodological and practical notes about the scenic and proper constructions of performance language, elaborated through aesthetic sensorial experiences and through its consequent reports and repercussions within the public schools located inside a periferics neighborhood in a South zone of the city of São Paulo, in view of the dialogue between artists - including in formation -, teachers, students, school and local communities, and the society. It has also understood the intention of discussing the meanings of transgression, a specific component of language, in the school environment.

**KEYWORDS:** art as experience, art-education, freedom of expression

\* \* \*

## **1. A EXPERIÊNCIA COMO INVESTIGAÇÃO – POR QUE A EXPERIÊNCIA É PESQUISA?**

### **1.1 Considerações sobre a pesquisa qualitativa em artes cênicas**

A amplitude do tema desta pesquisa quando se refere à performance enquanto ação cultural, ou mesmo quando a localiza no ambiente escolar público, é logo justificada quando a relacionamos aos seus aspectos e indicações qualitativos, tais como: é preciso que o espaço de criação em respaldo à perspectiva subjetiva seja amplo e livre, para que a partir desses quesitos provenientes do conceito de liberdade, no seu sentido quase anárquico ou anarcoartístico sejam postos os limites de cada um, de cada agente, de cada artista – ou não-artista, na busca da apropriação de uma linguagem que não tem muita afinidade com a restrição, e que parte da experiência e da produção que emana do Ser (HOLLIDAY, 2006).

No aspecto da qualidade e do processo, mais do que frente aos eventuais resultados, ou demonstrações quantitativas, em performances, a investigação está centrada na arte como experiência, antes mesmo de suas especificidades virem à tona. É por isso que não me intimidei em não recortar mais o grande tema, dentro do qual as possibilidades de criar deveriam a meu ver estar de fato ampliadas. Cada processo e

cada ação não deveriam encontrar quaisquer barreiras, e nenhum tipo de impedimento para a livre fruição, para o encontro e desencontro, conhecimento e desconhecimento em um campo expandido. A intimidade geral dos sujeitos em processo de criação com o que a linguagem contém de específica deveria vir com as práticas, com o conhecimento autônomo, embora mediado por uma orientação do propositor e por referências autorais importantes – ainda que estas mesmas autoridades também incentivassem as constantes rupturas. Em performance como uma linguagem transgressora, há que se subverter seus próprios sistemas, e essa transformação contínua é uma de suas grandes marcas, sem as quais estaríamos negligenciando um caráter próprio dessas manifestações.

O que temos de especificidade em um tema como performance na escola, está passível de desconstrução e de se tornar inespecífico a todo instante, pois é aquilo que vira alvo comum a ser problematizado. Uma forma de expressão subversiva está quase que permanentemente desestabilizando lugares estáveis e, portanto, delimitar não é uma escolha pertinente quando se pensa em gênese de uma pesquisa nesse território.

Diante de um universo propositalmente instável e consolidado naquilo que tangencia as definições imutáveis, temos uma metodologia, que une ação cultural, criação coletiva e presentificação, isto é, repertórios de conceitos, com percepções do mundo e do espaço escolar a partir de experiências subjetivas e também da cultura (PEREIRA, 2013, 2015). Cada ação a versar sobre a percepção dos envolvidos acerca de suas próprias realidades, poetizadas, idealizadas, superestimadas ou não, no intuito de transformar, ressignificar, construir e reconstruir a partir do olhar sensível, íntimo, e também engajado. Com objetivos ligados a suscitação do movimento do pensamento e do fazer artístico, as tendências a contestar a própria noção de arte na contemporaneidade, e desterritorializar lugares comuns e enrijecidos do saber, um saber muitas vezes fora de contexto, que não só não funciona, mas opera com aspereza no desenvolvimento cognitivo e mais tarde no desenvolvimento social.

Na pesquisa qualitativa em artes cênicas, e como dito em performance, temos um campo de ações experimentais, que valem muito por seus processos, e é nessa direção que este presente texto tenta ir no propósito de descrever tais caminhos e práticas e assim refletir criticamente.

A partir de reflexões em torno do conceito de pesquisa qualitativa e de seus princípios, ficam evidentes para mim, frente as minhas práticas como artista-educador e pesquisador, as considerações de que: A experiência pode aparecer enquanto forma própria de investigação. Com essa constatação a que Oscar Jara Holliday (2006) me ajudou a atingir ainda vem à tona a compreensão de que cada indivíduo tem a sua experiência e seu campo sensorial próprio, o que significa dizer que além de ser influenciado pelo meio, por sua trajetória de vida, pela tessitura sócio-cultural e política de que é proveniente, é também produtor de sua própria imanência subjetiva e ontológica. Esse grupo de influências sobre seu próprio modo de produção, de investigar e de saber conhecer, e as premissas de que cada Ser social é um universo, consubstanciam a possibilidade de sistematizar vivências no interior de suas próprias lógicas.

A afirmação de que cada investigador pode encontrar a sua própria identidade na pesquisa também pressupõe sua natural e corrente marca: a contradição. O interesse em buscar a compreensão justamente daquilo que não é um ‘ponto pacífico’, isto é, que está passível de questionamentos e superações, permite-nos lembrar que a essência da busca é partir do que já sabemos para obtermos algo a mais, e que o conhecimento anterior é uma ponte essencial para tanto. Nessa perspectiva, conhecer com vistas voltadas à marca da qualidade, mais do que a quantidade, mais ao processo do que aos eventuais resultados, é assumir o diálogo e a contradição. Viver e transformar essas vivências em sistemas, sejam eles induzidos ou espontâneos, demanda a sensibilidade de perceber o outro como portador de voz e como capaz de troca. A experiência na pesquisa se estabelece com o outro, inclusive quando é autobiográfica, porque a nossa própria história acontece sob o crivo dessas relações. E, assim sendo, o autor citado nos abre a visão para mais um entendimento: para esse tipo específico de busca, o sustentáculo epistemológico é a concepção metodológica dialética. Esta, por sua vez, “entende que a realidade histórico-social como uma totalidade, como processo histórico: a realidade é, ao mesmo tempo, una, mutante e contraditória porque é histórica; porque é produto da atividade transformadora, criadora dos seres humanos” (HOLLIDAY, 2006, p.6).

## 1.2 O aprendizado da comunidade por meio da experiência

Compreender a realidade social composta por espaços partilhados e ao mesmo tempo por espaços de disputa, sabendo-se que o processo histórico é o da legitimidade do conflito, permite que na perspectiva da pesquisa qualitativa tenhamos a percepção expandida do campus, do conhecimento, do nosso próprio olhar crítico e do objeto. Permite vermos o processo histórico como luta de classes, o que torna o trabalhador consciente de sua posição na sociedade, permite que entendamos a própria educação como um mundo de concepções e ideias plurais, muitas vezes divergentes, permite percebermos o currículo escolar como um espaço de disputa de conteúdos, e permite que vejamos a experiência como um acontecimento da diversidade.

Sistematizar conhecimentos e percepções da cultura pressupõe um movimento espiralar de construção e reconstrução dos saberes a partir de contradições, problematizações e descobertas. Holliday (2006) nos demonstra que algumas barreiras nos impedem de sistematizar, entre elas a ideia de que isso é complicado, especializado ou enfadonho. Por parecer pouco claro de que forma e quem deve sistematizar. Pela falta de programação de momentos voltados a sistematização, o que revela, segundo o autor carências sobre a reflexão institucional acerca de nosso trabalho e que não se dá prioridade a essa tarefa, colocando em distância diretores e educadores-animadores e a deixar claro as diferenças entre avaliar, sistematizar e a pesquisa. A deixar claro também a oposição e reação a formalidade positivista, enquanto que o aspecto qualitativo evoca concepções epistemológicas dialéticas.

\* \* \*

### **1.3 A busca por uma linguagem plural, multifacetada, e que se ligue a experiência da ação social**

Outros aspectos reflexivos acerca da sistematização surgem no texto, e nos chama a atenção, tais como: A escolha do que sistematizar como elemento central, ou completo, ou parte do objeto concreto, e a finalidade, isto é, pensar nos objetivos gerais e específicos: se é para engrandecer a prática, se é para entendê-la, para a partilha de experiências e etc.

E uma das mais relevantes considerações: a coerência do processo metodológico e de sua escolha frente à proposta teórico-filosófica contextual da própria pesquisa. O autor reitera que as diferenças de método tem a ver com tudo isso: objetivos, contexto, experiências com características particulares, objetos, e práticas de quem formula a proposta.

(...) as condições do contexto em que se desenvolvem; situações particulares a enfrentar-se; ações dirigidas para se conseguir determinado fim; percepções, interpretações e intenções dos diferentes sujeitos que intervêm no processo; resultados esperados e inesperados que vão surgindo; relações e reações entre os participantes (HOLLIDAY, 2006, p 21).

É neste sentido que quero falar um pouco de como a minha experiência, dentro do campo popular, da educação pública, da promoção social atravessada pelos conflitos da realidade cultural que me circundam, segundo a minha própria percepção, criando o mundo e sendo criado por ele, foi sendo organizada, reconstruída, e disseminada, enquanto sistematização.

(...) As práticas de educação popular buscam inserir-se nos processos sociais e organizativos da população, visando à resolução de seus problemas, necessidades e aspirações, num contexto bem determinado. Em qualquer caso, põem-se em marcha ou impulsionam-se processos sociais de ação consciente e organizada, por meio de uma reflexão crítica de sua situação, que permitam modificá-la no sentido do projeto histórico popular. Ele conduz, normalmente, à elaboração de estratégias político-pedagógicas de intervenção, em função do apoio e potencialização do protagonismo de distintos sujeitos populares. Estamos, então, diante de experiências da realidade que são susceptíveis de ser entendidas e, portanto, sistematizadas de maneira dialética. Essas experiências de educação popular ou de promoção em geral, podem ser lidas ou compreendidas como uma unidade rica e contraditória, cheia de elementos constitutivos que estão presentes num movimento próprio e constante. Além disso, estas experiências, estes processos sociais, organizativos e culturais muito específicos, estão, por sua vez, relacionados com outros processos da realidade que possuem características similares. Este ponto de partida é o que nos permite aproximar-nos da sistematização a partir do que a própria riqueza das experiências pede que se faça: apropriar-se da experiência vivida e dar conta dela, compartilhando com os outros o aprendido. (HOLLIDAY, 2006, p. 21)

Entender a experiência como investigação pode ser como em um paralelismo entender a vida como a própria arte. Isto é, podemos falar em superação das barreiras entre pesquisa e vivência, assim como podemos falar em superação das barreiras entre arte e vida.

## **2 A PERFORMANCE COMO LINGUAGEM, A CONTEMPORANEIDADE E A AÇÃO CULTURAL**

### **2.1 Renato Cohen, Marvin Carlson, Schechner e performance como termo contestado**

A performance, os seus estudos e modos de produção relacionados a vida, a sociedade, e a política, elencadas a hibridez e a transversalidade de campos do conhecimento, ampliam seus domínios de influência após os anos 60 e 70. Buscar estas referências históricas do termo e depois da linguagem no trato que damos a ação cultural na escola pública é fundamental para entendermos a prática expressiva neste terreno historicizado.

Em texto de minha autoria, traço um caminho da performance que mais nos interessa para recorrer a ela como ação cultural em espaços públicos e escolares. Transcrevo em citações trechos essenciais com algumas alterações e intervenções (TEIXEIRA, 2016).

Performance, para Marvin Carlson (1980), é um termo de historicidade. Em determinados períodos tem significação e sentido híbrido e de fronteira entre campos semânticos.

Carlson (1980) segundo sua pesquisa sobre o termo diz que performance pode, ao longo do tempo significar as seguintes distinções que não se definem como mais ou menos próprias, e as quais mais nos interessam:

a- A desenvoltura de alguma ação, e a demonstração de habilidade de algum fazer. Como um concerto de piano ou um festival de dança ou circo, dentro dos quais o pianista, o bailarino, e o palhaço exibem seus talentos e as nuances de suas atividades artísticas.

b- A desenvoltura e a eficácia de ações a partir de objetos e coisas, isto é, de atributos vinculados ao não-humano, como o tempo entre o início e o fim de uma mistura química em que os elementos realizam uma ‘performance’ até o resultado final da experiência.

c- Em um conceito de Richard Bauman, pode significar o esforço que fazemos para representarmos socialmente os papéis que, codificados por normas da cultura e esperados pelas tradições e costumes, executamos em nosso dia-a-dia, a exemplo das diferenças de comportamento que assumimos em nossa residência ou na empresa ou instituição onde trabalhamos frente aos nossos superiores e chefes.

d- A performance com sentido Estético e de atividade de um atuante emissor, na perspectiva artística, começa a ganhar sentido para Carlson (1980) a partir de Bauman, quando ele nota que o filósofo identifica uma duplicidade ou multiplicidade na consciência, e uma intencionalidade, na representação dessas identidades sociais, quando finalisticamente orientadas para a expressão subjetiva ligada à arte. Então, como termo de nossa pesquisa, aparece-nos a performance-arte. (CARLSON, 1980, p. 11-20).

Ainda diante da introdução crítica a performance de Carlson (1980), ele nos mostra os estudos de Richard Schechner ao estabelecer sete “áreas em que a teoria da performance e as ciências sociais coincidem” (CARLSON, 1980, p. 22).

1. Performance na vida diária, incluindo reuniões de qualquer tipo.
2. Estrutura de esportes, rituais, jogos e comportamentos políticos públicos.
3. Análise de vários modos de comunicação (diferentes da palavra escrita) semiótica.
4. Conexões entre modelos de comportamento humano e animal com ênfase no jogo e no comportamento ritualizado.
5. Aspectos da psicoterapia que enfatizam a interação de pessoa para pessoa, a encenação e a consciência do corpo.
6. Etnografia e pré-história – tanto das culturas exóticas quanto das familiares.
7. Constituição de teorias unificadas de performance, que são na verdade, teorias de comportamento.

A lista de Richard Schechner é, de algum modo, remanescente de uma tentativa semelhante de sugerir futuras áreas de pesquisa entre o teatro e as ciências sociais, publicada em 1956 por George Gurvitch, para resumir os trabalhos de uma conferência francesa sobre o assunto. Antecipando o estudo subsequente de pesquisadores como Goffman e Turner, Gurvitch chamou a atenção para os elementos teatrais ou de performance em todas as cerimônias sociais, mesmo numa ‘simples recepção ou reunião de amigos’ (CARLSON, 1980, p. 22-23).

Estes conceitos da performance como um termo contestado são para Carlson (1980) dispositivos que nos fazem compreender melhor a sua evolução temporal, até que os seus sentidos como ação artística se engendrem.

Performar, segundo Cohen (2007), corresponde a um ato de emissão subjetiva, da expressão cênica, inserindo-se, desse modo, nas artes da representação ou da presentificação – termo debatido - do atuante em cena. Enquanto fenômeno semiológico se consubstancia no tempo e no espaço em ação e- ou de um possível eu-lírico para o outro, com a reportagem ou a permissão relacional, dialógica da informação ou expressividade e, às vezes, da e na inversão atuante-público. A performance pode ocorrer em diversas localizações, desde as praias, piscinas, elevadores, e museus, às igrejas, praças, ruas, edifícios, palcos, e especialmente, nas escolas e ambientes de educação. A amplitude temporal desta ação é muito variável e flexível e pode se estender de minutos a dias ou mais.

O ato de performar como ato intencional e ligado à expressão artística deve suas origens às Artes Visuais, tornando-se um meio híbrido da expressão e das dimensões dinâmico-espaciais. Em uma noção estendida da *performance*, o (a) atuante pode ser um artista ou um não-artista; embora os mesmos possam se retirar de cena ao deixarem em seus lugares um boneco, um animal, um objeto instalado ou formas abstratas e concretas quaisquer. O texto pode ser simbólico, o que se pode entender pela representação em código compartilhado verbal ou não-verbal, imagético-icônico, e -ou mesmo *indicial*, em relação de causa e consequência, e dessa forma, a ação é constituída por amplo campo de possibilidades semiológicas.

## 2.2 Quem sou eu?

Esta pergunta orienta o modo da pesquisa, seus objetivos, como estes são perseguidos, os motivos que me levaram a escolher o objeto, o tema, a indução de resultados e produção de campo, entre outros aspectos essenciais da investigação da experiência.

E respondendo a essa pergunta, eu poderia dizer que sou um performer, e agora pesquisador da arte da performance. E falar muito disso. Poderia dizer também

que sou performer desde que comecei a produzir para teatro e descobri que minha atuação se circunscrevia mais a linguagem da vivência, do sensorial a flor da pele, da idiosincrasia, da abstração conceitual, da minha intensa subjetividade, das colagens, e da minha utopia pessoal, isto é, da performatividade muito mais que da representação teatral das personagens. Mas essa descoberta levou bastante tempo, e essa história seria muito longa já que me empolgo muito com essa ‘coisa’ autobiográfica. Na realidade, eu descobri que era performer quando já o era há muito mais tempo. A performance e a sua conceituação remontam a minha infância quando eu ia a escola como se estivesse indo a um show. Então quando voltei à escola como professor, quis voltar como um professor- performer, do mesmo modo que há muitos anos atrás. Como se fosse um show. Prefiro, neste caso, contar de modo subjetivo, experimental, e não obstante, qualitativo, um pouco na minha pesquisa nesse locus como um recorte de todo esse percurso – o campo: escola, e por meio do citado instrumental, a performance como linguagem, falar acerca de minhas atividades pedagógicas na arte-educação.

A educação artística e a arte em si têm relações essenciais como forma de atingir a transcendência, de ultrapassar a pasmeira da vida comum do dia-a-dia, na nossa sociedade hiper-racionalizada, e busca no âmago do sentir as formações que dele decorrem.

Em 2014, enquanto professor da Educação Básica no Ensino Fundamental II e Médio, na Escola Estadual Professor Renato Braga, em uma periferia da Zona Sul da cidade de São Paulo, iniciei minhas experimentações na escola em todas essas séries, desde o sexto ano até a terceira série final do Ensino Médio, com foco central nesta última, por meio de ações que aos poucos se revelaram performativas. Tanto pelo caráter de eventualidade dos feitos e pela subjetividade expressiva que podia se notar nos estudantes, quanto pela natureza política do que estava sendo produzido e pelo que entendíamos acerca do meio de expressão identificado: um canal de reivindicação e uma forma de manifestação. Naquele momento, a criação em conjunto nos tempos e espaços propostos tiveram como disparadores os anseios e expectativas estudantis relacionados tanto as realidades locais e pessoais dos jovens em questão, em relação à escola, aos professores, a comunidade e mais amplamente a sociedade, quanto aos

momentos políticos atrelados de grande repercussão midiática e cultural. O período era pós- manifestações de 2013 no Brasil, insurgência do MPL – Movimento Passe-Livre, que protestava contra o aumento da passagem dos transportes públicos em São Paulo, ações repreendidas drasticamente pela força de Estado da PM – a Polícia Militar, evento notório e a partir dele considera-se a eclosão em grandes atos por todo o país. Sentindo- se mobilizados, os estudantes sugeriram em conversas e debates informais em sala de aula sobre a possibilidade de se manifestarem politicamente a versar sobre a justiça social. E sobre como isso podia partir de atividades fomentadas na e pela própria escola. A reflexão também se deu porque os indivíduos do grupo identificavam problemas com a educação pública a nível nacional, e especialmente Estadual, em São Paulo – referente às suas próprias inserções históricas e reais. Todos sabem que muitas escolas ainda hoje, em 2017, se encontram em condições de péssima infraestrutura, falta de água, recentemente de merenda, sobre a desvalorização dos professores da rede pública, etc. – e aqueles estudantes em 2013 percebiam a importância da liberdade de expressão e o quanto as linguagens e as artes poderiam lhes servir de instrumento para projetar suas vozes plurais, dúvidas e anseios, em busca de suprir necessidades públicas, subjetivas, e tendo em vista a ampliação e criação do que já entendiam por direitos e deveres na política e pelo que já pressupunham por espaço privado e espaço público. Nesse momento, procurei pensar em como poderia atender as demandas que se apresentavam de modo que estes estudantes pudessem ter algumas experiências com a comunicação e expressão por meio da linguagem não-verbal, também pertencente ao plano estadual de ensino, currículo e programa de educação do Estado de São Paulo para as disciplinas, as quais eu lecionava: Línguas Portuguesa, Inglesa, e Literaturas, e de modo que pudessem ter contato com a modalidade de estudo a qual já era meu objeto de observação: a arte da performance como linguagem e as suas possibilidades sensoriais e semiológicas marcantes e diversas.

Houve debate e nele discutimos durante algumas aulas sobre o que queríamos falar, sobre o momento delicado vivido e como construiríamos esses discursos de modo que todos fossem representados, a princípio, por questões inerentes ao grupo como um todo, a partir da escola e das questões sociais e políticas em voga. Decidimos então que

falaríamos sobre a necessidade de expor um aspecto que os estudantes sentem como comum em suas vivências e em seus contextos específicos: a alienação. Ligados ao senso comum e levando em consideração a experiência concreta dos sujeitos, naquele momento entendíamos por alienação a forma anestesiante e dissimulada das instâncias políticas governamentais tratarem a população, no paralelo: negligência do Estado com as necessidades fundamentais, entre as quais, a educação pública gratuita e de qualidade. Neste intento, pensamos em quais materiais poderíamos utilizar e de que formas poderíamos representar a alienação, isto é, o enrijecimento do pensamento crítico e a ideia anestesiante e sustentada pelo conformismo dos *corpos dóceis* (FOUCAULT, 1975) mencionada anteriormente.

Elegi, a partir de uma inspiração de um dos grupos de Teatro Visual dos quais eu era integrante, a *máscara neutra* (COPEAU, 1929) como recurso, e essa atividade consistia a princípio em: os estudantes cobrirem seus rostos com um pano branco, especificamente fraldas de pano.

A *máscara neutra* foi uma forma de metodologia utilizada por Jacques Copeau (1929) para corrigir vícios de movimentação dos atores e transformar o teatro vigente que, segundo ele, “estava impregnado pelo exibicionismo dos atores, monstros sagrados, e pelos vícios interpretativos de um teatro de mãos e rosto” (SACHS apud COPEAU, 1929, p. 38), em busca de uma arte do espetáculo que saísse de seu instante meramente festivo e glamouroso para uma prática cênica de maior relevância técnica e também moral e ética. Para ele, este recurso potencializaria a precisão técnica do corpo e do movimento, ante o bloqueio dos vícios de expressão do rosto, ante o bloqueio parcial da visão e das iniciativas sem compromisso com o rigor da atuação.

Não se trata aqui de utilizar esse material somente para neutralizar a expressão desses estudantes em uma analogia entre alienação e expressão neutra, anestesiada e inerte, mas também de propiciar um estímulo sensorial do contato do material com o rosto, com a sensação de ver difusamente, de forma nebulosa, com a sensação claustrofóbica e sufocante que talvez, apenas talvez, tivesse relação com a realidade vivenciada: uma política de corrupção, exploração, negligência e de sufocamento da expressão pela repressão de Estado, e pela dissimulação dos valores na relação de direito público e ocultamento do descaso, em um cenário de reivindicação

e de luta pela ampliação de direitos, característica que marca a democracia e o exercício da cidadania.

Após diversas ações expressivas de ocupação dos espaços no interior da escola com esse material, a *máscara neutra*, em ato performativo no intuito de representar, comunicar e expressar as sensações e vivências relatadas, frente ao objetivo de ampliar esses discursos poéticos e políticos construídos, envolvendo a comunidade e mais amplamente a sociedade, e utilizando ao mesmo tempo as ferramentas tecnológicas de nosso tempo, criei junto aos estudantes uma página no Facebook -a rede social com a qual eles tinham maior proximidade e experiência de uso- dentro da qual publicávamos nossos atos. O nome da página é *A Escola Pública é Nossa*, e está disponível no [Facebook](#).

Segue abaixo uma das postagens que reporta uma das primeiras ações feitas por aqueles estudantes naquele ano:

No dia 31 de março de 2014, o Professor Thiago Camacho e seus alunos da Escola Estadual entraram em ação com a performance *Indisciplinados*, manifesto que teve intuito crítico com relação a negligência do Estado acerca da educação, do Sistema Público de ensino, da pouca valorização de professores e estudantes, estes últimos, filhos de trabalhadores.

\* \* \*



Gênese da ação *A Escola pública é Nossa*. Na foto: Thiago Camacho e um jovem integrante da ação. Escola Estadual Professor Renato Braga, São Paulo/ SP, 2013. Foto: Emerson Lisboa.



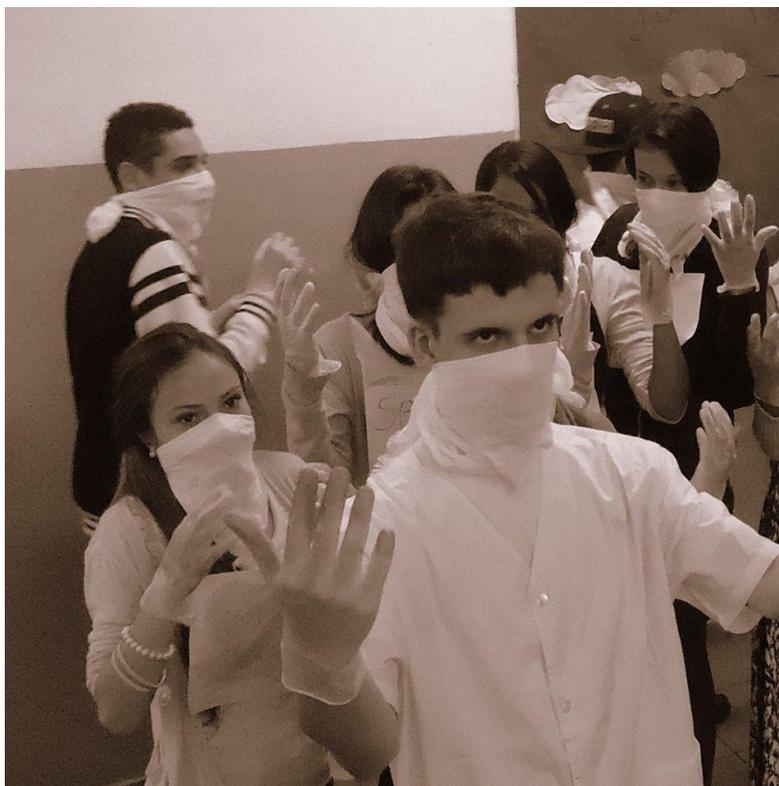
Gênese da ação *A Escola pública é Nossa*. Na foto: Thiago Camacho e um jovem integrante da ação. Escola Estadual Professor Renato Braga, São Paulo/ SP, 2013. Foto: Emerson Lisboa.



*A Escola pública é Nossa.* Escola Estadual Professor Renato Braga. São Paulo/ SP, 2014. Foto: Jared Mehmetof.



*A Escola pública é Nossa.* Escola Estadual Professor Renato Braga. São Paulo/ SP, 2014. Foto: Jared Mehmetof.



*A Escola pública é Nossa.* Escola Estadual Professor Renato Braga. São Paulo/ SP, 2014. Foto: Jared Mehmetof.

Junto às postagens, haviam reflexões e ações, então pensamentos acerca da política, da Instituição Pública e da Filosofia política, com citações e referências relacionadas, que de modo algum representam uma opinião definida, impositiva ou fechada ao diálogo.

Houve e está ainda ocorrendo uma intensa atividade política durante os anos 2013-2018, frente à áspera crise econômica, a intensificação das reivindicações e manifestações contra e pró-governo, acerca do impeachment, encarado por parte da população como um golpe parlamentar, e fundamentalmente com as Ocupações das escolas estaduais pelos secundaristas em protestos contra a gestão Alckmin, gestão de 2011 a 2018, diante de suas reivindicatórias acerca da reorganização escolar da rede estadual de São Paulo, que fecharia escolas, e com a qual estes estudantes e parte dos professores discordavam. A base referencial que selecionei para reavaliar as ações performáticas com os estudantes depois dessa intensa atividade está ancorada em um pensamento ao qual me identifiquei e que representa os ensejos inclusive anteriores, quando já ocupávamos a escola com reivindicações e ações expressivas. Em entrevista para a Revista Cult, a filósofa e professora aposentada do curso de Filosofia da USP Marilena Chauí fez um pronunciamento que pode resumir a partir da visão política e filosófica como eu pensava a questão e o nosso projeto até então.

(...) a maior diferença entre a ocupação das escolas e o movimento de 2013 é que a paralisação aconteceu no interior de uma instituição pública e social para a garantia do caráter público dessa instituição. Não foi um evento em favor disso ou daquilo; foi uma ação coletiva de afirmação de princípios políticos e sociais. Os dois grandes princípios foram, primeiro, o princípio republicano da educação – a educação é pública; segundo, o princípio democrático da educação – a educação é um direito. A ação dos estudantes e professores foi tão significativa porque eles disseram: ‘O espaço da escola é nosso. Somos nós, alunos e professores, que somos a escola’. Então, foi a ‘integração de posse’ das escolas pelos alunos e professores. É gigantesco o fato de alguém no Brasil pensar que algo público é nosso! (CHAUÍ, 2015).

Vale salientar que o trabalho escolar desencadeado pelos estudantes e por mim, como narrativas e reivindicações deles mesmos, dentre a divulgação das ações pela página criada e referida por nós – A Escola Pública é Nossa, todos eles possuem intuídos democráticos de apreço pelo pluralismo das concepções, e pela diversidade do pensamento, o que significa uma mudança de paradigmas na forma como entendo a justiça social hoje, enquanto educador, questionando também as disparidades das ideias radicais e extremistas das ideologias.

## REFERÊNCIAS

- CARLSON, Marvin A. **Performance: Uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. Sociedade brasileira: violência e autoritarismo por todos os lados. **Revista Cult**, número e edição 209, fevereiro 2016. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2016/02/sociedade-brasileira-violencia-e-autoritarismo-por-todos-os-lados/#respond>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- COPEAU, J. **Reflexiones de um Comediante sobre “La paradoja”, de Diderot**. Buenos Aires: Editorial La Pléyade., 1929.
- FOUCAULT, Michel. **Corpos dóceis em Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências**. 2006, Disponível em <[http://www.mma.gov.br/estruturas/168/\\_publicacao/168\\_publicacao30012009115508.pdf](http://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2018.
- PEREIRA, Elvina Maria Caetano. Tv UFOP – Com Ciência - canal 31, episódio 12, apresentado pelo professor Antônio Marcelo Jackson. Publicado no You Tube em 22 fev. 2013. Disponível em: < [https://youtu.be/1UtOFEcu\\_Gw](https://youtu.be/1UtOFEcu_Gw)>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- PEREIRA, Elvina Maria Caetano. CulturAll, TV Horizonte, apresentado e produzido por João Eugênio. Data de exibição: 07 mai. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RS3D1sFKXSQ>> . Acesso em: 8 mai. 2017.
- TEIXEIRA, Thiago Camacho. **A arte da performance como proposta pedagógica de comunicação e expressão no Ensino Fundamental II e Médio**. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/155413>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.



DESENCAIXAR PARA DESCOLONIZAR:  
aprender a aprender COM os povos originários da América Latina<sup>1</sup>

DESENCAJAR PARA DESCOLONIZAR:  
aprender a aprender CON los pueblos originários de America Latina

DISASSEMBLING TO DECOLONIZE:  
learning to learn WITH the originating peoples of Latin America

*Lígia Marina de Almeida*<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo busca apresentar uma experiência artístico-pedagógica, no campo das artes cênicas, desenvolvida na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias (Terra Indígena Terena Limão Verde – Aquidauana/MS - 2016) como possível modelo de ação, a ser refuncionalizado, para artistas-pedagogos em artes cênicas interessadas em dialogar com a Lei 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de todo país.

**PALAVRAS-CHAVE:** artes cênicas, Lei 11.645/2008, pedagogia, povos indígenas

**RESUMEN:** En este artículo se busca presentar una experiencia artístico-pedagógica, en el campo de las artes escénicas, desarrollada en la Escuela Estadual Indígena Pascoal Leite Dias (Tierra Indígena Terena Limão Verde - Aquidauana/MS - 2016) como posible modelo de acción, a ser refuncionalizado, para los artistas-pedagogos en artes escénicas interesadas en dialogar con la Ley 11.645/2008 que instituye la obligatoriedad de la enseñanza de Historia y Cultura Indígena y Afro-Brasileña en las escuelas de enseñanza básica de todo país.

**PALABRAS-CLAVE:** artes escénicas, Ley 11.645/2008, pedagogía, pueblos indígenas

**ABSTRACT:** This article aims to be an artistic-pedagogical experience, in the field of scenic arts, developed in the Indigenous School of Terena Limão Verde Land (Aquidauana/MS – 2016). Refunctionalised, for artists-pedagogics in performing arts in the education with the Law 11.645/2008 that institution in the lecturer of education and Indigenous and Afro-Brazilian in schools of Elementary School and Medium in the country.

**KEYWORDS:** Law 11.645/2008, peoples of Latin America, pedagogy, performing arts

---

<sup>1</sup> Esse texto, cada linha, é fruto da aprendizagem-interlocução com Casé Angatú Xukurú Tupinambá, Jerá Poty Guarani-Mbya e João Francisco Branco, aos quais agradeço profundamente. No entanto, a tarefa (e risco!) desta articulação e “tradução” de aprendizagens seja de minha inteira responsabilidade.

<sup>2</sup> Provocadora de processos psicomágicos e pesquisadora indisciplinar. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina com a pesquisa em andamento intitulada *ABC da luta dos povos originários do Brasil: performances, pedagogias, propagandas e (imagens) políticas pela descolonização social* sob orientação da Profa. Dra. Fátima Costa de Lima. (caso queira e possa colaborar financeiramente com a luta dos povos originários, me escreva!) [limarina70@gmail.com](mailto:limarina70@gmail.com). Bolsista PROMOP/UDESC.

Sobre o homem branco: "O mundo deles é quadrado, eles moram em casas que parecem caixas, trabalham dentro de outras caixas, e para irem de uma caixa à outra, entram em caixas que andam. Eles vêem tudo separado, porque são o Povo das Caixas. (frase de um pajé do povo Kaingang, recolhida por Lúcia Fernanda Kaingang - extraído da página pessoal da rede social Facebook de Oráculo Naine Terena)

El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la rían, que la amanezcan todos. (extraído do verbete da enciclopédia virtual Wikipédia sobre) Subcomandante do Exército Zapatista de Libertação Nacional Marcos

Museu de Arte de São Paulo (MASP), uma das maiores caixas colecionadoras de objetos... de arte (localizada, não coincidentemente, no centro financeiro de uma das maiores cidades do mundo: a cidade de São Paulo ou em língua tupi, Piratininga). E se, segundo o filósofo alemão Walter Benjamin, “não há um documento de cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie” (BENJAMIN, 1987, p. 225), o que representa tal museu, se transformarmos ele também numa iconografia?

No entanto, há quem se esforce em furar caixas para a circulação de (novos) ares, em empilhar as caixas de diferentes formas, em dar a vê-las de maneiras diferentes, de dispô-las em arranjos ainda não feitos e de “escovar a história a contrapelo” (como também nos ensina Walter Benjamin). Creio que o que aconteceu no *MASP Professores: Encontros sobre arte, educação e esfera pública* com o tema *Cultura e educação indígena* no dia 15 de julho de 2017, sob curadoria de Lucas Oliveira, é um desses importantes esforços.

Fui convidada para fazer um dos relatos críticos deste encontro. Creio que o motivo do convite se deva ao fato de eu ser uma trabalhadora da cultura e da educação e que desde 2013 empreendo esforços para aprender com os povos originários desse lugar que convencionou-se chamar Brasil (não sem muita violência) como fazer a luta anti-colonial, anti-capitalista e anti-estatal, e como fazer a “arte falar”<sup>3</sup> sobre esses temas junto com as artes cênicas.

---

<sup>3</sup> “A vida em confinamento é viver sem arte, viver sem sonho, viver sem a terra. A vida em confinamento é fazer viver sem vida, a gente tem que fazer a arte falar, ser artista é fazer a arte falar e a vida em confinamento é matar a arte dentro da gente, é matar a arte dentro da vida do povo kaiowá. Então, viver a arte, fazer arte falar é ser livre e não viver em confinamento. Estar em confinamento: o que é a vida sem sorrir, o que é a vida sem viver, o que é a vida sem a arte de viver a terra, de viver na terra, na terra tradicional do povo kaiowá-guarani. Então, essa forma que nós estamos vendo e nos sentimos muito emocionados porque isso é viver em confinamento, isso é confinamento. Então agradecemos a vocês essa oportunidade, essa pequena oportunidade de ouvir um pouco do nosso canto, do nosso sorriso, que ainda resta para o povo kaiowá-guarani. A gente agradece a todos vocês: e vivam essa arte, todos os

Assim, estive presente, num sábado frio, em plenas férias escolares, num encontro que reuniu quase duzentos professores da rede básica de ensino em torno deste tema: o que levou, mesmo nessas circunstâncias, todas essas pessoas a estarem lá? Creio que por três principais motivos.

O primeiro motivo seria uma espécie de resposta presentificada ao chamado que vários povos originários vem fazendo através de diversas ações dirigidas à não-indígenas, para refletirem e se posicionarem em relação às lutas que estes povos vem travando a 517 anos contra a forma sócio-econômica colonial/capitalista/catequética. As pautas dessas lutas, que na urgência da hora podem ser sintetizadas na insígnia (e *hashtag*) #DemarcaçãoJá (das terras indígenas tanto as homologadas quanto as em processo de homologação pelo Governo Federal quanto as tantas outras que o Estado brasileiro insiste em não reconhecer), envolvem uma outra relação com a terra/natureza: nela, o ser é também a própria terra/natureza, determinando uma relação de (auto) preservação da mesma, de forma antagônica ao que estamos vivendo hoje - rumo ao colapso da noção de vida sob a Terra.

Podemos ver tal chamado, por exemplo, no manifesto *Porque fechamos a bandeirantes?* que é parte da ação realizada em 26 de Setembro de 2013, anunciando a Semana Nacional de Mobilização Indígena daquele ano. Os Guarani Mbya de São Paulo organizados na Comissão Guarani Yvyrupa bloquearam a Rodovia dos Bandeirantes – que atravessa suas terras – exigindo o reconhecimento da mesma:

Fizemos isso para vocês, brancos, saberem que nós existimos (...) Convocamos todos os movimentos sociais e todas as pessoas que são contra a devastação da natureza e são contra a concentração da riqueza do país na mão de poucos latifundiários... Vamos às ruas (...)!”(COMISSÃO GUARANI YVYRUPA, 2013)

O segundo motivo seria por conta da implementação da Lei 11.645/2008 que instaura o ensino da História e Cultura Indígena e Afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de todo país, lei esta fruto da luta de vários povos originários e do movimento negro e quilombola no país. No entanto tal lei não se aplica

---

artistas. Vocês são artistas que trazem para o mundo ver a tristeza daqueles que não podem falar, o choro daqueles que não podem ser ouvidos, a voz daqueles que já não existem mais, que tombaram na luta pela terra, tombaram na luta por um pedacinho de teto, tombaram na luta pela vida mesmo, em todos os lugares deste mundo, vocês são a voz, a voz do povo é o artista. Agradeço por podermos vir e por poder estar aqui com vocês.” Liderança guarani-kaiowá Valdelice Verón In BAROUCKI, Wilson. *A palavra que age – medida performativa #1*. 2013. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Lar\\_LtmmVeQ](https://www.youtube.com/watch?v=Lar_LtmmVeQ)>. Acesso em: 18/07/16.

ao Ensino Superior, ou seja, como os profissionais da educação podem trabalhar tais temáticas sendo que não fomos “formados” para isso? Não obstante também fomos muito mal-informados durante toda nossa vida escolar sobre essas histórias e culturas. Segundo o Prof. Dr. Casé Angatú Xukurú Tupinambá, em seu texto *“Histórias e culturas indígenas”- alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando?:*

Existem educadores que assinalam para a permanência do imaginário, apontando “os indígenas apenas como vítimas, sendo exterminados e/ou integrados à sociedade nacional”. Desse olhar decorre a idealização dos “índios como os bons selvagens do século XVI”. Dele também deriva a leitura de que os indígenas não “se adaptaram à sociedade, sendo substituídos pela ‘mão de obra’ escrava negra e, posteriormente, pelos imigrantes europeus, existindo índios somente na floresta amazônica”. Por fim, aparece a constatação da falta de formação acadêmica durante a graduação sobre Histórias e Culturas Indígenas levando muitos a indagarem: “o que devo mesmo ensinar sobre os Povos Indígenas?”

(...)

Aventamos: talvez, só tardiamente se tenha observado que faltava uma especificação sobre esse conteúdo na formação escolar brasileira por tratar-se de uma discussão que também envolve atualmente o direito originário a terra. O direito dos Povos Originários, por sua vez, tem gerado conflitos em diferentes regiões brasileiras e a morte de indígenas, como observamos anteriormente pelos dados do Conselho Indigenista Missionário – Cimi (2015). Acreditamos que estes também constituem parte dos motivos relativos às dificuldades para a implantação da Lei 11.645/2008. (ANGATÚ, 2015, p. 198)

O terceiro motivo estaria centrado na acertada escolha plural dos debatedores-provocadores-palestrantes convidados ao encontro: a antropóloga *Clarice Cohn* que abordou algumas experiências de como alguns povos originários, dentre eles os Xikrin, Guarani Mbyá e Tupinambá de Olivença, subvertem a arquitetura e pedagogia escolar “tradicional”; o ex-professor da rede de ensino do Estado de São Paulo *João Branco* que desenvolve e partilha pesquisas acerca da experiência de mobilizações e lutas dos professores da região de Oaxaca no México e de propostas indígenas de educação nesse país e a professora e liderança Guarani Mbya da auto-demarcada (e declarada porém não demarcada pelo Governo Federal) Terra Indígena Tenondé Porã, *Jerá Poty*, também integrante da Comissão Guarani Yvyrupa, que nos narrou, dentre outros profundos aprendizados, o porque optou pela saída da educação escolar formal (mesmo sendo professora de uma escola indígena) a favor de outros processos educacionais não-escolares e mais conectados à cosmologia guarani. Voltarei neste texto a comentar sobre um dos aprendizados que creio que todos nós presentes neste encontro levamos conosco da palavra-ação de Jerá Poty.

Depois deste primeiro momento, nós professores fomos convidados a nos dividir em três grupos de trabalho, para aprofundar algumas questões levantadas durante a manhã, coordenado cada qual por um dos debatedores-provocadores-palestrantes. Assim, tinha como tarefa acompanhar o grupo de trabalho acerca das questões trazidas por João Branco.

Numa primeira parte deste grupo de trabalho João, com sua metodologia de ensino-aprendizagem libertária, nos trouxe vídeos, referências teóricas e imagens de uma das maiores insurgências populares da América Latina, fruto da luta docente e indígena no sul do México: a Comuna de Oaxaca (2006). João resume essa luta na abertura de sua dissertação de mestrado intitulada *Movimento Docente, Insurreição Popular e Propostas Coletivas de Educação Alternativa em Oaxaca:*

uma onda de protestos populares levou à tomada da capital do Estado pelos manifestantes, à dissolução do poder político e à violenta ação de desocupação imposta pelo Governo Federal do México. Segundo relatos, o papel que os professores da rede pública de Oaxaca, por meio da Seção XXII do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação do México (SNTE,) desempenharam antes e durante a revolta popular de 2006 foi fundamental para nascer a Comuna de Oaxaca. (BRANCO, 2015,p.9)

Aquela experiência auto-gestionada de educação e de luta por melhores condições de ensino-aprendizagem-vida, alternativa aos modelos neo-liberais propostas pelo Estado do México (aliada ao capital financeiro mundial, como acontece em toda América Latina), e aliada às cosmovisões de diversos povos originários da região de Oaxaca, via organização docente em modelos mais parecidos com movimentos sociais do que sindicatos fez com que, rapidamente, durante o debate que se seguiu, alguns professores ali presentes trouxessem à baila de nossa discussão, de forma elogiosa, a onda de ocupações de escolas públicas liderada pelo corpo discente de tais instituições no estado de São Paulo em 2015 contra uma proposta de reorganização das mesmas (pra pior!) pelo governador (bandeirante moderno!) Geraldo Alckmin.

E em seguida a questão (frente aos dois modelos de ação debatidos – professores de Oaxaca e secundaristas de São Paulo): o que fazer e como fazer para transformar as atuais condições de educação e de vida num sentido contrário ao que se vem desenhando pela atual conformação política-econômica de Estado e desta representação política que está no poder e que está, de forma galopante, sucateando a educação pública no país (PEC 241, projeto Escola sem Partido, Lei da Mordaca,

Reforma do Ensino Médio, corte da verba de pesquisa, etc.) enquanto categoria docente de trabalhadores?

Jerá Poty, na finalização de sua palavra-ação nos diz que se o professor não-indígena, corroborando com a Lei 11.645/2008, quer trabalhar com as histórias e culturas indígenas em seus processos pedagógicos, que o fizesse, enquanto sugestão, mirando para as histórias das lutas dos povos originários durante esses 517 anos. Pelo que lutam? COMO lutam? Aonde lutam? Quais os discursos e materiais áudio-litero-visuais produzidos por esses povos acerca de suas lutas que estão a disposição? É possível contatar uma pessoa auto-declarada indígena para que ela mesma possa ensinar e propor vivências sobre suas visões de mundo, do tempo, da história e da cultura de próprio corpo e alma?

Talvez esta possa ser a inspiração que nós, “povo da mercadoria”<sup>4</sup>, precisemos para que possamos empilhar nossas caixas em forma de barricadas, por outra pedagogia possível, por outros mundos possíveis.

E se os povos originários da América Latina, já são o outro mundo possível (como o Prof. Casé Angatú Xukurú Tupinambá sempre nos lembra a todos) (r)eXistindo nesse momento histórico, lutando pela sobrevivência de todos nós, creio que é necessário, ao menos, apoiar (de diversas e diferentes formas possíveis) suas lutas e atender aos seus chamados.

Como atender a um chamado como este, por exemplo, junto com as artes cênicas e a pedagogia?

Há uma história triste. Uma história de dominação social em que a aliança entre “teatro”, “pedagogia” está intimamente atrelada. Digamos que a fundação do teatro brasileiro se dá justamente no ato de dominar, físico e culturalmente os povos originários da região que convencionou-se chamar (não sem muita violência) de Brasil. Assim os jesuítas, funcionários da multinacional Companhia de Jesus, a serviço da colonização/civilização/catequização, utilizam o teatro como expediente metodológico

---

<sup>4</sup> Segundo David Kopenawa Yanomami: “os brancos dizem: “somos os únicos a nos mostrar tão engenhosos! Somos realmente o povo da mercadoria! Poderemos ser cada vez mais numerosos sem jamais passar necessidades!”Abriu-se, assim, um ímpeto de expansão; “seu pensamento se enfumacou e a noite o invadiu. Ele se fechou às outras coisas. Foi com estas palavras da mercadoria que os brancos começaram a cortar todas as árvores, maltratar a terra e a sujar as águas.” *In* TIBBLE, 2013, p.432.

para aplicação de sua dramaturgia tão bem desenvolvida no livro bíblico: a liturgia do apocalipse, a morte do corpo e da cultura dos Outros<sup>5</sup>.

E porque será que a forma teatral tão bem se encaixa enquanto metodologia civilizatória?<sup>6</sup> A resposta possa estar em sua fundação: os gregos inventaram a forma teatral justamente para isso, para disciplinar o corpo de sua plateia, o corpo daqueles “que só veem”<sup>7</sup> e expurgam suas emoções no ato de ver UMA REPRESENTAÇÃO de suas próprias emoções. Ao cidadão grego, assim, só restaria se ver representados no teatro e na vida política e jamais fazer justiça com as próprias mãos como o faziam nas suas organizações sociais chamadas *genos*: agora a justiça seria Estatizada.

Teria o teatro, assim, salvação? Assim sendo, teatro é o melhor campo para tratar e acionar a luta pelo que lutam os povos originários? Ou por outra, o teatro pode ser encarado como instância formal una? E as disputas históricas sobre o próprio teatro?

Falamos de teatro, mas sabemos que o campo das artes cênicas é mais amplo, inclusive ele, tentando abarcar processos rituais e/ou performativos e/ou outros que tentam se opor formalmente aos processos representacionais, no entanto, tais processos, em sua forma/conteúdo/circulação/modo de produção também buscam o que estamos chamando hoje de descolonização?

---

<sup>5</sup> Não me atarei aqui a desenvolver tais ideias apenas gostaria de apontar que embora os fins da atuação dos jesuítas entre os povos originários tenham sentido único, o da dominação e coerção de seus corpos, seus processos para tais fins podemos nominar como contraditórios. Sabemos das diversas ações destes jesuítas em “proteger” os povos originários de gente sem nenhuma contradição em seus objetivos com eles, dentre outros episódios coloniais complexos. Objetivo, durante o percurso de meu doutoramento, pesquisar e desenvolver ideias acerca deste tema de forma mais aprofundada.

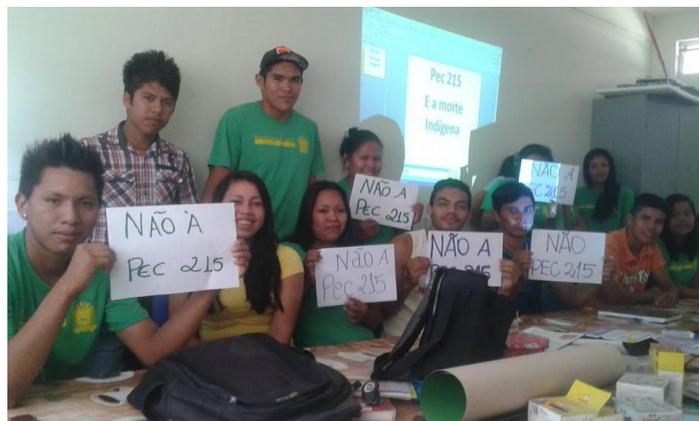
<sup>6</sup> Vale ressaltar que os jesuítas propunham, em seus autos, a mistura de línguas, entre línguas originárias, português e castelhano, inclusive à revelia de seus patrões que monitoravam tudo da metrópole além-mar. Vários foram os jesuítas que sofreram processos e perderam seus empregos por não acatar o latim como língua oficial dentre outros. Aliás, dizem parte dos pesquisadores do pecado original colonial que foi graças aos jesuítas que o tupi sobreviveu, inclusive sendo língua oficial da região paulista até o século XIX. Para mim o tupi sobreviveu por reXistência destes povos originários ao projeto colonial. Eles fizeram os jesuítas a ter que modificar suas formas de dominação, aprendendo a língua tupi, e encenando seus autos (com “atores” indígenas) também em tupi, caso quisessem cumprir seus sórdidos fins: de entrar e usar a cultura do Outro para destruí-la. Nisso, os jesuítas também tiveram que modificar a própria forma teatral que traziam em suas bagagens tendo que compor a forma representacional com formas rituais dos povos originários, formando assim uma “encenação”, uma nova forma teatral: o teatro jesuítico.

<sup>7</sup> A etimologia da palavra teatro remete a *theatron* que significa, “lugar de onde se vê”.

Nesse último sentido, gostaria de compartilhar algumas tentativas de acionar a relação entre artes cênicas e pedagogia em perspectiva anti-colonial, desenvolvidas junto a jovens estudantes da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias situada na Terra Indígena Terena Limão Verde (Aquidauana/MS) onde realizei uma residência artístico-pedagógica chamada “*Nós somos a crise*”<sup>8</sup>, contemplada pelo Prêmio Mais Cultura nas Escolas (MinC/MEC), entre agosto de 2014 e junho de 2016.

Não me atarei em descrever todo este processo de dois anos, mas apenas em mostrar, resumidamente, alguns de seus resultados.

Em 11 de novembro de 2015 foi organizada pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil mais uma Mobilização Nacional Indígena contra a Proposta de Emenda Constitucional 215/2001<sup>9</sup>, através de atos realizados em todo o país. Em apoio, o professor de história e sociologia da escola, Hanaiti Kaxe, realizou junto aos estudantes, uma ação-imagem em apoio a esta mobilização nacional. Esta imagem chegou a mim no meu *feed* de notícias da rede social *Facebook* via compartilhamento da mesma pela página pessoal do *Facebook* do referido professor.



Estudantes da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias.  
Fotografia: Hanaiti Kaxe

<sup>8</sup> Um dos produtos audiovisuais desta residência pode ser visto através do enlace eletrônico disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hd8IXONWRps&t=32s>. Acesso em: 28/02/2018.

<sup>9</sup> Em linhas gerais, a Proposta de Emenda Constitucional 215 propõe que a demarcação de terras (indígenas, quilombolas, etc.) no país passasse da União para o Congresso Nacional, possibilitando a revisão de terras já demarcadas, além da criação de novos critérios e procedimentos para a demarcação de novas terras. Segundo vários setores indigenistas, a proposta é inconstitucional e fere direitos fundamentais dos povos originários em prol do fortalecimento do agronegócio brasileiro, suportado pela bancada ruralista dentro da Câmara dos Deputados.

À época eu estava desenvolvendo a pesquisa que desembocou na minha dissertação de mestrado intitulada “Nós fizemos isso para vocês, brancos, saberem que nós existimos!”: imagens de luta dos povos originários do Brasil (2013-2015). Tal dissertação apresentou um arquivo com imagens fotográficas de ações simbólicas, que envolvem algum tipo de representação, realizadas pelos povos originários do Brasil em situação de luta contra a colonização ainda vigente, expresso à época, especialmente, na Proposta de Emenda Constitucional 215 (PEC 215), do ex-deputado Almir Sá. Estas imagens foram tão somente conhecidas e recolhidas por mim no espectro do ativismo virtual e sua seleção foi orientada pela pergunta: como os povos originários do Brasil refuncionalizam as ferramentas de agitação e propaganda disponíveis?



Índios mundurucus e caiapós protestam contra a construção da usina de Belo Monte em frente ao STF (Supremo Tribunal Federal), em Brasília. Na sequência, eles fizeram uma caminhada pela Esplanada dos Ministérios até o Palácio do Planalto (Brasília, 11 de junho de 2013). Fotografia: André Borges/UOL



Pintura corporal durante os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas (Palmas/TO, outubro de 2015).  
Fotografia: Marcelo Camargo/Agência Brasil



Manifestação indígena (Brasília, abril de 2015). Fotografia: Lunaé Parracho/MNI

Assim, tendo em vista o desejo e já uma recente produção de imagens para circulação na rede virtual que expressou o repúdio de estudantes e professores contra a PEC 215, propus ao professor Hanaiti e aos jovens estudantes que realizássemos uma nova produção de imagens para circulação virtual, mas agora, em apoio e conectada à agenda de luta indígena nacional que estava concentrada nesse momento no XIII Acampamento Terra Livre (ATL) - encontro entre diversos povos originários realizado entre 10 e 13 de maio de 2016, em Brasília.

Nossa fonte de inspiração seriam as diversas imagens que eu vinha coletando na referida pesquisa de mestrado. Assim, vimos juntos, com a ajuda de um projetor, as imagens e discutimos cada uma delas. A discussão sobre as imagens foi, sobretudo, mediada por Hanaiti que esteve em diversos atos e manifestações pelos direitos dos povos originários tanto em Brasília quanto em outras localidades do Brasil e que inclusive presenciou corporalmente muitas das ações-imagens que vimos juntos.

Depois dessa etapa de conhecer a produção simbólica atual de vários povos originários do Brasil em situação de luta pelos seus direitos também originários, nos dividimos em três grupos, entre estudantes e professores e, inspirados pelas imagens que tínhamos acabado de ver e discutir, propus que criássemos (dialogando com essas imagens, criando a partir delas) nossas próprias imagens, a partir de nossas condições e inquietações, em apoio ao Acampamento Terra Livre e de contra ao sistema político colonial que nos prejudica a todos.

Vale dizer que desde o início foi acordado que faríamos juntos a escolha das imagens, depois da sessão de fotos, que circulariam na *internet* como forma de apoio e conexão, ainda que virtual, à luta que estava sendo realizada em todo Brasil.





Estudantes da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Pascoal Leite Dias. Fotografia: Sandriane Soares de Souza

Como Hanaiti é militante indígena e colaborador da *Rádio Yandé*, a primeira rádio *online* indígena do Brasil e eu, por conta da minha militância, tenho agregados ao meu perfil do *Facebook* várias páginas e perfis ligados à luta indígena e ao ativismo virtual do mesmo, enviamos essas imagens para tais redes de difusão de imagens e informações (além de as compartilharmos em nossos perfis individuais e no perfil da escola). Então, tais imagens circularam na rede virtual na semana que seguiu o ATL:



Circulação no *Facebook* das imagens produzidas na Terra Indígena Limão Verde em apoio ao ATL/2016.

A proposta é que o apoio a uma determinada luta, através de um meio técnico que desmaterializa os corpos, seja pela sobrevivência real de seus próprios corpos.

A proposta é que exista a possibilidade de nos inspirarmos e refuncionalizarmos “tecnicamente” em outras propostas, corporalidades, existências e práticas “cênicas” que não apenas eurocentradas ou estadunidense.

A proposta é apresentar possibilidades de outras ações artístico-pedagógicas para o campo da pedagogia das artes cênicas.

Creio que esta pequena metodologia aqui apresentada possa vir a contribuir para esta perspectiva ao apresentar caminhos e ferramentas disponíveis a qualquer artista-docente que queira atuar junto à Lei 11.645/2008, com público indígena o não-indígena, na perspectiva que apresentou Jerá Poty na relatada palestra no MASP: aprender a aprender com a luta, simbólica e real, dos povos originários pela descolonização social. Por uma melhor existência entre a terra, humanes e não-humanes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lígia Marina de. **“Nós fizemos isso para vocês, brancos, saberem que nós existimos!”: imagens de luta dos povos originários do Brasil (2013-2015)**. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Mestrado em Teatro, Florianópolis, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANCO, João Francisco Migliari. **Movimento Docente, Insurreição Popular e Propostas Coletivas de Educação Alternativa em Oaxaca**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015

COMISSÃO GUARANI YVURUPA. **Manifesto: porque fechamos a bandeirantes? 2013**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eV7WMdvGirM>>. Acesso em 19/07/16.

TIBLE, Jean. **Marx selvagem**. São Paulo: Annablume, 2013.

TUPINAMBÁ, Casé Angatú Xukurú. **“Histórias e culturas indígenas”- alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando?** Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/viewFile/32772/17715>. Acesso em 03/08/17.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.



## EXPERIMENTAÇÃO DE TEXTURAS:

A (re) construção de uma prática a partir da presença do caos no ensino de teatro com crianças

## EXPERIMENTACIÓN DE TEXTURA:

La reconstrucción de una práctica a partir de la presencia del caos en la enseñanza de teatro con los niños

## TEXTURES EXPERIMENTATION:

The (re) construction of a practice from the presence of chaos in theater teaching with children

*Adriana Moreira Silva<sup>1</sup>*

### RESUMO

O artigo compartilha uma reflexão da prática denominada de “Experimentação de Texturas”. Realizada nas aulas de teatro em escolas de educação básica na cidade de Uberlândia/MG, a prática explora a relação entre corpo, espaço e as interferências que materiais diversos trazem para os processos criativos de crianças de 2 a 6 anos. Na atual pesquisa de doutorado, à essa prática articula-se os conceitos e estudos que envolvem a Teoria do Caos, a fim de investigar como a presença do caos potencializa e altera as experiências estéticas da criança dentro do espaço escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** ato performativo, criação, escola, materialidades, Teoria do Caos.

### RESUMEN

El artículo comparte una reflexión de la práctica llamada de “Experimentación de Texturas”. Realizadas en las clases de teatro en escuelas de educación básica en la ciudad de Uberlândia/MG, la práctica examina la relación entre cuerpo, espacio y las injerencias que los materiales distintos traen a los procesos creativos de los niños de 2 a 6 años. En actual investigación de doctorado, a la práctica se articula los conceptos y estudios que incluyen la Teoría del Caos, a fin de pesquisar cómo la presencia del caos potencia y cambia las experiencias estéticas de los niños dentro del espacio escolar.

**PALABRAS CLAVE:** acto performativo, creación, escuela, *materialidad*, Teoría del Caos.

### ABSTRACT

The article lists a practice class called Texture Experimentation. Held in theater classes in elementary schools in the city of Uberlândia / MG, the practice explores the relationship between body, space and interferences that diverse materials bring to the creative processes of children from 2 to 6 years. The present study aimed to articulate

---

<sup>1</sup> Atriz e professora. Professora colaboradora do programa PROF-ARTES UFU. Professora Assistente no Curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Doutoranda em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina; Mestre pela Universidade Federal de Uberlândia; [drika\\_talentos@hotmail.com](mailto:drika_talentos@hotmail.com).

the concepts and studies that involve Chaos Theory, an investigation on how the presence of chaos potentiates and alters the child's aesthetic experiences within the school space.

**KEYWORDS:** performative act creation, school, materiality, chaos theory.

\* \* \*

O aprofundamento de meu trabalho artístico iniciou-se quando passei a integrar o grupo Coletivo Teatro da Margem<sup>2</sup> (CTM), cujas investigações se dão a partir dos conceitos dos viewpoints. Uma prática de caráter improvisacional que permite que os atuantes desenvolvam maior consciência de suas relações com tempo/espaço nos momentos de criação. O trabalho do CTM reverberou em minhas práticas dentro do ambiente escolar e, isso culminou na pesquisa Mestrado<sup>3</sup>, cuja proposta foi a investigação das teatralidades contemporâneas e suas relações com espaço escolar.

Posteriormente a essa pesquisa, tive contato com o livro "Fazer e pensar arte" da artista dinamarquesa Ana Marie Holm e, isso, aguçou meu olhar novamente para a arte inserida na contemporaneidade, mas tendo como enfoque, a ação das crianças. Nesse referido livro, a partir de suas experiências em um ateliê de artes, a artista traz relatos das explorações de materiais inusitados realizadas pelas crianças sobre os mais diferentes e variados aspectos. O intuito é permitir que as crianças criem à sua própria maneira suas histórias, situações e experiências estéticas.

Esse modo de pensar e fazer arte com crianças, me fez iniciar em 2014 uma outra prática nas escolas de educação básica, na qual eu denominei de "Experimentação de texturas". As aulas de teatro iriam tomar um formato diferente do que até então eu experienciava junto às crianças. Sentia a necessidade de me arriscar, de planejar menos, de pensar menos e de atravessar outras fronteiras. Afinal já eram 7 anos imersa no fazer teatral junto às crianças. O livro da Ana Marie Holm me soou como alento e um encorajamento às novas práticas por mim desejadas.

---

<sup>2</sup> O Coletivo Teatro da Margem (CTM) é um grupo que existe há 10 anos na cidade de Uberlândia/MG. Formado inicialmente por egressos do curso de Teatro e das Artes Visuais, o grupo aprofundou suas investigações artísticas no estudo das artes performáticas.

<sup>3</sup> Mestrado em Artes realizado no período de 2011 a 2013 pelo programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Voltei meu olhar para os materiais da própria escola. Era preciso me adequar ao que havia de disponível para ser utilizados nas aulas. O que havia na escola que poderia me auxiliar na construção dessa prática? Percebi os diferentes tipos de papéis que havia na escola: kraft, jornais, papel crepom, caixas de papelão e etc. Via neles uma imensurável riqueza nas formas, cores e nas texturas. Pronto! Tinha certeza que os papéis poderiam me ajudar a tornar concreto os impulsos que se passavam pela minha cabeça.

Fui para a sala de aula. Um espaço pequeno, mas sem carteiras, o que nos permitia ter mobilidade. Não havia ações bem delimitadas ou planos de aulas bem estruturados. Havia o papel Kraft, eu, as crianças, o espaço e o tempo. Poucas orientações, estava focada na ação. Estava ansiosa pela ação.

*Que papel é esse?*

*O que a gente consegue fazer com esse papel?*

*EMBRULHAR...*

*ESCONDER...*

*PISAR...*

*RASGAR...*



Imagem 1: Início da aula. As crianças iniciam a experimentação realizando as primeiras ações. Ainda com receio do que se pode ou não fazer, elas começam ...Ato performativo: EMBRULHAR

As crianças acostumadas com os “podes e não pode” levam um tempo para se entregarem a atividade. Aquilo lhes parecia libertador demais. Quais seriam os limites dessa proposta? Eu tampouco saberia dizer naquele momento. Mas era um caminho

aos avessos das aulas anteriores, ou seja, ocorria no sentido contrário a uma estrutura, até então, posta como predominante, na qual normalmente, nós, professores, sabemos onde queremos chegar e, para tal, previamente traçamos caminhos e metodologias bem definidas. Agora, havia espaço para a troca, para a dúvida e, principalmente, para construir nossas subjetividades e personalidades.

No decorrer dos minutos restantes, as ações das crianças vão se ampliando e a busca por novas e outras possibilidades (re) criam a potencialidade do uso do material. Nesses momentos, pouquíssimas intervenções são necessárias. As crianças encontram rapidamente um fluxo contínuo de experimentações. Eu, como professora, fico atenta ao que elas criam e ao modo como conduzem seus próprios processos criativos. Passo a ocupar o lugar de professor *performer*, no sentido empregado por Machado (2015), isto é, minha experiência está associada à criança, ela não ocorre sozinha, tenho a possibilidade de ampliar o meu ponto de vista de artístico, estético e pedagógico a partir da relação que estabeleço no meu convívio com elas. Deixo de ser o “modelo” central da ação e passo a ser aquele que constrói um novo ponto de vista a partir da compreensão da ação da criança. E, dessa forma, não se induz, não se sugere, não se aponta, mas estou presente, atenta e cultivando diariamente o meu olhar despretensioso. E desse modo....



Imagem 2: As crianças se descobrem. Lançam-se ao incerto. Seus modos de organização alteram-se quase que a todo tempo. Não se fixam ou se prendem: Ato performativo: ESCONDER.



Imagem 3: As crianças articulam-se, reorganizam-se, testam as possibilidades. Estão ali, presentes, inteiras e entregues. Ato performativo PISAR, ESCORREGAR e DESLIZAR.

Nas aulas seguintes o percurso de experimentação segue. A opção é retrabalhar o mesmo material ou propor um novo. Mas, como seria começar a aula com o papel já rasgado, já amassado? No que essa qualidade iria intervir nos atos e ações das crianças? Com o mesmo material já utilizado, as crianças sentem-se mais livres para agir sobre ele. Nesse momento, se vê que não há mais receio de desconstruir o material trabalhado. Rasgar, pisar, amassar e sujar não são mais ações proibidas, tornam-se parte do processo criativo da criança. Há apropriação do material, do espaço e das relações, sem que de fato a aula esteja “pré-concebida”,



Imagem 4: As crianças estão mais à vontade com o material. Ao uso do papel incorpora-se o tecido, e a combinação de ambos possibilita o surgimento de outras relações e ações simultâneas.



Imagem 4.1: Ato performativo: RASGAR, ESCONDER, PULAR, AMASSAR.

Dentro dessas aulas, a ação da criança sobre o material fica cada vez mais evidente. Percebia na própria prática que o conceito de criança *performer* trazido por Marina Marcondes (2010) se aproximava das aulas na medida em que a ideia era conferir a autonomia às crianças, de modo que elas se sentiam capazes de agir e intervir na criação. Não tratava-se apenas dos meus desejos e anseio de professora, mas do modo da criança de lidar com aquilo que está diante dela, numa perspectiva na qual ela “[...]é móvel, plástica, modelável: polimorfa; seu repertório é rico em teatralidade e musicalidade [...]” (Machado, 2015, p. 59)

As ações das crianças iam lhes permitindo explorar a relação entre corpo, espaço e as interferências que esses materiais poderiam trazer para seus processos. Tornava-se, aos poucos, o que Machado (2015) aponta como “atos performativos”. No cotidiano das aulas de teatro, a criança tem seus atos próprios, subjetivos e particulares. Toda sua ação perpassa e está em seu corpo, são dialógicas com os contextos e com os ambientes. Pronto! O teatro está ali, inserido no cotidiano das vivências compartilhadas. Essa, tem sido uma outra forma de se relacionar com a criação da criança e, nesses momentos, tenho percebido que a criança abre seu leque

de possibilidades inventivas, tornando-se cada vez mais propositiva e envolvida por suas ações.

Dali em diante, as “Experimentações de Texturas” seguiriam mais intensas, com as descobertas cada vez mais avassaladoras em mim e nas crianças. O que mais apareceria? Quais seriam os próximos atos? Do papel Kraft à caixa de papelão, passando por folhas secas, areia, papel celofane, cones e fita para sinalização.



Imagem 5: Caixas de papelão são: barcos, aviões, ninhos. Ato performativo: ESCONDER.



Imagem 6: As folhas secas: suas sonoridades, sua leveza. Ato performativo: CHEIRAR, JOGAR, SENTIR.



Imagem 7: A areia colorida que invade os cantos do espaço. O papel celofane com suas cores transparentes. Ato performativo: TOCAR, JUNTAR,



Imagem 8: A fita de sinalização que permite o acesso as infinitas possibilidades. Ato performativo: ESTICAR, ENROLAR, TER UM

Seguiu-se... com as crianças conectadas com seus modos de agir e se relacionando esteticamente com o espaço e com as materialidades. Aula após aula eu tinha a certeza de começar a delinear um novo olhar sobre a criança, a arte e sobre mim mesma. Mas, o que levou as ações das crianças acontecerem modo performativo? O que tornou as ações, aparentemente, cotidianas experiências estéticas?

Te convido a pensar nessas duas questões enquanto olha para a  
imagem abaixo:

**O QUE VOCÊ VÊ QUANDO OLHA PARA ESTE DESENHO?**



Imagem 9: Registro pessoal do Diário de Bordo desenvolvido na pesquisa de Mestrado (2011)

Essa foi o meu primeiro esboço de uma reflexão sobre o caos. Eu ainda estava mergulhada na pesquisa de Mestrado, com ideias confusas, diante de um processo com um grupo de adolescentes, que parecia que seria tragado por um buraco negro e, logo, tudo desapareceria. Me sentia atravessada, arrebatada por esse caos. Ainda de uma maneira muito desconfortável, eu tinha um sentimento de fracasso, de desordem, bagunça, dificuldades e muitas incertezas. Então, tentei colocar no papel esses sentimentos e sensações. Eis que surge o desenho acima.

Mas longe de ser apenas um sentimento, o caos era real, se impunha ao processo, me mostrava que outros caminhos precisavam ser traçados e admitidos. O caos, então, passou a ser parte da pesquisa e ganhou um capítulo na dissertação para

que eu pudesse me aprofundar e dialogar conceitualmente, artisticamente e pedagogicamente com ele. Dei meus primeiros passos quando me deparei com a pesquisa da professora e doutora em Ciências do Espetáculo, Patrícia Fagundes. Ela desenvolveu seus estudos acerca da relação entre arte e ciência na criação da cena contemporânea e, a partir disso, considerou que a Teoria do Caosé [...] “uma perspectiva que admite e examina turbulências, instabilidades e paradoxos; considerando comportamentos dinâmicos não lineares, distantes do equilíbrio e muito sensíveis as condições iniciais [...]” (Fagundes, 2010, p. 01). Sendo assim, Fagundes considerou que os estudos científicos acerca da Teoria do Caos muito se aproximavam dos processos criativos em Teatro, quando se admitia e se permitia o diálogo com o Caos.

Os estudos acerca da Teoria do Caos foram usados, segundo, os matemáticosFrancileFey e Jarbas André da Rosa para explicar o funcionamento dos sistemas dinâmicos, cujas investigações ficaram por muito tempo atreladas aos fenômenos meteorológicos, como, tempestades ou terremotos. Porém, isso foi se modificando a medida em que outras áreas de conhecimento foram entendendo que o caos não é “desordem, mas sim imprevisibilidade, que busca no aparente acaso uma ordem que é determinada por leis precisas<sup>4</sup>”.

Os sistemas dinâmicos não lineares, são sistemas caóticos, que segundo Fagundes (2010, p. 01), referem-se tanto, “[...] ao clima como ao funcionamento do corpo humano, a flutuação do mercado financeiro, a vida das abelhas ou aos movimentos do cosmos; ou seja, a tudo o que se move, em nível micro ou macroscópico, incluindo processos de criação cênica”. A professora dialoga diretamente com os princípios das ciências desses sistemas a fim de torná-los uma ferramenta de análise para os processos de criação.

Nesse sentido, os estudos de Fagundes contribuíram muito para que na investigação realizada durante o Mestrado, eu pudesse também analisar o processo criativo junto aos adolescentes. Entendi que, muitas vezes, estar em estado caótico não configura necessariamente em algo ruim, mas, me deu a certeza de que há

---

<sup>4</sup>[https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/ckeditorfiles/ua2012\\_ffey\\_jarosa.pdf](https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/ckeditorfiles/ua2012_ffey_jarosa.pdf)

nacriação uma ordem natural de reorganização, que, por muitos momentos, não admite o controle e nem as tentativas de previsibilidade. Por vezes, o que é preciso é aceitar que o caos também nos coloca diante de outras teatralidades, discursos e procedimentos criativos. Porém, percebo com a “Experimentação de Texturas” que a presença do caos não é somente uma via de análise dos processos de criação, visto, que ele pode (re) construir, modificar e alterar significativamente uma prática ou uma experiência estética.

E, para melhor exemplificar isso, volte as imagens anteriores (de 4 a 8) e analise cuidadosamente os modos como estão dispostos os materiais no espaço; perceba que ao alterar os materiais, novas e infinitas possibilidades surgem enquanto “atos performativos” imprevisíveis; observe as interações entre as crianças e modo como elas se reorganizam para lidar com o material proposto. Você vê semelhanças com a Teoria do Caos? Identifica como o caos está afetando e modificando a proposta?

A “Experimentação de Texturas” tal qual a Teoria do Caos perpassa diretamente pelo diálogo com a imprevisibilidade e pela grande sensibilidade nas mudanças das condições iniciais dos sistemas dinâmicos não-lineares. A Teoria do Caos vem contribuir com a aparente “desordem” que impedia os cientistas de compreenderem tais sistemas, visto que a imprevisibilidade não os permitia encontrar padrões de repetição, tão comuns em sistemas lineares. Ao debruçarmos sobre os três termos básicos, sistemas, dinâmicos e não-lineares, que estão intrinsicamente relacionados a Teoria do Caos, encontraremos inúmeros respaldos para se atrelar e aproximar o diálogo entre o caos e os processos criativos com crianças, bem como, repensar as práticas que são desenvolvidas nas aulas de Teatro com crianças.

No artigo “As Teorias do Caos e da Complexidade na Gestão Estratégica”<sup>5</sup>, os administradores descrevem sistematicamente tais termos que nos ajudarão a estabelecer uma relação de proximidade entre a prática “Experimentação de Textura” e a Teoria do Caos. Os autores Crispim e Barbosa (2006, p. 03) explicitam que o primeiro termo, **sistema**, refere-se a um “agrupamento de partes que interagem entre si com um propósito [...] e em permanente relação de interdependência com o ambiente”. Ou seja, ao pensarmos nas aulas de teatro relatadas anteriormente,

<sup>5</sup><http://inf.aedb.br/seget/artigos2006.php?pag=10>

identificamos facilmente que as possibilidades criativas emergem da interação entre criança-criança; criança-espço e criança-material. Nesse sentido, são nessas interações que os atos performativos se estabelecem por si só, observamos as crianças se reorganizando em grupos ou suas individualidades, mas sem perder o contato e o processo de afetação pelo espaço.

No segundo termo os autores abordam o conceito de **dinâmico**, referindo-se que o emprego do mesmo ocorre, pois “estão em evolução constante, isto é, o tempo é uma variável do sistema. [...] uma das características é a sua adaptação e aprendizado, que ocorrem o tempo todo com o ambiente, a consequência é uma constante evolução” (Crispim e Barbosa, 2006, p.03). Se voltarmos às descrições anteriores da prática “Experimentações de Texturas” perceberemos que a medida em que as aulas aconteciam as crianças se apropriavam mais e mais das materialidades. Em todas as aulas, cada qual ao seu modo, novos atos performativos aconteciam e, portanto, novas conexões com o espaço, com o outros e com os materiais eram construídos diariamente, no exercício do fazer. Nesse processo, a criança estabelece e cria muitos sentidos e significados estéticos, artísticos, pessoais e subjetivos que a ajudam a compreender o mundo que a cerca.

O último termo, **não-lineares**, aparece evidenciado o caráter das turbulências e das desordens presentes no estado caótico devido...

“à presença simultânea, nas suas múltiplas interações e retroações entre suas partes e o ambiente, de *feedbacks* positivos e negativos gerando um estado de desequilíbrio. Devido a estes *feedbacks*, os sistemas respondem de forma irregular, ampliada e inesperada às mudanças no seu interior e/ou no ambiente, quebrando os vínculos entre causa e efeitos precisos” (PARKER e STACEY, 1995; DAFT e LENGEL, 2001 apud CRISPIM e BARBOSA, 2006.p.03).

Na prática “Experimentação de Texturas” não há como prever ou esperar uma organização ou a manutenção de padrões de comportamentos, de relação ou criação. Não há espaço para se ditar o que deve ou não se deve fazer. É uma prática que requer mudanças internas/externas do professor, pois, em muitos momentos a sensação desses desequilíbrios parece nos desorientar. Não se sabe o que e como fazer para lidar com as inúmeras irregularidades e as múltiplas interações das crianças. Nos perdemos... não sabemos... nos consumimos... Ampliar o olhar para as potencialidades dos atos performativos das crianças requer a percepção de que a criação não está em

nossas mãos, mas que ela se dá quando nós, adultos, são “co-criativos, não controladores” do processo (HOLM, 2005, p. 16)

Sendo assim, todos esses termos se conectam não somente com a Teoria do Caos, mas também com a prática de “Experimentação de Texturas”, que passa a ser aqui compreendida enquanto um sistema dinâmico não-linear e, como tal, pode ser investigada a partir dos conceitos e princípios que regem tal Teoria. E, por conseguinte, temos as respostas às outras duas perguntas mencionadas acima da imagem do imagem 9: “O que levou as ações das crianças acontecerem de modo performativo? O que tornou as ações cotidianas experiências estéticas?”

Nesse caso, primeiramente, não tenho dúvidas que a presença de um estado caótico altera significativamente o processo. O caos enfatiza a instabilidade; a relação com o que está ao redor aproxima as crianças de suas próprias realidades e permitem construções irregulares, espontâneas, fragmentadas e que sempre se auto organizam “brotando das situações coletivas e compartilhadas” (Machado, 2015, p. 57) no aqui e agora.

Segundamente, o próprio modo como a prática “Experimentação de Textura” ocorre e se estabelece nas aulas de Teatro, também torna as ações cotidianas das crianças em atos performativos. Tal qual as ideias e proposições da artista dinamarquesa Ana Marie Holm, a prática se estabelece visando garantir a liberdade, o entusiasmo e a criatividade das crianças. Holmentende e pensa sobre isso durante as oficinas que ministra em seu ateliê na Dinamarca, por isso, aponta para um caminho que se opõe à arrumação, visto que com a organização“(...) você nunca chega ao artístico, porque isso só acontece se você está em um terreno deliciosamente instável” (HOLM, 2005, p. 13/14).

A dinamarquesa deixa em seu trabalho evidente que criar com espontaneidade, curiosidade e desejo de experimentar implica em estar no campo do imprevisível, além, de ser necessário considerar a incerteza parte do processo. E, normalmente, a vida diária das crianças as colocam em lugares arrumados demais, ao invés, de proporcionar-lhes ambientes com forte apelo sensorial e emocional.

E, no caso, da prática “Experimentação de Texturas” que tem como enfoque o contexto escolar, isso não é diferente. As escolas querem, na maioria das vezes,

garantir o controle e a ordem, relacionando o processo de aprendizagem com práticas que enfatizam a “organização”. A desconstrução desses paradigmas levam tempo e exige persistência num trabalho de diálogo com toda a comunidade escolar, seja com pais, diretores, outros professores e etc. O caos contrariando as expectativas padrões ou idealizadas pelas escolas, é um convite a um mergulho no teatro não-representacional, que ao focar-se no ato performativo mexe no cerne da ideia de escolarização, pois traz consigo o embate com a disciplinarização, porque o adulto que, até então, é o centro, passa a compreender o quão rica são as significações das experiências das crianças. Nesse sentido, foi fundamental realizar essas práticas em escolas nas quais eu já conhecia seus contextos e me sentia segura para propor algo que iria de certo modo romper com a visão que se tem acerca do ensinar e fazer teatro.

Até esse momento, essas foram as primeiras experiências e percepções caóticas a partir da referida prática, porém, com a minha pesquisa de doutorado<sup>6</sup> em andamento, compreende-se que aprofundamento faz-se necessário. Por isso, a proposta que se estabelece a partir de agora é encontrar cada vez mais possibilidades a partir da prática de “Experimentação de Texturas”, ampliando-a e aproximando-a de artistas, professores e pesquisadores que trazem essa relação com as materialidades e a potencialização dos atos das crianças em seus processos artísticos e pedagógicos, sem perder de vista, as possibilidades de tornar os conceitos e princípios da Teoria do Caos a base para os procedimentos de criação com crianças. Como repensar as abordagens de ensino de teatro com crianças a partir de uma perspectiva caótica? Quais diálogos são possíveis entre esse tipo de prática e o ambiente escolar?

A Teoria do Caos vem ao longo dos tempos reafirmando a existência de sistemas caóticos ou sistemas dinâmicos não lineares em nossos cotidianos. Por isso, a proposta é lançar esse olhar também para as aulas de Teatro, ou seja, no modo como se organiza, se prepara, se estrutura e se pensa o que é uma aula de teatro com criança. Se, como afirma a professora Marina “não é apenas o adulto que sabe e ensina”, (Machado, 2010, p.57) então:

---

<sup>6</sup>Pesquisa de doutorado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

EM QUAIS PRÁTICAS (?)

EM QUE TIPOS PROCESSOS (?)

EM QUAIS CONCEITOS (?)

OS PROFESSORES DE TEATRO

PODEM SE APOIAR

PARA COMPREENDEREM E EXPERIENCIAREM

## OUTRA PERSPECTIVA

### NO ENSINO DO TEATRO COM CRIANÇAS?

Parece-me ser a Teoria do Caos o cerne dessa busca por outra perspectiva. É preciso deixar claro que não se trata de deixar a aula ao imprevisível mas, sim de ganhar consciência de que o caos produzirá diferenciações no uso das materialidades, criará em muitos momentos novos parâmetros para os atos das crianças e nos colocará fora da zona de conforto. E precisamos estar abertos a isso para que de fato algo diferente ocorra, pois, ao contrário estamos sujeitos ao que nos fala o texto abaixo:

Se lutamos contra o caos, se não viramos seus cúmplices, assim que algo desanda imediatamente retomamos os mesmos velhos hábitos que algum dia deram certo. Sem ficar algum tempo fora dos trilhos, quase nunca descobrimos outros percursos. Andamos na direção do nosso rastro, não dos horizontes à frente. Nossas mudanças são sempre lentas e gradativas, por esforço, disciplina, repressão. Recontamos certezas diariamente, orgulhando-nos de criar uma narrativa bem coerente. E depois sentimos falta de imprevisibilidade e de transformações não-causais, descontínuas, por saltos, sem avisos, num estalar de dedos<sup>7</sup>.

Por isso, na atual de pesquisa de doutorado encaminha-se para a compreensão de que não se trata de se apropriar dos princípios da ciência e torna-los ferramentas analíticas, tal qual Fagundes (2010) optou por fazer em seus estudos, mas sim, de construir todo o processo criativo a partir da Teoria doCaos, criando espaço para que os atos performativos das crianças emergjam das turbulências, das desordens, das

---

<sup>7</sup> Trecho retirado do texto: O poder do caos de Gustavo Gitti. Disponível em: <http://vidasimples.uol.com.br/noticias/pensar/o-poder-do-caos.phtml#.WjPBAt-nHIV>. Acessado em: 15/12/2017.

irregularidades, das estruturas fragmentadas, das incertezas e dos desequilíbrios atrelados e provocados pelo caos.

O trabalho de Ana Marie Holmainda é o enfoque, justamente, por ficar evidente que ela lida com uma prática que também se constitui enquanto um sistema que é dinâmico e não-linear, ou seja, que está diretamente ligado aos estudos das imprevisibilidades propostas pela Teoria do Caos. Mas já encaminha-se para entender de maneira mais conceitual a prática realizada pela dinamarquesa, por isso, para dar prosseguimento à essa pesquisa, consideraremos os cinco fatores que, segundo Holm (2005) ajudariam o professor ou o adulto a vislumbrar uma prática e um pensamento artístico contemporâneo no ambiente escolar:

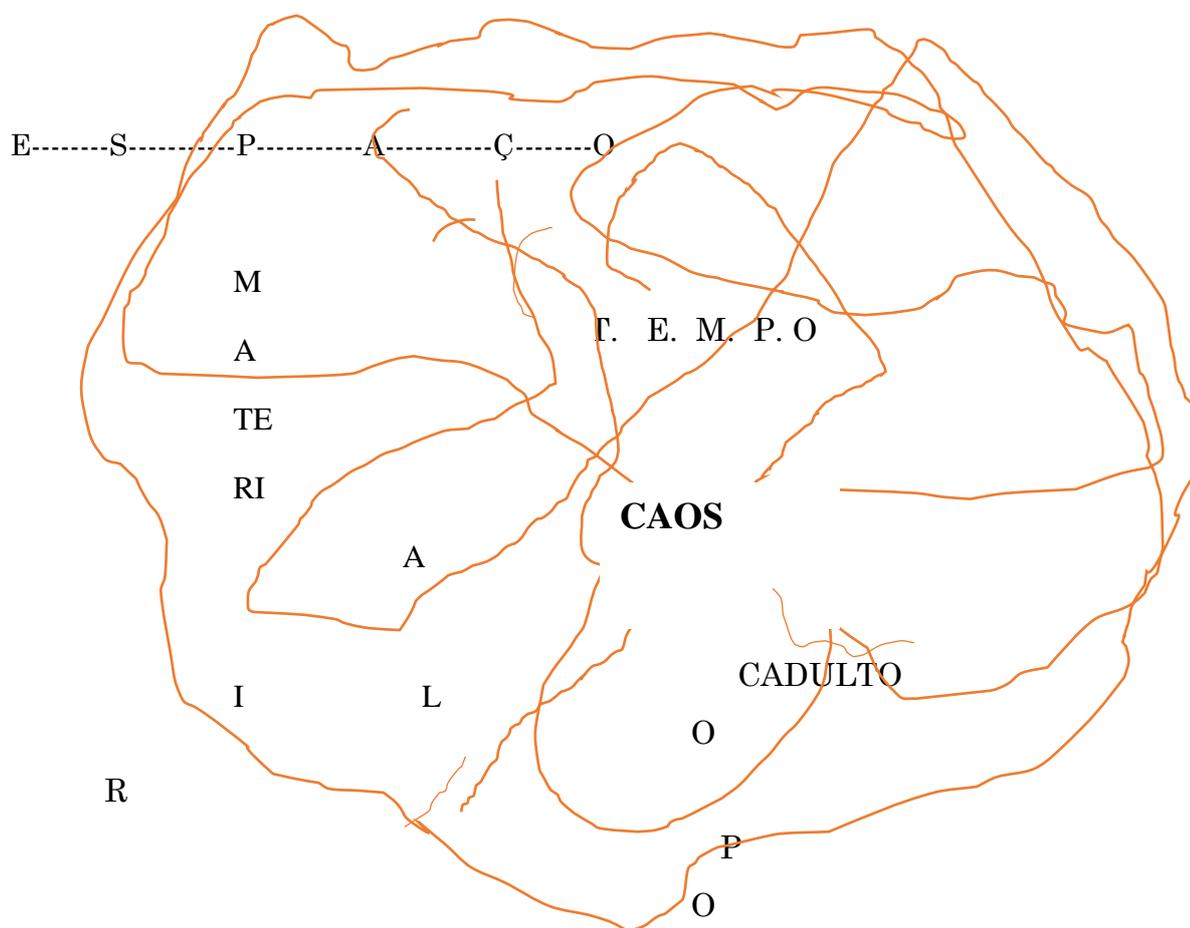


Imagem 10: A possibilidade da construção de um novo olhar para o caos a partir dos fatores apresentados pela artista Ana Marie Holm.

Esses fatores não são considerados isoladamente, eles se permeiam, se dialogam, estabelecem contato e, inevitavelmente, convergem para o Caos. Ao voltar na imagem 9 percebo que esse caos, representado na imagem 10, ganha novos contornos, tem um desenho menos assustador e mais poético, é fragmentado, mas ainda sim uníssono, tem vazios e muitos pontos de inter-ação e conexão. Se entremeia, se permeia, cruza e circunda conceitos. Gera-me menos angústias, cria pontes de diálogos e se instaura. Tem nesse caos uma “energia criativa” (HOLM, 2005, p.09) que toma e torna todo o processo intenso, incomum, processual e libertador tanto para as crianças, bem como, para os professores. Mas...

Se você ainda tem dúvidas, pare e olhe a imagem 10 por alguns segundos.....

Eu espero você (re)organizar o seu próprio caos

.....

Segundo Holm (2005, p.09) esses fatores podem ser subdivididos em outros sete aspectos: “disponibilidade para o corpo se movimentar livremente; a decisão pessoal da crianças de onde ficar na sala; a escolha de materiais pela criança; a oportunidade de experimentar; o controle do tempo; a conversa e o bate-papo e a liberdade da criança para ser ela mesma”. Em certa medida esses fatores já estão presentes nas proposições da prática de “Experimentação de Texturas”, mas, agora, ganhará contornos mais efetivos e se concentrará na busca por torná-los mais consistentes enquanto proposições práticas no decorrer dessa investigação.

É a partir dos cinco fatores de Holm, dos aspectos que se ramificam deles e dos estudos científicos acerca da Teoria do Caos, que se darão os desdobramentos dessas investigações. O que se traz aqui é o início de uma reflexão acerca de uma prática, que emerge do contexto escolar e das relações que foram aos poucos se construindo no decorrer das aulas de Teatro com crianças. Nesse momento, em que a pesquisa teórica começa a se tornar mais fundamentada, é preciso rever a prática, reconsiderar as

possibilidades, se aprofundar nessa perspectiva frente ao caos e produzir novas significações acerca do impacto que ele causa nas experiências criativas das crianças.

É preciso que o caos deixe de ser visto como um obstáculo a convivência, aos processos criativos e a aprendizagem, ou mesmo como antagonismo de ordem e de organização. É por meio de um desbravar de conceitos e da aproximação do caos e da arte que as experiências estéticas dentro das escolas deixarão de ser ambiciosas tentativas de mudar a criança e poderão se tornar um campo “deliciosamente instável”.

\* \* \*

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Wanderley, CRISPIM, Sérgio F. **As teoria do caos e da complexidade estratégica.** In: Anais do XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Resende/RJ. 2006. Disponível em: <http://inf.aedb.br/seget/artigos2006.php?pag=10>. Acessado em 28/08/2018.

FAGUNDES, Patrícia. **Caos e criação processos de ensaio.** In: Anais VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. São Paulo. 2010.

FEY, Francielly, ROSA, Jarbas André da. **As teorias do caos: a ordem na não-linearidade.** Universo Acadêmico, Taquara, v.05, n.01, p. 217-232, jan-dez.2012.

HOLM, Ana Marie. **Fazer e pensar arte.** Tradução de Ana Angélica Albano, Du Moreira. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Baby Arte: os primeiros passos com a arte.** Tradução de Karina Dandanell, Miriam Modesto. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. **SÓ RODAPÉS: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria.** Revista Rascunhos, Uberlândia, v.02 n. 01, p. 53-67, jan-jun.2015.

\_\_\_\_\_. **A criança é performer.** Educação e Realidade, Rio Grande do Sul, v.35, n.02, p. 115-138, maio-ago.2010.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.



## CORPO-FESTA

uma proposta poético-político-pedagógica no contexto da educação básica

## CUERPO-FIESTA

una propuesta poético-político-pedagógica en el contexto de la educación básica

## BODY-FESTIVITY

a poetic-political-pedagogical proposal in the context of the basic school

*Daniel Santos Costa<sup>1</sup>*

### RESUMO

Apresentamos nesta reflexão a conjunção corpo-festa como proposta de atuação no contexto do ensino básico na Escola de Educação Básica da Universidade federal de Uberlândia (Eseba/UFU). Tal articulação está ancorada na história de vida do artista-docente-pesquisador e na busca de propostas pedagógicas descoloniais, ancoradas na prática e reverberadas em experiências que atravessam o corpo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dança, Ensino de Arte, Experiência, Pedagogia Descolonial

### RESUMEN

En esta reflexión se presenta la conjunción cuerpo-fiesta como propuesta de actuación en el contexto de la enseñanza básica en la Escuela de Educación Básica de la Universidad Federal de Uberlândia (Eseba / UFU). Tal articulación está fundamentada en la historia de vida del artista-docente-investigador y en la investigación de propuestas pedagógicas descoloniales, ancladas en la práctica y reverberadas en experiencias que atraviesan el cuerpo.

**PALABRAS CLAVE:** Danza, Enseñanza de Arte, Experiencia, Pedagogía Descolonial

### ABSTRACT

This reflection presents the body-party conjunction as a proposal for action in the context of basic education at the School of Basic Education of the Federal

---

<sup>1</sup>Docente na Universidade Federal de Uberlândia, Colégio de Aplicação – Escola de Educação Básica (CapEseba/UFU), docente colaborador no curso de Teatro e docente permanente no ProfArtes – Mestrado Profissional em Artes. Doutorando em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde também se graduou em dança (bacharel e licenciado). Autor do livro *Encruzilhadas de uma Dança-Teatro Brasileira* (Prismas, 2016), *Histórias e Memórias de Folias de Reis* (Egil, 2010), organizador do livro *Estudos sobre o Corpo* (Paco Editorial, 2010), dentre outras publicações especializadas. Pesquisador dos grupos de pesquisas (CNPq): LAPETT – USP, PINDORAMA – UNICAMP e SPIRAX – UFU. Blog: <http://dancadaniel.blogspot.com.br/>. E-mail: [grdcosta@ufu.br](mailto:grdcosta@ufu.br). Site: <http://danielscosta.blogspot.com>. Bolsa CAPES.

University of Uberlândia (Eseba/UFU). This articulation is based on the life history of artist-teacher-researcher and on the research of pedagogical proposals decolonial, anchored in practice and reverberated in experiences that cross the body.

**KEYWORDS:** Dance, Art Teaching, Experience, Descolonial Pedagogy

\* \* \*

Dou início a esta jornada-escritura expondo alguns movimentos imaginais, através de imagens-textos. São mídias borradas que refletem um *entrelugar* da experiência capturada pela fotografia, ou seja, são imagens invisíveis aos olhos, mas que ficam capturadas na memória do corpo. Trata-se, portanto, de *deexperienciações* do corpo entregue aos elementos da dança, que constitui componente curricular na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), acontecida entre os anos de 2016 e 2017, onde tramo tal experiência; *uma manifestação poético-político-pedagógica*.

Dos lugares apontados e considerando um percurso de vida que permeia o universo da corpo-oralidade popular brasileira<sup>2</sup>, escolho o lugar da festa como a possibilidade de articular um pensamento encruzilhado, imbricado nas experiências de um corpo-sujeito em movimento (COSTA, 2016; 2010), inquieto e que tateia as margens da produção de conhecimento para além dos caminhos canônicos já apontados.

Olhar para o manancial da cultura brasileira implica em reconhecer outros modos de fazer/pensar a arte e a educação e produzir conhecimento dessa fricção. Assim, busco nos contextos artístico-pedagógicos alicerçar o lugar da festa como elemento transversal na atuação de um artista-docente-pesquisador, uma estratégia de atuação em movimento, tendo seus princípios ancorados na multiplicidade, contiguidade, aberturas, metáforas, reverberações e excessos e, evidentemente, na possibilidade da alegria e do imaginário.

O lugar da festa constitui-se no corpo que, na presente perspectiva, é atravessado também pelas festividades das culturas populares brasileiras, aliada aos princípios acima pontuadas e ancoradas na experiência do contato com

---

<sup>2</sup>A ideia de *corpo-oralidade* popular brasileira tem sido trazida da pesquisa de doutoramento (2015 – 2018) no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas na Universidade de São Paulo (USP), sob orientação da prof. Dra. Sayonara Pereira através do projeto: Da Oralidade Popular Brasileira a uma Dança Teatral Performativa: o corpo pós-colonial como lugar de experiência (Bolsa CAPES).

diferentes e plurais manifestações da cultura popular brasileira, em que a analogia corpo-festa é também amalgamada.

O acionamento da festa como perspectiva de ação é uma estratégia de movimento pautada na experiência e num movimento que se constitui triádico, isto é, numa ação presente que está ancorada à tradição e também nas premissas de desenvolvimento que vislumbram um futuro. Passado-presente-futuro se hifenizam, des-fronteirizam, dissolvem-se, diluem-se na complexidade que o movimento e a festa poderão provocar.

As instituições escolares, em muitos casos, são cerceadas pelo não movimento, pela não alegria, pela limitação da expressão, pelo silêncio e por uma obediência constrangedora. Que tal movimentarmos esse espaço numa multidimensão festiva? Parafraseando o poeta uruguaio, Eduardo Galeano (1940-2015), vislumbro que *O corpo é uma festa!* Nessa festa, corpo e educação estão no foco de uma prática docente na qual a dança é possibilidade da fricção de experiências na Eseba/UFU, destacada como uma ilha de excelência na conjuntura presente da educação pública brasileira, especialmente no contexto Uberlandense. Destaco, portanto, a inserção da dança no currículo obrigatório desta instituição de ensino como possibilidade de composição de um processo de formação, na projeção de uma possibilidade de educação distanciada de estratégias modelizadoras, com qualidade movente, na escavação e prática de um espaço de experiência.

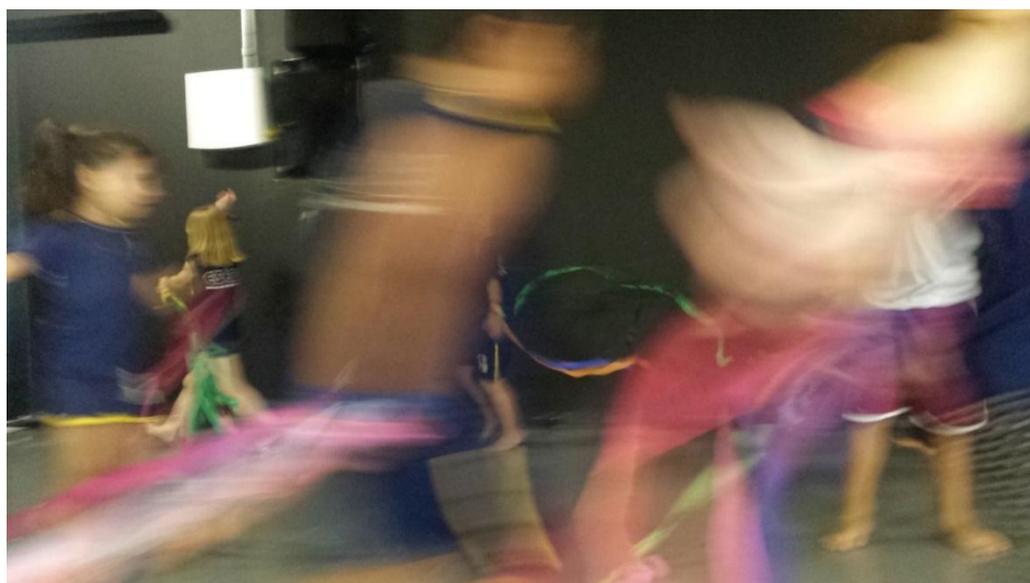


Imagem 1: movimentos imaginais  
Foto: Daniel Santos Costa



Imagem 2: movimentos imaginais  
Foto: Daniel Santos Costa

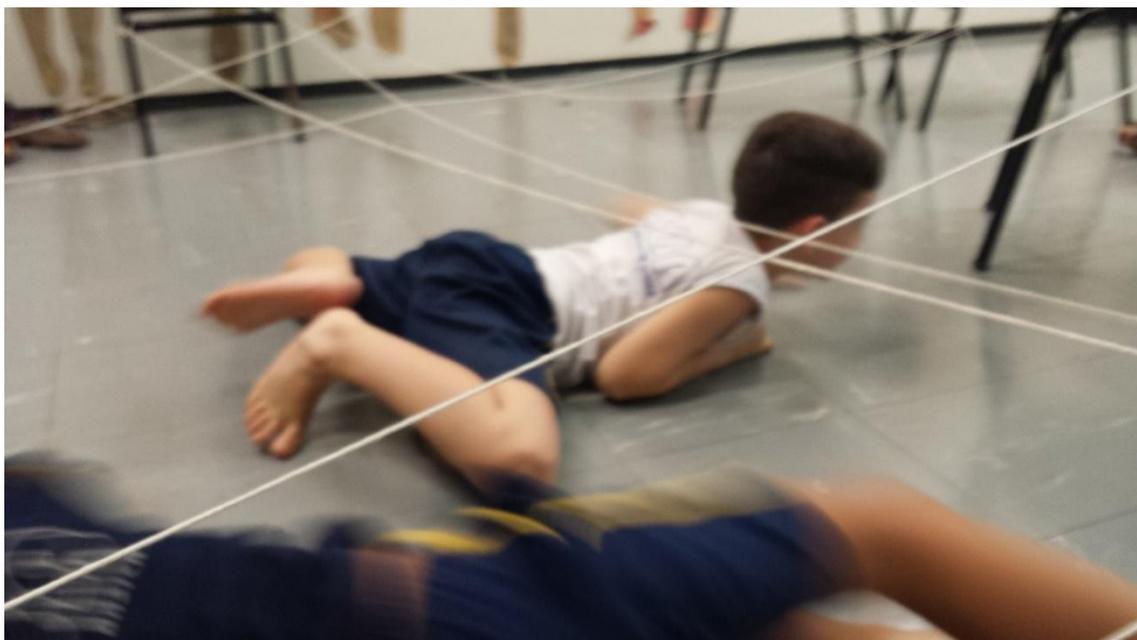


Imagem 3: movimentos imaginais  
Foto: Daniel Santos Costa



Imagem 4: movimentos imaginais  
Foto: Daniel Santos Costa

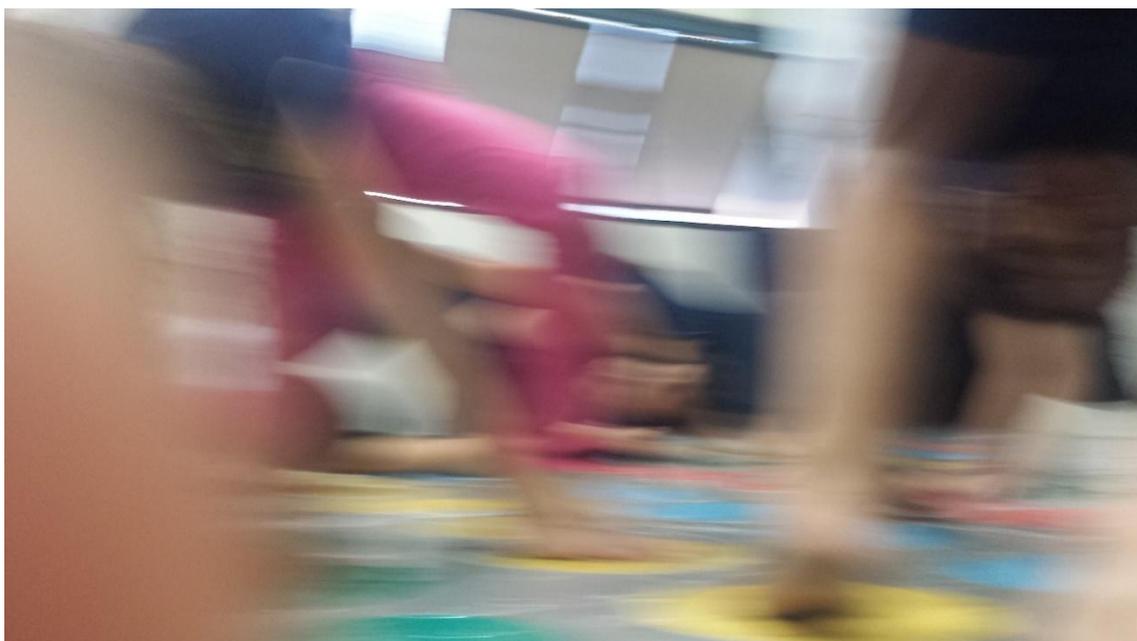


Imagem 5: movimentos imaginais  
Foto: Daniel Santos Costa

Pensar a concepção de festa nesta reflexão é atrelar-se analogicamente ao seu sentido de ruptura de um cotidiano bem estruturado e normatizado. Assim, a festa como postura metafórica possibilita uma maneira singular de lidar com as interações que tal processo permeia.

Em minhas andanças, pelas culturas tradicionais populares, os espaços das festas são acontecimentos de grande potencialidade. É o espaço da

singularidade e da coletividade, das abundâncias e também dos excessos. Nele, confrontam-se fantasia e realidade, tensões e liberdade e adentramos num mundo extracotidiano, numa relação de pertencimento coletivo. Fissuramos espaço no qual as regras são outras e também onde queremos ser vistos de distinta maneira. Talvez, agora, nos despimos de certas couraças, impostas pelo cotidiano, e nos sentimos à vontade, com um desejo de manifestarmos e com vontade de liberdade.

Desnudado o cotidiano, a festa é o espaço do contentamento, buscando “reativar o desejo, a alegria, o ímpeto, a festa e o instinto”, conforme a postura do baraperspectivismo<sup>3</sup> de Santos (2015, p. 49), para impor um “basta” aos desmandos de uma realidade que ainda tenta imperar na sociedade ocidental, na qual “as chagas do século XIX continuam abertas”. *Bara* quer dizer, Rei do Corpo. Assim, essa ideia a partir do simbolismo de Exu vem aprofundar uma perspectiva sobre o acontecimento que se dá por meio e no corpo e sua possibilidade de existência na sociedade contemporânea. Tal ideia “é o princípio dinâmico que mobiliza o desenvolvimento, o devir das existências individualizadas e da existência de todas as unidades do sistema” (SANTOS, 2008, p.180-181). É desse lugar que almejo a festa como metáfora para seguir caminhando

A festa como perspectiva de ação pode se relacionar a um *espaço-tempo* distanciado dos aspectos positivistas que estancam conceitos e posturas metodológicas. Ela instala-se, portanto, num momento de rupturas em relação a um universo obediente e vinculado à necessidade já imposta de sobrevivência. Para Ribeiro Junior (1982), a festa é como uma escola do povo e “uma compreensão adequada pode iluminar procedimentos, em que a dimensão lúdica e a pedagógico-política da festa popular se interfecundam sem cair na manipulação do esvaziamento” (1982, p. 11).

A festa opõe-se ao cotidiano, contudo vincula-se a ele transfigurando esse espaço numa espetacularização que, ao romper a lógica cotidiana abre caminho para a própria arte. A festa ganha *status* de performance e sua festividade a

---

<sup>3</sup> Rodrigo dos Santos (2015) apresenta *baraperspetivismo* como uma luta contra o logocentrismo. Dessa perspectiva, tal conceito está vinculado aos dispositivos do pensamento trágico que se encontram, por um lado, com a filosofia de Nietzsche e, por outro, nascem da experiência provocada pelo ritual trágico yorùbá, a partir da obra do teatrólogo nigeriano, Wole Soyinka. Cabe ressaltar que, barra trata-se de umas das falanges de exus, considerado nas umbandas e candomblés o senhor das encruzilhadas, guardião dos caminhos.

dimensão da performatividade. Em conformidade com esse *status*, a festa, então, adere-se à dimensão da cultura, expressando modos de fazer, pensar, estar e existir no mundo. Com esse descrever, a festa pode ser definida como terreno do possível.

O espaço da festa é múltiplo e composto. Nele, as metáforas e o imaginário são potências para pensar as suas estruturas e alargar uma visão setorizada. Urge romper com uma visão mesquinha e reducionista desse acontecimento. Este terreno complexo precisa ser entendido para além da festa “fato”; para ser compreendido na festa “acontecimento”, na qual estão implicadas questões de uma lógica sociocultural que vão desde as carências até as disputas de poder.

Nestes espaços há complexa performatividade, estratégias pelas quais vão mantendo-se ativas e em constante transformação a atualização e Criação de personagens diversos, elaboração sonora e musical variada, diferentes danças, brincadeiras abundantes, estados corporais complexos, jogos, improvisos e encenações remetendo a ideias de outras passagens, outras paragens. Como atuação em constante espiralar, são dispositivos que encontramos nesses terreiros e que podem ganhar dimensão pedagógica significativa no deslocamento para o contexto da educação, ou melhor, educações.

Huizinga (2007) destacado por Ribeiro Junior (1982) aponta uma relação especial entre festa e jogo, pois ambos são independentes do cotidiano, são manifestações de alegria com regras e limites do espaço/tempo combinados com a liberdade: ambos se encontram na dança. O *espaço-tempo* da festa desloca-se para o movimento ininterrupto entre presente-passado-futuro numa conjunção inédita de preceitos e rituais, em que:

A festa é formada por experiências históricas; é fruto das movimentações e interconexões dos corpos-culturais que constituem uma das formas mais reveladoras do modo de ser de um grupo, de uma cidade e de um país e nesse espaço ‘intervalar’, que ficam suspensas algumas normas sociais e outras são invertidas” (CASTRO JÚNIOR, 2014, p. 26-27).

Perceber o acontecimento da festa como este espaço intervalar, ou encruzilhada, abre frestas para pensarmos o corpo como lugar de experiência que, de acordo com Larrosa (2014), é um modo de habitar o mundo além, onde a experiência não pode ser conceituada. Ela é a própria vida, transbordamento,

criação, invenção, acontecimento e, neste contexto, pronunciam-se crenças e modos de pensar das comunidades marginais, indicando a confluência de diversos sistemas epistêmicos. O corpo que é festa, festeja, narra saberes, torna-se visível na instabilidade entre sagrado e profano, entre luzes e trevas, entre certo e errado e tantas outras dicotomias. Trata-se de um corpo que é fé e divertimento, é vida e é arte, embevece-se de tragédias e comichidades, ou seja, um corpo em exuberante produção de vida.

No Brasil, as Festas Populares possuem dimensão significativa, apesar das contrastantes desigualdades sociais. A espetacularização do futebol, assim como do carnaval são veiculadas pelas grandes mídias de massa como um imediatismo que mascara a pluralidade e a diversidade cultural brasileira. A festa que proponho enquanto analogia vai além da *fetichização* midiática, pois está ancorada como uma forma de pensamento, ou seja, como uma possibilidade de abrir novas experiências de pensamento.

Festas juninas e julinas são presentes nos meses de junho e julho por extensão territorial, sem possibilidade de delimitação, tamanha sua expansão. Há as festas do Bumba-meu-boi em muitos estados, as Congadas, as Folias de Reis, as Cavalhadas, o maracatu, os jongos, os Xiré<sup>4</sup> de candomblé e as festividades da Umbanda, as lavagens das escadarias do Bonfim e suas variações em distintos espaços do Brasil, as festividades indígenas, o Círio de Nazaré entre tantas outras manifestações que adentram e fazem parte da constituição do território e dos sujeitos brasileiros.

Festas nacionais, festas regionais, festas de aniversário, festas particulares.... Impossível nomear todas, porém há a clara ideia de que as festas abrigam o espaço da diversidade, da multiplicidade, das contiguidades, dos atravessamentos, dos excessos e a reverberação desses movimentos em atitude e postura para os enfrentamentos da vida numa geografia monumental. Leda Maria Martins, ao analisar e apresentar os festejos do Reinado Negro da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, na região do Jatobá, em Belo Horizonte, clarifica o espaço desafiador que é esse, o da festa:

---

<sup>4</sup>Xirê é uma palavra Yorubá que significa roda, ou dança utilizada para evocação dos Orixás conforme cada nação e também pode ser definido como a própria festa. Disponível em: <<http://www.xiredosorixas.com.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

Os festejos do Reisado apresentam uma estrutura organizacional complexa disseminada em uma tessitura ritual que desafia e ilude qualquer interpretação apressada de todas as suas simbologias e significâncias. Levantação de mastros, novenas, cortejos, cantos, danças, banquetes coletivos, são alguns dos muitos elementos que compõem as celebrações dramatizadas em toda Minas Gerais (MARTINS, 1997, p. 44).

É preciso olhar a festa para além do fato. Despir o olhar é imprescindível para se entrar em uma esfera na qual a linguagem racional não tenha alcance imediato. A festa está para o acontecimento, espaços de encontros, de celebração, contemplação. As festas alinham um modelo de vida mais integrado e nos possibilitará aprofundar alternativas para a profusão do conhecimento muitas vezes negado na academia e na escola (espaços institucionalizados da educação). Elas configuram potencialmente como forma primordial emblemática da condição humana, sendo espaço de expressão, imbricamento de tradições, símbolos e práticas. A festa é, contudo, uma maneira de transmitir para as novas gerações práticas tradicionais e históricas e determinados processos de vida e trabalho.

Lançamos olhares para festas populares, manifestações tradicionais que ritualizando o próprio espaço da festa ou manifestando suas ações rituais nos espaços das cidades serão aqui consideradas como festa em ação. Registrei, durante moradia em Montes Claros, passagens de suas Congadas pelas ruas da cidade, emanando um grito de resistência e atuação política de corpos que rompem o cotidiano numa espiral de tempo *sui generis*.

A festa popular é o grande e fecundo momento a nos ensinar que a arte de viver e de compreender a vida que nos envolve está na perfeita integração entre o velho e o novo. Sem o novo, paramos no tempo. Mas sem o velho nos apresentamos ao presente e ao futuro de mãos vazias (PESSOA, 2009, p. 44).

\* \* \*



*Imagem 6:* Cortejo da Congada de Catopés nas ruas de Montes Claros/MG, 2015  
**Foto:**Daniel Santos Costa

Neste momento, podemos então relacionar a festa com o pensamento complexo abordado por Edgar Morin (2005) e, ao associar tais elementos, percebemos semelhanças aos exemplos dados pelo pesquisador. A festa está para complexidade sem receita, sem modelo, aceitando o desafio como incitamento à forma de pensar. De tal modo, ao associar a festa à complexidade, também afastamos a perspectiva simplista que ampara a visão sobre as manifestações festivas.

De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar à multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza (MORIN, p. 2005, 177).

A festa é transgressão, é individual e coletiva ao mesmo tempo, num imaginário que só é possível pela sua realização. Espaços de potências, de rupturas, de transcendências, em que o corpo que se esconde, ou não é visto, no dia a dia da cidade apropria-se desses locais detonando suas aporias, desafiando perspectivas enrijecidas de lidar e perceber o corpo. Corpo na rua, brincante,

expande o inacabamento da cultura e da vida. Sempre em processo numa espiral, sem fim.

O sociólogo político Da Matta (1997) destaca uma potente metáfora para percebermos essa relação entre corpo e cidade, entre corpo e rua, um espaço que está sendo cada vez mais blindado pelas políticas públicas, que mais parecem gestão privada. A oposição entre casa e rua, segundo o autor, pode servir de análise imprescindível do mundo social brasileiro. A rua está para o público e a casa está para o privado. A rua indica o mundo e suas paixões, seus processos de inacabamentos, encontros, acidentes, ao passo que a casa remete ao universo controlado, no qual as coisas estão nos seus devidos lugares.

A festa tramada aqui pode implodir um modo de lidar com o corpo e fazer pesquisa, pois ao contrário da razão fechada (MORIN, 2005), ou da razão indolente (SANTOS, 2011), neste caminho, não é rejeitada a relação sujeito-objeto na construção do conhecimento, o desornamento, o acaso, o acontecimento, o singular, o individual, os ruídos, o intuitivo, a irracionalidade, a poesia e, por fim, a arte. Para Morin, “tudo o que não está submetido ao estrito princípio de economia e de eficácia, como a festa, são racionalizados como formas balbuciantes e débeis da economia e da troca (2005, p. 167). A relação rua/casa é um dos exemplos desse desprestígio ao olhar a festa popular. A provocação da privatização em detrimento de um espaço público coletivo tem sido a tônica, o que convoca a festa cada vez mais para sua aptidão de resistência política ou como Ribeiro Junior (1982) também aponta, para uma “Pedagogia da Resistência”.

O deslocamento do corpo para o espaço da festa proporciona um olhar para a multidimensionalidade. Nesse aspecto, ao possibilitar que tal postura metafórica ganhe contornos expandidos, seja na criação artística ou nas práticas pedagógicas, ancoramos possibilidades de mudanças de perspectivas nas práticas de ensino e atuação nas linguagens da arte.

Tenho acionado essa postura “festiva” ao lidar com os processos poéticos e pedagógicos nos espaços de trabalho com o corpo. Aqui, a partir de agora, darei atenção às experiências oriundas da Educação Básica. Ao lidar com a concepção de festa, certamente estaremos inter-relacionados com ações inter/transculturais, pois as composições das festas com as quais buscamos diálogo estão vinculadas à

formação da cultura brasileira, atravessada por matrizes distintas, sejam elas afro-brasileiras, africanas, indígenas e também europeias.

E, assim, na assimilação de uma ideia de festa alavancados aos processos pedagógicos, demarcamos algumas de suas características primordiais: encontros, musicalidade, espetacularidade, corporeidade, ocupação dos espaços públicos, tradição, alegria, jogo, dança, movimento, resistência, pedagogias, educações. Para clarear tais atributos apresentamos imagens de manifestações de Folias e Congadas, nas quais temos o contato direto em suas manifestações públicas.



**Imagem 7:** Encontro de Folia de Reis no Centro Cultural Casarão do Barão, Campinas/SP (2013)

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor



**Imagem 8:** Encontro de Folia de Reis no Centro Cultural Casarão do Barão, Campinas/SP (2013).

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor



**Imagem 9:** Encontro de Folia de Reis no Centro Cultural Casarão do Barão, Campinas/SP (2013).  
**Fonte:** Arquivo pessoal do autor



**Imagem 10:** Cortejo da Congada de Catopés, em Montes Claros/MG (2015).  
**Fonte:** Arquivo pessoal do autor



**Imagem 11:** Apresentação do Moçambique de Fagundes/MG no Centro Cultural Casarão do Barão (2014)  
**Fonte:** Arquivo pessoal do autor



**Imagem 12:** Apresentação do Moçambique de Fagundes/MG no Centro Cultural Casarão do Barão (2014)  
**Fonte:** Arquivo pessoal do autor



**Imagem 13:** Apresentação do Moçambique de Fagundes/MG no Centro Cultural Casarão do Barão (2014)

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor



**Imagem 14:** Apresentação do Moçambique de Fagundes/MG no Centro Cultural Casarão do Barão (2014)

**Fonte:** Arquivo pessoal do autor

### ***O corpo é uma festa!?***

Mas, *O corpo é uma festa!?* Volto à exclamação de Eduardo Galeano, ao mesmo tempo em que componho a interrogação. Desse modo, peregrinaremos transversalmente por ideias e conceitos sobre o próprio corpo na contemporaneidade. Talvez, de tal modo, um olhar “indisciplinar” apontado por Greiner (2005) pode ser eficaz para lidar com essas “festividades” do corpo e encontrar subsídios para pensar um corpo-política, que, segundo Walter Mignolo (2010), está arraigado em um contexto local marcado pelo pensamento colonial. Consoante a isso, a analogia do corpo-festa com uma postura metafórica, e também postura política em relação ao mundo, é a reivindicação do corpo como lugar de conhecimento, da dança e dos processos pedagógicos pautados na experiência multirrelacional, inter/transcultural como episteme.

Há um encontro com a proposição descolonial<sup>5</sup>, através da intensificação de uma gramática da (de)colonialidade que busca uma escritura da história mundial, desde a perspectiva e a consciência crítica do processo colonial e também do corpo-política e a geopolítica do conhecimento num processo de desprendimento e desobediência epistemológica.

A manifestação ou a ação da festa como ação poética e pedagógica é também uma ação política. Aliando-me à ideia de ação, gostaria de fazer um paralelo com a ideia de ação política no pensamento de Hannah Arendt (2016). A ação, nesse contorno, seria uma instância essencialmente pública e política.

A *ação* é, para esta pensadora, a característica intrínseca da vida humana na sociedade. Nesse contorno, os homens agem no mundo no cenário de uma vida pública e em sociedade. É a única atividade que acontece *entre* os homens sem necessidade de mediação. A ação corresponde assim, à condição humana da pluralidade, pois esta “é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive, ou viverá” (ARENDRT, 2016, p. 10). Assim, a política como exercício da cidadania é uma ação que se faz no entre, entre as pessoas, espaço da comunicação, mesmo em conflito, na evocação de um bem comum, análogo ao espaço de encruzilhadas.

Na época moderna, a existência do sujeito conjugado em primeira pessoa tenderia a suprimir uma atuação política pública. A sociedade do indivíduo, hoje também em profusão de manifestações, pretensamente evoca a ideia de um sujeito livre e soberano. Ao contrário disso, essa sociedade foi traduzida numa sociedade de massas, em que os indivíduos são todos iguais, ou seja, réplicas. Há uma ilusão de liberdade, mas se está atado a um emaranhado de manipulações e controles de que, muitas vezes, nem se dá conta. A provocação da ideia de controle global, inclusive os controles dos corpos, nos estudos já vem sendo amplamente expressados por Michel Foucault (2004) e nos desdobramentos de seus estudos.

---

<sup>5</sup>A perspectiva decolonial ou giro decolonial apresenta uma radicalidade acerca do pensamento dos estudos subalternos, culturais e pós-coloniais numa proposição de renovação crítica e utópica na América Latina. Walter Dignolo, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, Catherine Walsh são alguns dos intelectuais que coadunam com essa perspectiva decolonial.

Seguindo esse pensamento, somente a ação seria potente para a construção no mundo político – o mostrar-se, apresentar-se, o agir no mundo. O homem, nesses meandros ideológicos, possui uma condição cíclica. Ao surgirmos, somos educados conforme a dimensão cultural que norteia nossa época. Assim, entremeados nesses processos culturais, somos educados e damos sentidos e funções para a política na vida pública.

Para atuação na vida pública, aqui sem conotação partidária, busco uma tentativa para escapar e tramo a *manifestação*, espaço onde a festa é estratégia de ação, é acontecimento, é movimento. Desse ponto, apporto interesse na mediação sobre as propriedades da vida contemplativa que Arendt (2008a) provoca: o pensar, o querer, o julgar e uma atenção intrínseca ao passado e ao futuro para pensar bem o presente. Nesse prisma, qualquer sujeito poderia/teria a capacidade de fazer julgamentos políticos autênticos, nos quais o pensamento é ação de liberdade para lançar-se contra o mal, pois uma vida sem reflexão não seria (ou não é) algo que vale a pena.

A perspectiva decolonial, em algum lugar, pode encontrar eco no pensamento arendtiano. Catherine Walsh (2013), apoiada em Paulo Freire e Frantz Fanon, nos apresenta uma possibilidade de ação por meio da noção de interculturalidade crítica, apostando num modelo pedagógico e humano que se afastedologos eurocêntrico. A autora nos presenteia como exemplos de propostas pedagógicas como ação política propondo a educação (o ato de ensinar) como transgressão, consolidando pedagogias decoloniais pensadas a partir do Sul geográfico, desde as experiências na América Latina.

Com estes aspectos apontados, na proposição de um caminho decolonial, a *Ação* que vislumbro nesse trilhar conecta-se às dimensões individuais e coletivas para insaturação do novo, do inesperado, da própria ideia do acontecimento. *Ação* é lugar que revela o sujeito, este que está cada vez mais apolitizado, é o lugar de inserção na esfera pública e, por fim, revelaria o que o homem é.

No Brasil atual, vivemos um estado de anormalidade política, no qual as ideias de Hannah Arendt se fazem certas e as proposições de um caminho decolonial são estratégias para tal enfrentamento. Percebemos uma incapacidade de elaboração do pensamento crítico, sobretudo no que tange aos acontecimentos do mundo. Com isso,

há uma compactuação com o que é de mais terrível na vida pública, ou seja, a perda do senso comum (ou do mundo comum).

Diante disso, enfrentamos verdadeiramente uma grave crise, pois Santos (2010) já vinha apontando que o conhecimento do senso comum possui uma dimensão utópica e libertadora que “faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão de mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais” (SANTOS, 2010, p.89). Com isso, uma das maiores consequências da perda do senso comum são os sinais de que a individualidade anula a responsabilidade de cada um diante do mundo, isto é, com o espaço público.

A ação que buscamos neste contexto como proposição da *festaserá* a constituição de espaço multidimensional como estratégia de intervenção em espaços de atuação e práticas de ensino. Pensando o corpo destituído de ideias individualistas, mas numa rede de saberes ou numa *Ecologia de Saberes* como pautou Boaventura de Sousa Santos (2010a).

A *festa*, como acontecimento de encruzilhada, ou seja, um *entrelugar*, aciona a complexidade<sup>6</sup> e a pluralidade de saberes, pautada numa perspectiva da Ecologia de Saberes que se trata de “um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemónica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (SANTOS, 2012a, p. 154). Assim, o pensador vislumbra a possibilidade da ecologia de saberes como uma ecologia de práticas de saberes para além dos conhecimentos científicos.

Esse encontro entre os saberes, entre a produção científica e o senso comum (ou do mundo comum) é o espaço fértil para uma atuação que valoriza a experiência. É a possibilidade de atravessar a linha abissal (SANTOS, 2010), ou mesmo transparecer o vidro embaçado (BHABHA, 2011), que, muitas vezes, imperam nas possibilidades de pensamento ocidental para compreender e existir no mundo. É uma busca da ação

---

<sup>6</sup> Boaventura de Sousa Santos faz uma crítica severa às ciências da complexidade e às tecnociências por “permitirem prolongar a vida do capitalismo em termos que um marxismo reducionista e determinista está longe de compreender e muito menos de combater (2012a, p. 142)”. Assim, o autor complementa que enquanto as ciências da complexidade deixarem de fora as relações de exploração e de apropriação e o marxismo não incorporar os sistemas complexos este quadro não se alterará.

política no mundo numa perspectiva descolonizadora, seja nos estudos sobre o corpo e também nas práticas pedagógicas.

*Amanifestação poético-político-pedagógica* no espaço da escola leva em conta essa ecologia de saberes que atravessam as experiências temporárias e que vão constituindo-se ao longo dos processos de ensino e aprendizagem. A atuação como docente do ensino básico, técnico e tecnológico na Eseba/UFU, vem pleitear para estudos do corpo, especialmente na dança, um espaço de experiência, em que a perspectiva da festa vem sendo expandida no caráter processual do tempo.

A festa como possibilidade de ação evoca um manifesto incorporado dentro de uma estrutura tangenciada pela solidificação de um espaço educacional engaiolado, como dirá Rubem Alves, e na possibilidade de ser um professor de espantos, que desperta a curiosidade, ou seja, aquele que não é conteudista, mas ensina a pensar, a alegria de pensar<sup>7</sup>. Nesse espaço de atividade, festejo uma atuação poética, política e pedagógica, minha possibilidade de ação no mundo, minha ação e reflexão, meu acionamento da alegria de pensar, de estar de corpo inteiro.

A perspectiva da festa como ação política, por fim, é um manifesto (incorporado) poético-político-pedagógico, evidenciado por esse movimento de vai-e-vem que norteia a atuação e o ensino em dança no espaço escolar ou fora dele. Tal proposição permite esse movimento espiralar, sendo também a própria metáfora da festa: espaço multidimensional, da criação, da imaginação, da sensibilidade. Espaço em que o corpo se desprende de certas amarras e pode ser livre, seja na duração do acontecimento, seja em seus desdobramentos.

Distante de uma atividade laboral ou de trabalho mecânico, procuro evidenciar nessa curta passagem *espaçotemporal* uma ação que tenciona um espaço de liberdade, no qual a ação crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática (FREIRE, 2009, p. 22). De tal modo, a festa dos corpos, nesses espaços, pode provocar uma mudança dos olhares e das práticas para o trabalho do corpo, da relação com os espaços da escola e as fissuras das práticas pedagógicas enrijecidas, encontrado diálogo na prática e no exercício da ação e ao encontro de pedagogias decoloniais como

---

<sup>7</sup> Entrevista com Rubem Alves – A Escola Ideal - o papel do professor. Disponível em: [goo.gl/FwxQVW](http://goo.gl/FwxQVW). Acesso em 10 jul. 2017.

em Walsh (2013), resvalando também na valorização do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, frente à vasta referencia que nos deixou em suas obras.

Apresentados os meandros teóricos que subsidiam um caminho e um modo de pensar que vem constituindo um artista-docente, as ações decoloniais vem sendo pensadas e repensadas num constante tatear. Há um processo de entender como o corpo vem sendo pensado nos espaços de atuação escolar - especialmente na Eseba/UFU –, quem são os sujeitos que ali estão, como poderemos mediar a construção de conhecimento para provocar experiências sensíveis nesse espaço de Educação Básica (Educação Infantil, Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos). Desse modo, há uma construção coletiva, baseadas na experiência desse artista-docente, entremeada por uma dimensão da festa cunhada nos movimentos das manifestações populares brasileiras e a reverberação disso nos espaços de educação. A *festa* é sempre um processo, como um rio que segue num fluxo incerto, mas que, certamente desaguará num lugar. Esse lugar, nunca será um lugar de controle, mas de abertura, no aperfeiçoamento da autonomia dos sujeitos envolvidos nos processos, nas relações individuais e coletivas e, assim, aponto para um entendimento da educação como um processo de criação e na significativa intervenção de um docente que também é artista e que conjuga tais lugares de atuação continuamente.



Imagem 15: Corpo-Festa: proposta pedagógica de exploração do corpo através do papel de seda  
Foto: Daniel Santos Costa

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de José Roberto Raposo. 12<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução César Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BHABHA, Homi. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

CASTRO JUNIOR, Luís Victor. **Festa e corpo: as expressões artísticas nas festas populares baianas**. Salvador: EDUFBA, 2014.

COSTA, Daniel S. **Encruzilhadas de uma dança-teatro brasileira: f(r)icçãoarte-vida em processo de criação**. Curitiba: Primas, 2016.

\_\_\_\_\_. **Histórias e Memórias de Folias de Reis**. Ituiutaba: Egil, 2010.

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

FOUCAULT, M. **Os corpos dóceis**. In: *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29<sup>a</sup> ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinares**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo, Annablume, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da Memória**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

MATTA, Roberto da. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidade, lógica de lacolonialidad, gramática de ladescolonialidad**. Buenos Aires – Argentina: Edicionesdel Signo, 2010.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PESSOA, Jadir de M. **Saberes em Festa: gestos de aprender e ensinar na cultura popular**. Goiânia: UCG: Kelps, 2009.

RIBEIRO JUNIOR, Jorge C. N. **A festa do povo: pedagogia de resistência**. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nãgô e a Morte**. Petrópolis, Vozes, 2008.

SANTOS, Rodrigo dos. Notas a respeito do simbolismo de Exu na produção de uma filosofia do trágico no Brasil. **Revista Cult**, nº 204, Ano 18, agosto 2015.

SANTOS, Rodrigo dos. **Barapespectivismo contra o logocentrismo ou o trágico no prelúdio de uma filosofia da diáspora africana**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2014.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.



DIÁSPORA:  
Partilhas de um *Process Drama* entre UFU e UFGD

DIÁSPORA  
Comparte un Proceso de Drama entre UFU y UFGD

DIASPORA  
Sharing of a Process Drama between UFU and UFGD

*Flávia Janiaski*<sup>1</sup>  
*Wellington Menegaz*<sup>2</sup>

**RESUMO**

Este artigo, construído a quatro mãos, nasceu do anseio de produzir reflexões acerca das experiências cênico-pedagógicas desenvolvidas pelos autores no contexto do *Curso Partilhas Teatrais em Extensão – ateliês e redes de aprendizagens teatrais na escola básica*, mais especificamente no módulo de agosto de 2017 – *Abordagens práticas e teóricas: do Drama na educação básica* – em que foi desenvolvido o processo de Drama *Diáspora*. Nessa escrita apresentaremos aspectos relacionados à criação, estrutura e desenvolvimento do processo *Diáspora*.

**PALAVRAS-CHAVE:** *process drama*, trocas teatrais, formação docente, artista-pesquisador

**RESUMEN**

Este artículo, construído a cuatro manos, nació del anhelo de producir reflexiones acerca de las experiencias escénico-pedagógicas desarrolladas por los autores en el contexto del *Curso Partilhas Teatrais em Extensão – ateliês e redes de aprendizagens teatrais na escola básica*, más especificamente en el módulo de agosto de 2017 – *Enfoques prácticos y teórico del Drama en la educación básica* – em que se desarrolló el proceso de Drama *Diáspora*. En esta escritura presentaremos aspectos relacionados con la creación, estructura y desarrollo de proceso *Diáspora*.

**PALABRAS CLAVE:** proceso drama, intercambios teatrales, formación docente, artista-investigador.

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia/UFBA com projeto de pesquisa a ser concluído no primeiro semestre de 2019. flajaniaski@hotmail.com. Área de pesquisa: Pedagogia do Teatro. Orientadora Prof. Dra. Célida Salume Mendonça. Bolsista de doutorado CAPES (Bolsa nacional e doutorado sanduíche – Universidade de Massachusetts/USA).

<sup>2</sup> Professor do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Mestre e doutor em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina. wellmenegaz@yahoo.com.br.

**ABSTRACT**

This article, written with four hands, come from the desire to reflect on the scenic-pedagogical experiences developed by the authors within the project *Partilhas Teatrais em Extensão – ateliês e redes de aprendizagens teatrais na escola básica*. Especially the workshop in August/2017 - Practical and theoretical approaches: Drama in basic education. On the Workshop, we developed a Process Drama we call The Diaspora. In this article, we will present aspects related to the creation, structure and development of The Diaspora process.

**KEYWORDS:** process drama, theatrical exchanges, teacher training, artist-researcher.

\* \* \*

## O encontro de dois Artistas/Docentes/Pesquisadores

“Acalmou a tormenta.  
Pereceram os que a estes mares ontem se arriscaram  
E vivem os que por um amor tremeram  
E dos céus os destinos esperaram” (Tribalistas, 2017).

Qual o sentido atual de partilha e diáspora? Será que o que partilhamos com os outros nos dias de hoje não são exatamente nossas pequenas diásporas? No tempo em que vivemos acompanhamos diariamente nas mídias sociais notícias (verdadeiras e falsas) de perseguições, intolerância e preconceito de tantas “minorias”, que em sua maioria não partilham o mesmo país de nascimento, mas partilham gostos e escolhas de vida próprios, ou a mesma crença, ideais políticos etc. E sofrem, por suas escolhas, preconceitos e perseguições. Porque temos tanto medo do outro? Do diferente de mim? Do que ainda não conhecemos? Quem é aquele que está do outro lado do muro?

Foi com este sentimento de partilhar e de entender as pequenas diásporas que presenciamos no nosso dia a dia, que nasceu a vontade de troca entre nós dois, autores deste artigo. E o espaço próprio para este compartilhar surgiu da forma mais rica possível, através do *Curso Partilhas Teatrais em Extensão – ateliês e redes de aprendizagens teatrais na escola básica*.

Coordenar um dos módulos do curso, no caso, *Abordagens práticas e teóricas: do Drama na educação básica*, foi uma experiência rica em termo de trocas e aprendizados. O projeto Partilhas existe desde 2012, na edição de 2017 inovou com a

ideia dos módulos. O objetivo era que um (a) professor (a) da educação básica ou ensino superior, residente em Uberlândia (MG), convidasse outro (a) professor (a) que tivesse afinidade com sua pesquisa. A partir desse chamado, pudemos, Flávia Janiaski e Wellington Menegaz (Tom), fazer nosso encontro para compartilhar experiências enquanto professores de Teatro.

Muitas afinidades marcam nossas trajetórias. Fomos coordenadores do subprojeto Teatro do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID, como também somos professores de uma Licenciatura em Teatro, atuando entre outros componentes curriculares, nos estágios supervisionados. Sendo que Flávia como docente do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados UFGD e Wellington do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia UFU.

O que nos motivou a propor esse módulo foi o fato de que ambos trabalhamos em nossas práticas pedagógicas com o Drama<sup>3</sup>. Que pode ser definido como sendo “[...] uma investigação teatral de um pré-texto, por meio da criação de contexto ficcional, definição de papéis (*roles*) para os estudantes e professor bem como atividades teatrais a serem exploradas e investigadas” (PAULA, 2016, p. 18).

Nossas primeiras experiências com o Drama foram através do contato com processos desenvolvidos pela pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral (Biange) – responsável por trazer o *Process Drama* para o Brasil –, porém em épocas e contextos distintos. Flávia conheceu esse método de ensino ainda durante sua graduação em Artes Cênicas na Universidade Estadual de Santa Catarina UDESC nas disciplinas de metodologia do teatro, participando de dois processos com sua turma de graduação, depois desenvolvendo ela mesma, sob orientação de Biange, um processo com adolescentes em seu estágio curricular supervisionado. Mais tarde, no mestrado voltou a ter contato com a professora e a metodologia e depois quando iniciou sua carreira docente (primeiro na educação básica, depois no ensino superior) trabalhou inúmeras vezes com o Drama.

Já Wellington teve seu primeiro contato com o Drama através de duas oficinas ministradas por Biange em Uberlândia (MG) (sendo a última delas no ano de 2010),

---

<sup>3</sup> Método de ensino também conhecido como *process drama* ou *drama in education*.

após esse contato, buscou conhecer um pouco mais sobre o Drama através de artigos escritos por Biange. Aprofundou no doutorado seus estudos sobre o Drama, em sua tese investigou a associação desse método de ensino com a internet. Atualmente desenvolve processos de Drama na graduação, dentro do componente curricular Pedagogia do Teatro II e em algumas escolas de educação básica (através dos estágios supervisionados e do subprojeto Teatro PIBID).

Nessas experiências anteriores, tivemos acesso ao processo criado por Biange e Heloise Baurich Vidor, a partir do texto de David Campton *Nós e Eles*:

[...] Este texto conta a história, através do personagem do Escriba, de dois grupos de pessoas, A e B, que chegam a um lugar, que pode ser qualquer lugar, e passam a conviver nesse mesmo espaço. A convivência leva os grupos a quererem dividir o espaço e eles chegam à conclusão de que a melhor forma de dividi-lo é através da construção de um muro. Separados pelo muro, eles passam a imaginar o que os outros estão fazendo ou deixando de fazer e isso leva ambos os grupos a um estado de paranoia. (VIDOR, 2010, p.50)

Como premissa desse método de ensino, os participantes devem em determinado (s) momento (s) tomar decisões, no caso específico desse processo a principal decisão foi entre destruir ou manter o muro que os separam. Nas palavras de Vidor:

Nossa adaptação ao texto original conta com a interrupção da história no momento em que os grupos vão decidir pela derrubada ou manutenção do muro. No original eles optam pela derrubada, mas voltam a pensar que poderiam construir outro mais comprido, largo, forte, grosso. Neste momento do texto, nós sugerimos a realização de uma assembleia e uma votação entre as tribos, que agora estão duas de um lado e duas de outro, ponderando a presença do muro como algo que pode ou não ser eficaz. Assim, os participantes decidem se o muro deve ou não ser derrubado e discutimos quais as implicações de uma ou de outra opção. Isso mostra que o final é aberto e que, em cada contexto que a experiência é realizada, o muro pode ser derrubado ou não. (VIDOR, 2010, p.5)

Como tivemos nossos primeiros contatos com o Drama, quanto com este processo específico, em tempos distintos, estas experiências, assim como as reverberações das mesmas, ficaram guardadas em nossas memórias para serem partilhadas anos mais tardes, quando se deu o encontro entre nós. É interessante mencionar que percorrermos em alguns momentos de nossas trajetórias um caminho em comum, mas em tempos distintos, e que apesar estudarmos na mesma universidade, passarmos por processos de aprendizagem semelhantes, e já termos

ouvido na época o nome um do outro e termos algumas referências e amigos em comuns, o encontro entre nós dois só aconteceu quando ambos já estavam concursados na UFGD, no caso de Flávia, e na UFU, no caso de Wellington.

Através de um amigo em comum, nosso encontro aconteceu em Dourados (MS) e as afinidades foram surgindo pouco a pouco, assim como o anseio de realizar algum trabalho juntos, partilharmos alguma experiência. A primeira partilha aconteceu quando Flávia realizou um processo de Drama junto ao PIBID de teatro da UFGD usando como pré-texto a peça *Vestido de Noiva* de Nelson Rodrigues. Foi um processo de Drama intenso e quando Wellington (que já vinha desenvolvendo processos usando como pré-texto a peça *Boca de Ouro* de Nelson Rodrigues) ficou sabendo se interessou e esta foi a primeira partilha entre nós. No entanto, em espaços físicos e temporais diferentes. Um em Uberlândia e outro em Dourados, mas com a mesma estrutura para os episódios. Evidentemente os resultados com cada grupo foram distintos. Estes processos nos levaram a maturar a ideia e o desejo de partilhar mais do que a estrutura para o Drama, partilhar de fato a construção e desenvolvimento de um processo de Drama.

O *Curso Partilhas Teatrais em Extensão* da UFU foi o espaço propício para realização deste desejo. Após o convite de Wellington, nos reunimos para preparar a estrutura do processo que seria feito primeiramente na UFU dentro do Partilhas e posteriormente no componente curricular Pedagogia do Teatro II (do Curso de Teatro UFU) e logo em seguida na UFGD com o PIBID/Teatro. O primeiro desafio foi a escolha da temática a ser trabalhada. Como estruturar um processo que gerasse estímulos e oportunidades de exploração teatral e de determinados conteúdos para grupos com realidades distintas?

Buscar o pré-texto adequado, que crie situações e problemáticas que possam interessar a todos os participantes, é sempre o primeiro desafio ao se pensar em um processo de Drama. A ideia do Drama de trabalhar com um pré-texto é uma oportunidade de ter liberdade para realizar as escolhas que melhor servirão ao grupo de trabalho. Para Cabral o pré-texto “[...] 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”

(CABRAL, 2006, p. 15). Neste sentido o pré-texto vai funcionar como um caminho que guiará o processo, um estímulo para a criação de uma narrativa coletiva que será construída em cada episódio por cada participante.

[...] os episódios não se constituem apenas em aglomerados de atividades ajuntadas acerca de uma situação, mas uma sequência em que se percebe uma relação estreita entre uma atividade e outra, em que aspectos de um episódio solicitam um desenvolvimento investigativo, que se efetivará no episódio posterior. Um processo de Drama propõe, assim, a investigação teatral de uma narrativa, investigação esta que vai se aprofundando de episódio em episódio. (DESGRANGES, 2010, p. 126-127).

Quais temas poderão contemplar todos os envolvidos? Dentre estes temas qual tem o potencial de tecer teatralidade? Qual proporcionará melhores oportunidades de jogo e trocas entre os participantes para a construção coletiva? Em meio a tantos questionamentos decidimos resgatar a experiência vivida através do processo *Nós e Eles*. Ambos fomos marcados por esta experiência e vimos nela a possibilidade de trabalhar questões referentes a identidade, preconceitos, diferenças e medos, entre outras temáticas que surgiram no decorrer dos episódios. No entanto, apesar da riqueza e potencial desse processo, tínhamos a intenção de desenvolvermos juntos uma estrutura original para o Drama.

Após vários encontros, trocas de ideias e partilhas de conhecimentos, criamos uma estrutura para o Drama que batizamos de *Diáspora*, inspirada no processo *Nós e Eles*. Importante ressaltar que além desse processo, outro estímulo poético foi essencial para a criação dessa estrutura, a música *Diáspora* de autoria dos Tribalistas, trio formado por Marisa Monte, Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown. A escolha dessa música aconteceu, pois considerávamos que sua letra traz a atualização do conceito de diáspora, estabelecendo diálogo com os dias atuais. Como exemplo, citamos o seguinte fragmento: “Atravessamos o mar Egeu / O barco cheio de fariseus / Como os cubanos, sírios, ciganos / Como romanos sem Coliseu / Atravessamos pro outro lado / No Rio Vermelho do mar sagrado / Os Center shoppings superlotados / De retirantes refugiados” (Tribalistas, 2017).

\* \* \*

## O processo

Construir estratégias para conseguir o envolvimento dos participantes na proposta e o engajamento na construção da narrativa foi um dos principais objetivos para a preparação do processo de Drama *Diáspora*. Mas para que isso acontecesse era preciso, antes de tudo, que criássemos um contexto de ficção, que possibilitasse a imersão dos participantes nas atividades e investigação do tema, no caso, as várias possibilidades de diásporas que vivenciamos em nosso cotidiano. Para elucidar a importância do contexto de ficção no Drama, compartilhamos o pensamento de Cabral:

Ao fazer teatro/drama, entramos em uma situação imaginária – no **contexto de ficção**. A aprendizagem decorrente emerge desta situação e do fato de termos de responder a ela, realizar ações e assumir atitudes nem sempre presentes em nosso cotidiano. Como consequência, não ficamos restritos ao contexto “real” da sala de aula, nem a excursões ocasionais. (CABRAL, 2006, p.12. Grifo da autora).

A partir do tema diáspora, buscamos um contexto de ficção que abarcasse nossos objetivos. Após pensarmos em diversas possibilidades, chegamos em uma história ficcional, criada por nós, a partir de uma releitura e adaptação do processo *Nós e Eles*. Elaboramos então a seguinte história:

*No início estaríamos em diversas regiões do Brasil, em cada local haveria uma dupla que possuía laços afetivos (amigos, parentes, namorados, casados etc.). Cada dupla saiu de sua cidade em busca de uma nova vida, em um novo lugar. Porém, por algum motivo a dupla foi separada durante sua trajetória. Com isso, seguiram caminhos distintos, rumo a suas diásporas cotidianas. Até se depararem cada um de um lado de uma fronteira física, um muro, que separava dois países em conflito. Os moradores de cada lado receberam uma proposta de emprego, por parte do governo de seu país – formar os “grupos de fronteiras”, responsáveis pela proteção do muro. Porém, depois de dois anos, os países entram em um acordo de “paz”, e cada “grupo de fronteira”, teria a seguinte decisão: romper ou manter o muro?*

Apoiados nessa história, nosso próximo passo foi planejar atividades teatrais com o intuito de explorar o contexto de ficção, e elaborar os papéis desenvolvidos pelos participantes e por nós coordenadores. Sobre esse último ponto, é importante

ressaltar a importância do *teacher in role*, nos processos de Drama, que são os papéis desenvolvidos por quem coordena o processo.

[...] a elaboração do *teacher in role* representa as várias possibilidades de relação do professor com o grupo de drama e está totalmente conectado com o fluxo de informações que emergem durante o processo, e com a comunicação das informações entre professor-aluno e aluno-professor. O *teacher in role* é, essencialmente, um facilitador da comunicação e uma oportunidade de mudança de paradigma. (VIDOR, 2010, p. 36).

Nesse processo assumimos os seguintes papéis: no segundo episódio Flávia e Wellington eram representantes do governo de cada um dos países, contratados para coordenar os “grupos de fronteira”. O lado do muro que o papel de Flávia simbolizava, era de um país em que sua principal economia era a exploração de tecnologias multimídias e com forte poder financeiro, já o lado de Wellington tinha uma economia que vinha da valorização e preservação do meio ambiente, em especial da maior floresta do globo terrestre. Nesse encontro tínhamos um *status* alto, ou seja, estabelecíamos as regras que os moradores de cada lado do muro seguiriam. Já no terceiro episódio assumimos papéis de mediadores, um *status* médio, éramos contratados pelo governo de cada país, e nossa missão era estabelecer diálogo entre os moradores de cada lado do muro, para que os mesmos tomassem a decisão da manutenção ou não do muro.

### **Primeiro encontro**

No primeiro encontro trabalhamos dois episódios. O objetivo do primeiro episódio era inserir o tema do processo, além de formar as duplas que seguiam sua caminhada em busca de um novo lugar para recomeçar, até o momento em que foram separadas. É importante destacar que a divisão foi feita a partir dos afetos e não de alguma diferença, ou seja, as duplas que caminhavam juntas tinham se escolhido por afinidades e lhes foram dados papéis com fortes vínculos afetivos, e em determinado momento de suas caminhadas elas foram bruscamente separadas. No segundo episódio, esses novos lugares foram formados, e as relações com pessoas que habitavam o mesmo começaram a se estabelecer.

## **Episódio 1 – A diáspora**

### Apreciar a música *Diáspora*:

Os participantes escolheram um lugar na sala e deitaram de olhos fechados. Nesse momento escutaram a música *Diáspora* dos Tribalistas. Ocorreu uma pausa na música para leitura de um texto sobre diáspora. Nós, coordenadores, nos revezamos nessa leitura, falando às vezes alto e em outros momentos ao ouvido dos participantes. Logo em seguida a música voltou a tocar. O objetivo dessa atividade era propiciar as primeiras imersões dos participantes no processo, e conseqüentemente, na temática que vivenciaríamos.

### Caminhar pela sala:

Levantaram e caminharam pela sala; passavam pelo outro e se olhavam; Instrução: “O que você vê no outro como igual a você, como o “nós”. O que você vê no outro como diferente de você, como o “eles”?”.

### Abraçar/Laços para a viagem:

Continuaram a caminhada, porém acrescentando os seguintes comandos: Uma batida – se abraçam em duplas (duração 1 minuto); Duas batidas – se olham (duração 1 minuto); Três batidas – Instrução “Se você fosse partir para um lugar distante o que diria para ela/ele?”. Foi utilizado um pandeiro para fazer os comandos.

### Duplas para a diáspora:

Durante a caminhada, pedimos que escolhessem uma pessoa com quem queriam fazer a diáspora. Instrução: “Se você fosse viajar para um lugar distante, se fosse fazer uma diáspora, quem você escolheria para ir junto?”. Após a escolha as duplas caminharam de mãos dadas pelo espaço.

### Distribuição dos papéis:

Cada dupla recebeu uma ficha com dois papéis (um para cada); esses papéis eram as relações afetivas que iriam construir/explorar entre eles/elas. Pedimos que

escolhessem quem faria qual papel. Os papéis distribuídos foram: Irmãos; Namorados; Avô/Avó e Neto/Neta; Pai/Mãe e Filho/Filha; Casal; Irmãos gêmeos; melhores amigos.

#### Os laços:

Após a divisão dos papéis cada dupla recebeu uma venda e lhes foi instruído que caminhassem pelo espaço com os olhos vendados. Esse foi um momento simbólico e sensorial. Começou a serem tecidas densidades da relação entre a dupla, especialmente um sentimento de confiança, gerado inicialmente pela falta física do sentido da visão – um precisava confiar no outro e contar com o outro para seguir em frente, para percorrer o caminho que precisavam seguir. Depois de um tempo, o uso do sentido do tato gerou uma proximidade ainda maior entre as duplas, que caminhavam de braços dados, “grudados” um no outro para criar a confiança necessária para se caminhar no escuro rumo ao desconhecido. A música *Diáspora* estava presente, novamente como estímulo auditivo para a imersão no jogo.

#### A separação:

Após um tempo de caminhada separamos as duplas e levamos cada um para um lado da sala; Instrução: “Sinta a solidão”. Como mencionado acima, esta separação foi inesperada e abrupta, o que gerou nos participantes certa desorientação espacial (não sabiam por quem, nem para onde estavam sendo levados) e certa desorientação emocional, pois estavam sozinhos em um espaço desconhecido. Com os três grupos onde o processo foi realizado, houve uma forte reação por parte dos participantes. A “separação” gerou impacto emocional, e muitos participantes relataram após o fim do episódio que mesmo tendo claro que se tratava de um jogo de papéis, o lado emocional foi forte a ponto de fazê-los reviverem algumas separações e partidas pessoais. E todos se envolveram emocionalmente com a temática que iríamos trabalhar.

#### O muro:

Quando estavam posicionados nos seus locais colocamos o muro no centro da sala, separando os dois espaços. Ou seja, cada pessoa da dupla ficou de um lado do muro e foi dada aos participantes a seguinte instrução:

*Passou um ano desde que vocês foram separados. Faz um ano que vocês chegaram a um lugar desconhecido, com pessoas desconhecidas, e juntos tiveram que recomeçar. Para alguns isso pode ser quase que um exílio, até uma prisão. Para outros, uma oportunidade, uma segunda chance, um recomeço. A escolha é de vocês. A escolha é de vocês?*

O texto foi dito com os participantes vendados. Logo em seguida pedimos para que tirassem as vendas. Veem o muro pela primeira vez. Tempo curto para sentirem e observarem esse novo lugar. Final do primeiro episódio.

#### Intervalo de 15 minutos:

O intervalo foi para deixarem um pouco a emoção criada ao longo do primeiro episódio e fazerem o distanciamento temporal necessário para o restante do processo. Por isso, optamos em começar o novo episódio fora dos papéis.

### **Episódio 2 – um novo lugar**

#### Um ano se passou:

Os participantes ao voltarem para a sala vão cada um para o lado do muro que estavam antes do intervalo. Durante esse segundo episódio nós, coordenadores, nos separamos, cada um ficou de um lado do muro. Em roda inserimos a seguinte história:

*Como vocês já sabem um ano se passou desde a separação. Desde que vocês tiveram que partir solitários, rumo a sua diáspora. E nessa viagem cada um foi para uma terra, tentar a sorte, uma nova vida. Cada um teve seus motivos para isso. Nessa nova terra havia um muro, uma fronteira dividindo as duas terras. Vocês foram habitar um lado desse muro, dessa fronteira. Essa nova terra era um novo mundo repleto de possibilidades. Hoje faz um ano que chegaram aqui. Ao longo desse um ano construíram sonhos, desejos e expectativas para uma nova vida.*

#### Imagens/Desejos:

Fora dos papéis, cada participante pensou em um desejo do seu papel nesse novo lugar. Cada lado do muro foi dividido em dois grupos, e fizeram dois quadros de imagens contendo os desejos de um ou dois participantes. Depois de compartilharem as imagens, quem propôs o desejo se deslocava da imagem e falava sobre seu desejo.

Essa atividade foi inspirada em uma das propostas presente no processo *Nós e eles* “Episódio 1. Quem somos? O que buscamos? A jornada” (VIDOR, 2010, p. 55-56).

Vale ressaltar, que na primeira vez que fizemos esse processo, não havia essas duas atividades iniciais do segundo episódio. Elas foram pensadas e inseridas posteriormente, pois percebemos a necessidade de criarmos atividades que simbolizassem o período de transição temporal do primeiro para o segundo episódio, que na ficção foi de um ano. Como o processo de “separação” das duplas foi intenso, no primeiro grupo que fizemos o processo, houve resistência da maioria dos participantes em assimilar a passagem de tempo, logo as atividades propostas demoraram mais para acontecer. Por isso inserimos este jogo para criarmos o distanciamento necessário para a passagem temporal.

#### De volta ao muro:

Na posição que estavam antes do intervalo. De olhos fechado, ao nosso sinal abriram os olhos. Essa ação simbolizou a volta aos papéis do primeiro episódio.

#### Nossa comunidade:

Cada um de nós, nos papéis de coordenadores dos “grupos de fronteiras”, recepcionamos um dos grupos. Ambos com o intuito de formar equipes para proteger as fronteiras dos dois países. Nessa atividade, o objetivo do *teacher in role* era o de inserir elementos que pudessem fazer com que um lado desconfiasse do outro lado. Foram lançados os seguintes questionamentos aos participantes: qual o nome deles (no caso do papel criado), profissão e como pretendiam ajudar nessa missão? É importante ressaltar que foi dado aos participantes a instrução de que foi uma escolha deles estarem neste novo lugar, e que não se sabia ao certo porque seus “pares” não estavam ali.

#### Nosso hino e bandeira:

Inspirada no “Episódio 2. A chegada ao novo lugar: teremos que dividir a terra nova? ” (VIDOR, 2010, p. 56-57). Cada grupo teve uma missão, confeccionar uma bandeira, criar um grito de guerra (ou hino) e o nome do seu “grupo de fronteira”.

Depois de executarem a tarefa foram para frente do muro e apresentaram seu grito e bandeira, o objetivo era que cada grupo ouvisse o outro. Depois de um tempo, cada representante do governo sai, e é dada aos participantes a instrução de que “independente do que possa acontecer, a comunicação entre os dois grupos é proibida”. Essa instrução foi dada com o intuito de promover o contrário da mesma, ou seja, que os grupos começassem a estabelecer comunicação. Em cada lado do grupo havia uma caixa com papais, pinceis, canetas e lápis de cor, que foram usados tanto para confeccionar as bandeiras, quanto para instigar os participantes a criar meios de comunicar com o outro lado. O que aconteceu nos três processos, a confecção de bilhetinhos, cartas ou mensagens subliminares nas próprias bandeiras de cada grupo.

#### Áudio sobre passagem de tempo:

Depois de alguns minutos, inserimos um áudio, e apagamos as luzes. O áudio demarcava o final do segundo episódio. Conteúdo do áudio:

*“Acalmou a tormenta, pereceram os que a estes mares ontem se arriscaram e vivem os que por amor tremeram e dos céus os destinos esperaram”<sup>4</sup>. Passaram dois anos, vocês cumpriram sua missão. Foram bem-sucedidos nessas terras. Como vocês bem sabem o governo dos dois países mudou. O congresso de cada país, em comum acordo, decidiu que os grupos de fronteiras tenham autonomia para escolherem se querem continuar vivendo nesta comunidade e recebendo recursos para proteger o muro ou se querem derrubar o muro e ver se é possível conviver com os outros, com aqueles que estão do outro lado. E então, a escolha é de vocês. O muro cairá ou o muro se manterá?*

## **Segundo encontro**

No processo realizado no *Curso Partilhas Teatrais em Extensão*, houve um intervalo de quatro dias entre o primeiro encontro (que ocorreu numa terça-feira) e o segundo (no sábado). Nesse intervalo nos reunimos (Flávia e Wellington) para elaborarmos as atividades do segundo encontro. Para isso, levamos em consideração as improvisações que surgiram e o retorno dos participantes, nos inspiramos em duas

---

<sup>4</sup> Trecho da letra da música *Diáspora* (TRIBALISTAS, 2017)

atividades desenvolvidas no “Episódio 4. Derrubar ou preservar?” (VIDOR, 2010, p. 58-59), mais especificamente na tomada de decisão por manter ou não o muro, e na confecção do memorial, que no nosso caso foi um mural do processo.

### **Terceiro episódio – dois anos depois**

#### Conversa inicial, retomada do hino/bandeira:

Relembramos sobre a passagem do tempo. Assumimos novos papéis: mediadores dos dois países. Foi dado um tempo para reestruturar a bandeira (caso essa tenha estragado). E lembrar o hino.

#### O áudio:

Colocamos novamente o áudio sobre a passagem de tempo. Nesse episódio os participantes retomaram os papéis criados no encontro passado, e nós, coordenadores, assumimos papéis de mediadores do governo de cada país. Tínhamos a missão de mediar a decisão dos moradores de cada lado da fronteira sobre manter ou derrubar o muro. Pedimos que fizessem uma lista com os motivos que os levariam a tomar tal decisão.

#### Tomada de decisão:

Os dois grupos comunicaram um ao outro sua decisão. Novamente os coordenadores, agora nos papéis de mediadores, tiveram que improvisar a partir dos argumentos expostos. Nas três vezes que fizemos o processo os grupos começaram com decisões diferentes. No módulo do Partilhas, o grupo que buscava a preservação da natureza estava dividido entre derrubar e manter o muro, enquanto o outro lado, o dos que defendiam a tecnologia, estavam certos em relação a derrubada do muro. Mas no final, após exporem vários argumentos, os grupos acabaram por derrubar o Muro.

Como se tratava criações baseadas em improvisações, apesar de termos alguns possíveis desfechos, não sabíamos o que poderia acontecer. Tínhamos apenas certo que se os grupos decidissem sobre a derrubada do muro, quando a mesma acontecesse, colocaríamos a música *Um só* dos Tribalistas, e ao término da mesma o jogo dos papéis

se findaria. E assim, aconteceu nos três processos da *Diáspora*. E caso a decisão fosse contrária, encerraríamos o processo dizendo que iríamos comunicar aos governantes dos dois países sobre a decisão dos grupos em relação à manutenção do muro e os participantes escreveriam no muro as razões para que ele fosse sempre mantido.

No caso do processo realizado dentro do Partilhas o grupo decidiu abrir uma passagem no muro, ele não foi destruído por completo, foi feita uma abertura para que se pudesse transitar entre os dois locais, no entanto, o lado da “natureza” foi trazendo um a um do lado “tecnológico”, até que todos estivessem juntos em um mesmo lado do muro. Já nos outros dois processos realizados foi optado pela destruição total do muro.

### **Quarto episódio – mural coletivo**

Fora dos papéis. Pegamos pedaços do papel *kraft* que compunha o muro, colocamos no chão e fizemos uma roda ao seu redor. Em volta pinceis atômicos. Esse momento foi dedicado à criação de um mural coletivo. A instrução dada foi: “como vocês acham que seria daqui para frente? O que aconteceria com essa sociedade?”. Cada um escreveu ou desenhou como pensava ser essa sociedade após a derrubada do muro. Ao final abrimos para um debate com o intuito de avaliarmos o processo.

### **Considerações sobre o processo**

Como mencionado acima, fizemos o processo de Drama *Diáspora* em três momentos distintos de trocas entre os autores, ambos no ano de 2017. O primeiro no *Curso Partilhas Teatrais em Extensão*, o segundo no componente curricular Pedagogia do Teatro II do Curso de Teatro UFU e o terceiro no subprojeto Teatro PIBID do curso de Artes Cênicas UFGD. A estrutura dos três processos contou com pequenas adaptações de um local para outro, para melhor fluir do processo. Os resultados em cada uma das práticas tiveram várias semelhanças e algumas diferenças. Nessas considerações, focaremos na análise do processo que fizemos no *Curso Partilhas Teatrais em Extensão* (IMAGENS 1 e 2), ou seja, a primeira experiência do Drama

*Diáspora*, desenvolvido com professores da rede de educação básica da cidade de Uberlândia.

Imagem 1 – Processo *Diáspora*.



Créditos/Fotos: Matheus Maia, 2017.

Essa nossa primeira partilha foi uma experiência potente, a partir da temática proposta os participantes trouxeram à tona inúmeras questões pessoais, sociais e políticas. “Embarcaram” na proposta do Drama e permitiram deixar-se tocar e se envolver com o processo. Foram receptivos com as propostas, em parte porque já conheciam o *Curso Partilhas Teatrais em Extensão* e estavam fazendo os módulos há alguns meses. Outro fator que talvez possa ter despertado o interesse nesse módulo, foi o fato de que o Drama ainda é pouco conhecido no Brasil, e apesar de atualmente existir certa diversidade de material bibliográfico sobre o assunto, vivenciar uma prática pode trazer estímulos para a realização de uma estrutura na instituição de ensino que o (a) professor (a) trabalha. Neste sentido foi interessante o relato dos (as) professores (as), alguns disseram que participar do Drama *Diáspora* abriu possibilidades de futuramente desenvolverem um processo nas escolas que atuam, uma vez que vivenciaram na prática um pouco da teoria lida em outros momentos de suas trajetórias.

Imagens 2 – Processo *Diáspora*.

Crédito/Fotos: Matheus Maia, 2017.

O processo aliado à temática escolhida abriu um leque de discussões. Talvez o fato de se trabalhar em episódios com uma narrativa aberta e fragmentada, possibilitou aos participantes trazerem questões pessoais que reverberaram e foram acolhidas pelo grupo. No caso do Partilhas o foco se encaminhou para questões políticas, em especial de como construímos muros diariamente para isolar o outro que não tem a mesma visão política que a minha. Ao mesmo tempo em que nossos governantes e representantes políticos constroem outros muros que nos separam e por vezes nos instigam à paranoia nas redes sociais e relações interpessoais.

Mesmo com a imersão do grupo no processo, havia o distanciamento e a noção de que estavam participando de uma narrativa cênica alimentada por jogos e improvisações, isso possibilitou que através das atividades propostas os participantes refletissem sobre suas próprias realidades, e projetassem no contexto de ficção suas ideais, medos, opiniões etc. O contexto de jogo serviu como metáfora para trazer à tona questões relevantes aos participantes. Ao transitarem entre realidade e ficção, cada integrante traçou um percurso próprio enquanto seguia o trajeto da narrativa proposta, o que gerou um diálogo com a temática e um passeio por suas diversas significações. Foram convidados a compor coletivamente e em processo uma narrativa

teatral, que misturava recortes do contexto de ficção elaborado previamente por nós, e as criações tecidas por todos durante as improvisações e os momentos de tomada de decisão.

Para nós, partilhar esse processo foi um momento de aprendizado e crescimento profissional em nossas trajetórias. O *Curso Partilhas Teatrais em Extensão* possibilitou que mesmo separados por uma distância geográfica de mais de mil quilômetros, conseguimos realizar um desejo antigo, o de estruturar e partilhar uma prática pedagógica. Entender e participar do trabalho um do outro foi uma maneira de reciclar e abrir horizontes de pesquisa e perspectivas artísticas e pedagógicas. As partilhas com professores da educação básica e estudantes nos possibilitaram conhecer pessoas vindas de vários lugares e juntos partilhamos o desejo de fazer teatro.

\* \* \*

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos; MONTE, Marisa. **Diáspora**. Álbum Tribalistas. 2017

ANTUNES, Arnaldo; BRÁS, Antunes; BROWN, Carlinhos; MONTE, Marisa. **Um só**. Álbum Tribalistas. 2017

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

CAMPTON, David. **Nós e Eles**. Leicester/U, 1977.

DESGRANGES, Flávio. **O drama: construção coletiva de uma narrativa teatral**. In:\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Teatro: provocações e dialogismo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec: Edições Mandacaru, 2010. (Pedagogia do Teatro)

PAULA, Wellington Menegaz de. **Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido**. Doutorado em Teatro – Centro de Artes, Programa de

Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RODRIGUES, Nelson. Boca de Ouro. In: MAGALDI, Sábado (Org.). **Teatro completo de Nelson Rodrigues**: tragédias cariocas. Introdução Sábado Magaldi. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

\_\_\_\_\_. Vestido de Noiva. In: MAGALDI, Sábado (Org.). *Teatro completo de Nelson Rodrigues*: peças psicológicas. Introdução Sábado Magaldi. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

VIDOR, Heloíse Baurich. **Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

Recebido em outubro de 2018.

Aprovado em dezembro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.



**A CRIANÇA PROTAGONISTA:**  
propostas de transformação do espaço-tempo escolar em uma escola  
de Educação Infantil

**EL NIÑO PROTAGONISTA:**  
apropuestas de transformación espacio-tiempo escolar

**CHILDREN'S PROTAGONISM:**  
proposals of transformation of the school space-time

*Luciana Hartmann<sup>1</sup>*  
*Luís Eduardo Gasperin<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo aborda uma prática de valorização de protagonismo infantil, realizada no âmbito do Projeto de Extensão Partilhas Teatrais, em uma escola de Educação Infantil, da cidade de Uberlândia/MG, na qual diferentes metodologias do ensino do teatro (Drama, Contação de histórias e Performance) foram utilizadas para provocar ações de criação e transformação dos espaço-tempo escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** infância, protagonismo infantil, escola, pedagogia do teatro

**RESUMEN:** En este artículo se aborda una práctica de valorización del protagonismo infantil, realizada en el marco del Proyecto de Extensión "Partilhas Teatrais", en una escuela de Educación Infantil, de la ciudad de Uberlândia / MG, en la cual diferentes metodologías de la enseñanza del teatro (Drama, Narración Oral, Performance) fueron utilizadas para provocar acciones de creación y transformación de los espacios-tiempo escolares.

**PALABRAS CLAVE:** infancia, protagonismo infantil, pedagogía del teatro, escuela

**ABSTRACT:** This article approaches a practice of valorization of children's protagonism, carried out in the scope of the Project "Partilhas Teatrais", in a Uberlândia City/MG Kindergarten, in which different methodologies of theater teaching (Drama, Storytelling and Performance) were used to provoke actions of creation and transformation of school space-time.

**KEYWORD:** child, children's protagonism, theatre pedagogy, school

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Artes Cênicas e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UnB, atua também no Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da UFG. Atua no campo da Pedagogia do Teatro e dos Estudos da Performance. Bolsista de Produtividade do CNPq – nível 2. email: luhartm@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professor e encenador independente. Doutorando pela Unicamp, com pesquisa em andamento (previsão de defesa em 2021), na Linha de pesquisa poéticas e linguagens da cena, sob orientação da Prof. Dra. Verônica Fabrini M. Almeida. email: gasperineduardo@hotmail.com

## Notas Introdutórias

Um, dois, três, lá vamos nós! Quatro mãos e vinte dedos, dois corpos para agir e mediar um processo de vivência teatral com crianças pequenas, realizada em fevereiro de 2018. “Tudo era uma brincadeira e foi crescendo” e virou uma frutífera troca em uma escola de educação infantil. Um corpo em Uberlândia-MG e outro corpo em Brasília-DF, surge um convite de união desses dois corpos para um compartilhamento de trajetória, de processos pedagógicos, de ações para e com crianças no AGORA. Começamos então abrindo um espaço para a singularidade de cada um:

Olá, sou Eduardo – pai do Joaquim. Para as plataformas lato sensu sou Luiz Eduardo Rodrigues Gasperin doutorando em Artes da Cena na UNICAMP. Nas plataformas informais sou apenas Edu. No campo das invencionices teatrais, atuei como professor de educação básica de mamando ao adolescer. No período dessa vivência estava na atuação de professor de teatro na educação infantil no Centro Educacional Maria de Nazaré na cidade de Uberlândia.

Eu sou a Luciana, ou simplesmente Lu, mãe da Luiza e da Nina. Luciana Hartmann, graduada em Artes Cênicas e “doutora” em Antropologia Social. Minhas doutorices se debruçam sobre a arte narrativa, a Contação de histórias com todos aqueles que estejam dispostos a contar e ouvir, de *gauchos* uruguaios a crianças que imigraram para a França. Desde 2009 sou professora da área de Pedagogia Teatral da Universidade de Brasília.

A partir dessa breve apresentação dos que escrevem, continuemos... Nosso encontro foi em Uberlândia-MG, no âmbito do projeto Partilhas Teatrais em Extensão, que previa a realização de ateliês e redes de aprendizagens teatrais na educação básica. O projeto, coordenado pela professora Paulina Caon, foi realizado em parceria entre o curso de teatro da Universidade Federal de Uberlândia e o Fórum de educadores em teatro do município. O principal objetivo do projeto era promover, através de encontros entre professores de diversas regiões do país, o compartilhamento de práticas teatrais nas redes de ensino público localizadas de Uberlândia.

No nosso caso, o contexto eleito foi um dos territórios institucionais ocupados pelas crianças pequenas. Em uma pequena escola de educação infantil nossas pesquisas se encontrariam para dialogar, na prática, COM as crianças. Delimitado o local, a abordagem escolhida foi de (re)conhecer essa voz que frequentemente é silenciada, a voz das crianças. Ao invés de encararmos a infância como “a idade do não”, como critica o sociólogo Manuel Sarmiento (2007)

- não fala, não razão, não trabalho - procuramos valorizar o protagonismo das crianças, olhando, ouvindo, brincando, explorando junto com elas os espaços e tempos da escola.

O planejamento desse encontro ocorreu inicialmente através da internet – por meio de e-mails e videoconferências. As ideias foram sendo rabiscadas, garatujas eram feitas e refeitas para compor um desenho que estivesse na altura do nosso “estar juntos” com as crianças. Nas cores e temperaturas de nossos rabiscos, não éramos apenas dois, pois já imprimíamos neles a expectativa do encontro e das trocas com as crianças pequenas e os adultos professores.

Inicialmente no planejamento, e depois, na prática, procuramos sempre pensar nossos corpos adultos em posição de horizontalidade com os corpos crianças, num exercício que Marina Marcondes Machado carinhosamente chama de agachar (2014), ficando mais próximos do chão, do plano baixo, tão raro em nossos cotidianos. Adotamos a noção de protagonismo justamente porque prevê a compreensão de que as crianças são produtoras de cultura (Cohn, 2005), com autonomia e agência na sociedade<sup>3</sup>. Nessa perspectiva, ao invés de simples objeto de políticas e práticas educacionais, a criança se torna co-partícipe em todos os processos que lhe dizem respeito. Helena Singer defende esses aspectos no recente livro “Protagonismo Infantil”:

O estudante é o centro de um processo que deverá levá-lo ao desenvolvimento em suas diversas dimensões – intelectual, afetiva, corporal, social, ética. Tal processo tem como ponto de partida e de chegada a autonomia. O sujeito torna-se autônomo quando é capaz de pesquisar e aprender sobre qualquer assunto que lhe interessa, quando se relaciona consigo mesmo e com os próximos de maneira saudável e respeitosa, adota hábitos de autocuidado e vive de forma coerente com seus princípios e valores. (SINGER, 2017: 17)

Com base nesses parâmetros, nossa ação ganhou o título de “A criança protagonista: práticas de transformação no espaço-tempo escolar”. Sentindo necessidade de concretizar o debate, em diálogo com nosso repertório de arte e vida, metodologicamente decidimos combinar elementos da Pedagogia do Teatro

---

<sup>3</sup> Entendemos, no entanto, que o protagonismo não deve se restringir aos estudantes, mas a toda a rede de relações que envolve a comunidade escolar, e o/a educador/a tem um papel fundamental nesse processo. Como defende Helena Singer, “para que o protagonismo do estudante se realize é preciso que seu educador também seja protagonista do próprio trabalho” (2017: 19).

como o Drama (CABRAL, 2006; PAULA, 2016), a Contação de histórias (GIRARDELLO, 2004; HARTMANN, 2016; 2017) e a performance na educação (ICLE, 2013; 2010; PINEAU, 2010; 2013) para propor uma ação que priorizasse o protagonismo das crianças. E para que o protagonismo infantil possa de fato se desenvolver, acreditamos que seja fundamental operar transformações no espaço-tempo escolar. A importância de criar condições propícias para a partilha com as crianças é salientada pela antropóloga Constantina Xavier:

Crianças há muito tempo fazem parte de pesquisas em geral; no entanto, nem sempre na condição de sujeitos, sujeitos de direitos, atores/atrizes sociais, colaboradore/as, co-autores/as em condições de participação de voz e vez. As crianças têm muito a dizer; para as escutar, porém, é preciso propiciar espaços e condições. (XAVIER, 2014: 16)

E como se consegue gerar essas condições de escuta e partilha? Para responder a essa questão, resolvemos aliar nossa experiência como arte-educadores com a experiência daqueles que convivem diariamente com as crianças: seus professores e professoras.

### **Pouso no triângulo mineiro**

Nossa “partilha teatral” se deu, *in loco*, ao longo de uma semana. Primeiro afinamos nossa proposta internamente e logo após realizamos o encontro com o grupo de aproximadamente 15 professores de Educação Básica e arte-educadores da cidade interessados pelo foco de práticas na Educação Infantil. Nesse primeiro momento, apresentamos os caminhos que temos seguido em nossas respectivas pesquisas (Eduardo com o Drama e Luciana com a Contação de histórias e os Estudos da Performance) e fomentamos o debate sobre temas em comum, como a importância de escutar as crianças, de “estar junto” com elas, no mesmo plano, de embarcar em suas histórias e em suas Dramatizações. Fundamentalmente, procuramos demonstrar ao grupo de educadores, através do relato de nossas experiências, como as metodologias ligadas à pedagogia do teatro podem auxiliar nesse processo. Após a troca no âmbito mais teórico, partimos para a prática: propusemos uma série de atividades com os professores, para que se familiarizassem com as dinâmicas que

costumamos desenvolver com as crianças. Adotando como pano de fundo as memórias e desejos de infância, Luciana partiu de técnicas de Contação de histórias para exercitar a criação narrativa dos educadores e Eduardo partiu do pré-texto de Peter Pan na Terra do Nunca para propor uma pequena vivência dos elementos do Drama. No exercício de olhar para o seu próprio passado, os educadores foram convidados a vivenciar um Drama *pocket*, no qual puderam compartilhar suas infâncias (lembradas e desejadas), para então (re)pensar as crianças com as quais convivem no presente e melhor compreender suas individualidades e especificidades.

Dois dias depois, com todas as trocas devidamente assimiladas e avaliadas, partimos ao encontro dos nossos protagonistas. Nesse momento, a clareza sobre a importância de adultos e crianças “estarem juntos” e se escutarem foi fundamental. A vivência prática foi realizada com crianças de 5 anos, durante um turno, no Centro Educacional Maria de Nazaré, cidade de Uberlândia-MG. O Centro é uma ONG conveniada e subvencionada pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, que atende gratuitamente, em período integral, crianças na faixa etária de 1 ano e onze meses a 5 anos e onze meses.

A turma de crianças já conhecia um dos proponentes, Eduardo, que havia sido seu professor e antes de ocorrer essa proposta levantou seus possíveis interesses. As relações que estabelecemos para realização da prática estiveram aliadas a essas percepções provenientes do contato direto com as subjetividades das crianças. Inspirados em Jean-Luc Nancy, pusemos especial ênfase no sentido da escuta – não apenas como audição, mas como percepção atenta e generosa do outro, uma escuta com o corpo todo – como uma estratégia que propiciasse ações concretas de protagonismo das crianças. De acordo com o filósofo:

O lugar sonoro, o espaço e o lugar – e o ter-lugar –, porquanto sonoridade, não é então um lugar ao qual o sujeito viria para se fazer escutar [entendre] (como a sala de concertos ou o estúdio onde entra o cantor, o instrumentista); é, ao contrário, um lugar que se torna um sujeito na medida em que o som aí ressoa (um pouco, *mutatis mutandis*, como a conformação arquitetural de uma sala de concertos ou de um estúdio é engendrada em função das necessidades e das expectativas de um projeto acústico). Talvez seja preciso compreender a criança que nasce com seu primeiro grito como sendo ela própria – seu ser ou sua subjetividade – a expansão súbita de uma câmara de eco, de uma nave na qual repercute de uma só vez aquilo que a arranca e aquilo que a chama, pondo em vibração uma coluna de ar, de carne, que soa em suas embocaduras: corpo e alma de um novo qualquer um, singular. Um que vem a si ao se escutar [s’entendant]

dirigindo a palavra da mesma maneira que ao se escutar [s'entendant] gritar (responder a outro? Chamá-lo?), ou cantar, sempre a cada vez, em cada palavra, gritando ou cantando, exclamando-se como o fez ao vir ao mundo.

Relacionando o lugar com a sonoridade que nele se produz, o filósofo propõe a compreensão da subjetividade da criança a partir dos primeiros sons que ela produz ao nascer. Grito, choro, que vai se transformando em palavra, canto, história... “Pondo em vibração uma coluna de ar, de carne” a criança tanto se identifica (eu) quanto se relaciona com o mundo (os outros). Acreditamos que no encontro dos corpos adultos com os corpos crianças, faz-se necessário o treino da escuta com todos os poros, uma escuta que evoca todos os outros sentidos, respeitando essas pequenas vozes que buscam suas próprias estratégias para estar no mundo. As comunicações estabelecidas para essa faixa etária nem sempre são diretas, ao contrário, são sutis e necessitam de sensibilidade e cuidado para não serem ignoradas ou mal-interpretadas pelos adultos. Em nossa partilha, procuramos propiciar que as vibrações de som das crianças, que viraram palavras, personagens, risadas, provocassem, por sua vez, sutis transformações no espaço-tempo escolar. Como fizemos isso?

### **A ação com os pequenos detetives**

Para dar vida ao encontro e concretizar o “estar juntos”, priorizando o protagonismo das crianças no processo, partimos de um elemento utilizado no Drama e nos apresentamos às crianças como personagens ou *roles*: Eduardo personificava o detetive Rintintin<sup>4</sup> e Luciana a antropóloga Elizabeta<sup>5</sup>. Levamos alguns objetos que nos identificassem, tais como uma Boina na cor preta para o detetive (conquistada em uma de suas viagens pelo mundo) e três penas vermelhas e um par de brincos coloridos em forma de lagarta para a antropóloga (doadas pelos índios à Elizabeta).

---

<sup>4</sup> Inspirado no personagem Tintim, um jovem repórter e viajante belga criado por Georges Prosper Rémi, mais conhecido como Hergé.

<sup>5</sup> Essa inspirada na escritora e ilustradora de livros infantis, polonesa Elzbieta.

Logo depois de nos apresentarmos, convidamos as crianças a ajudarem na resolução de um mistério: por onde andaria a lagarta Kurupeakê? Eles seriam os detetives que buscariam pistas da lagarta. Já os outros adultos (os/as professores/as que participavam da ação) seriam seus ajudantes. Os pequenos detetives escolhiam um adulto para formar pares ou pequenos grupos. Todos tinham nomes inventados – adultos batizavam as crianças e vice-versa – e faziam seus próprios crachás.

Para contextualizar o mistério, Elizabeta/Luciana contou o mito de Kurupeakê<sup>6</sup>, que trata da origem da pintura corporal dos Wayana. *Havia um tempo em que Wayana não se pintava...* O ambiente ficcional foi desenhado por Elizabeta ao contar da origem das penas que usava. Se tratava de um presente que ganhou durante o tempo que viveu entre os indígenas...

#### O Mito da lagarta Kurupêakê

Certo dia, uma jovem, ao se banhar, viu boiando n'água vários frutos de jenipapo recobertas de figuras. - Ah! Para eu me pintar! – exclamou. Nessa mesma noite um rapaz procurou-a na aldeia até a encontrar. Começaram a namorar e dormiam juntos noite após noite. Entretanto, ao alvorecer, o jovem sempre desaparecia. Uma noite, contudo, o pai da moça rogou-lhe que permanecesse. E ele ficou. Quando clareou perceberam que seu corpo era inteiramente decorado com meandros negros. Como o acharam belo, pediram que ele pintasse a todos, ensinando-lhes essa arte. Um dia, no entanto, o jenipapo acabou. O jovem desconhecido chamou a namorada e foram à procura do fruto. Próximo ao jenipapeiro, o rapaz pediu à moça que o aguardasse, mas ela não obedeceu e foi vê-lo subir na árvore. O que viu entretanto, não foi o rapaz, mas uma imensa lagarta, toda pintada com os mesmos motivos que ele tinha pintados no corpo. Enfurecida, a moça disse-lhe para nunca mais voltar à sua aldeia, pois seus irmãos iriam mata-lo. Ela então juntou os frutos que estavam caídos no chão e regressou, sozinha.

Como temos dito, em nossa proposta a transformação dos mundos escolares está ligada ao incentivo ao desenvolvimento do protagonismo da criança. Para que o protagonismo possa de fato se desenvolver na infância, é importante que a experiência das crianças seja ampliada, que seu repertório seja enriquecido, daí nossa opção pela utilização do Drama e da Contação de histórias

---

<sup>6</sup> O texto é uma adaptação do mito da lagarta “kurupeakê”, contado por Aimoré, em resposta a um pedido da antropóloga Lucia Hussak Van Velthen para que lhe contasse sobre a origem da pintura corporal e da decoração da cerâmica dos Wayana. Disponível em: <<http://www.terrabrasileira.com.br/indigena/ornato/724wayana.html>>. Acesso em: 20 de julho de 2018.

no processo. Nessa perspectiva, o protagonismo está relacionado à autonomia, experiência e também à imaginação. Como já dizia Vigostki:

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender a assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (VIGOSTKI, 2014, p. 13)

Os objetos utilizados por Rintintin e Elizabeta, portanto, funcionaram como elementos da realidade que permitiam acessar o mundo do mito, aqui transportado para a escola. E se os objetos acessam o mito, o mito aqui opera como uma porta de entrada para um imaginário comum entre crianças e adultos. A história de Kurupeakê, nesse contexto, é também elemento disparador da troca de saberes e conhecimentos sobre o espaço, sobre a produção dos corpos, sobre nossas subjetividades. Como nos lembra Cristiane Velasco, poeticamente:

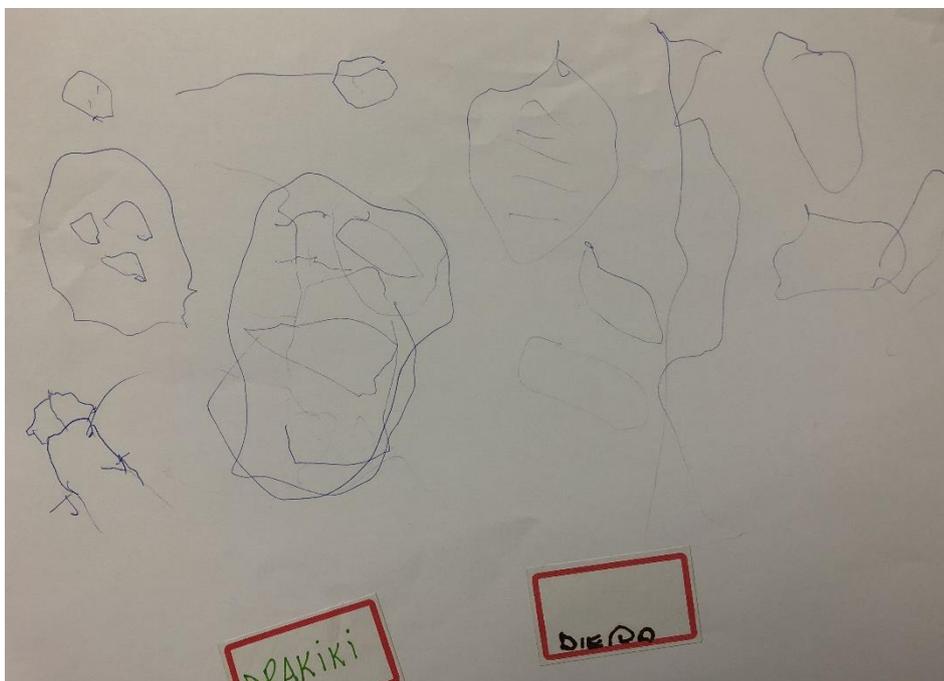
O aprendizado não ocorre de forma linear, ele caminha aos saltos. E as histórias nos fazem brincar de balanço, nos auxiliam nesse aprendizado profundo, são nutrientes da alma; a experiência de ouvir uma história pode nos fazer saltar, cada vez mais alto, para dentro de nós mesmos. (VELASCO, 2018: 81)

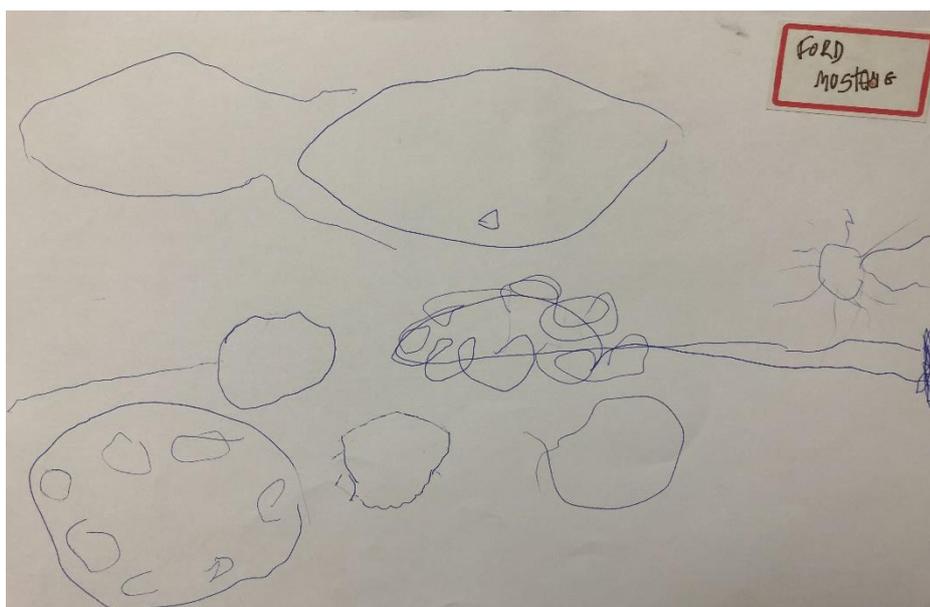
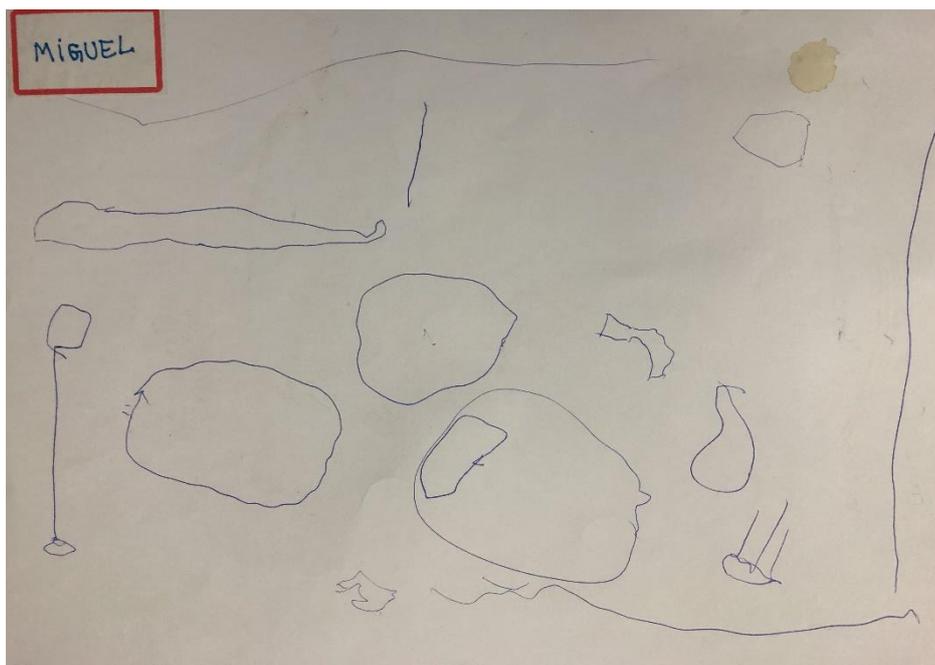
Saltando para dentro de nós mesmos, depois da narrativa do mito mostramos ao grupo (detetives e seus ajudantes) imagens de pinturas corporais indígenas no computador de Elizabeta. Na sequência, todo o grupo foi orientado a buscar “pistas”: desenhos, marcas, registros do lagarto (e de seus possíveis grafismos) no espaço do Centro Educacional Maria de Nazaré – essas “pistas” deveriam ser registradas através de desenhos em folhas de papel que foram distribuídas. No exercício de (re)visitar a estrutura física da escola, com pontos de vista compartilhados entre crianças e adultos, usamos lupas imaginárias que nos permitiram enxergar traços, riscos e formas até então “invisíveis” naquele espaço.

Se, por um lado, praticamente todo o ambiente da escola poderia ser explorado pelo grupo, tínhamos uma limitação de tempo. Como pensar em uma temporalidade fora dos padrões dos ponteiros do relógio? Procurando contemplar a complexidade que essa atividade exigia, propusemos ao grupo aproximadamente 20 minutos para a busca de pistas, mas entendemos que esse tempo poderia ser prorrogado de acordo com a necessidade de cada detetive e

ajudante. Novamente aqui consideramos que a “escuta” (no caso, dos tempos de cada um) é fundamental. Ao terem de lidar, juntos, com o espaço-tempo escolar, as duplas de detetives e ajudantes puderam viver uma experiência de aproximação e partilha.

Ao retornar à sala, os desenhos foram fixados em um painel, com os adesivos (crachás) que continham seus nomes de detetives. Seguem abaixo alguns registros dessas investigações:





Na explicação de cada registro, de cada pista, de cada traço, o “mistério” foi sendo solucionado coletivamente. Os grafismos das crianças revelavam vestígios da passagem de Kurupeakê pela escola. Muitas crianças comentaram que viram o lagarto andando pelo jardim. Outros optaram por trazer as provas materiais de sua passagem por ali, como uma tampinha, uma folha, uma pedra, cada uma com sua devida explicação.

Como pudemos perceber, nossa provocação, seja pela narração do mito, seja pelas imagens visualizadas no computador, seja pelo uso dos objetos que decoravam os corpos de Tintin e Elizabeta, afetou os corpos das crianças e dos adultos, gerando novas escutas, novas percepções da escola. Os traços que marcaram no papel revelaram a experiência, compartilhada por crianças e adultos, de (re)conhecer o conhecido.

Na última etapa da ação, os registros ganham os poros de cada criança e adulto. Rintintin e Elizabeta, prepararam tintas e pincéis, para que o grupo possa experimentar a transposição dos grafismos do papel para o corpo. A orientação, neste caso, foi de que as duplas ou pequenos grupos explorassem todas as lâminas e a partir de seus interesses pudessem vivenciar os traços e formas nos corpos. O material utilizado nesta etapa também era conhecido. Tinta e pincel na educação infantil são materiais recorrentes. Para nossa ação escolhemos as cores preto e vermelho, acrescidas de pitadas de ficção. Contamos que elas tinham origem de frutos da floresta, o vermelho oriundo do urucum e a preta do jenipapo. Com elas, os corpos receberam novas cores e traçados. A pintura aliava, em interferências mútuas, a percepção de diferenças e semelhanças de um corpo-criança para um corpo-adulto, e vice-versa, como se pode perceber nas fotos abaixo.



### **Mistério desvendado?**

A finalização do processo foi dividida em duas etapas, a primeira delas realizada com as crianças e adultos, ou melhor, detetives e ajudantes, e a segunda apenas com os adultos educadores. Na etapa com as crianças, realizada ao final da visita de Rintintim e Elizabeta, trouxemos para a conversa com o grupo, sentados em círculo, no chão (todos no mesmo plano) as questões tratadas no processo. Logo surgiram comentários e discussões sobre o lagarto, sobre como vivem os indígenas brasileiros, como realizam suas pinturas corporais (como algumas pinturas têm curta duração e são feitas com tintas laváveis ou de jenipapo, urucum ou são permanentes, como as tatuagens), como, no mito, um homem vira animal... A escola se tornava cenário da história e as crianças assumiam os personagens principais nela.

Já no segundo e último momento da ação, realizada somente com os educadores, os pontos levantados na discussão estiveram voltados para as metodologias utilizadas, para a viabilidade das atividades propostas em espaços da Educação Infantil, para o trabalho com a ficção e com o imaginário nessa faixa etária, entre outros.

Percebemos, nas falas de adultos e crianças, que a atividade poderia ter muitos desdobramentos. Uma criança, por exemplo, pediu para ver o lagarto pintado no brinco usado por Luciana; algumas crianças encostaram as pinturas entre si e carimbaram os corpos dos colegas; uma criança inventou uma língua imaginária para se comunicar com seu assistente. Entre os adultos, comentamos que poderíamos explorar os padrões já existentes na natureza, nos animais, também avaliamos que teríamos garantido melhor visualização das imagens das pinturas corporais indígenas se elas estivessem impressas e que é fundamental escolher um ambiente propício para contar a história, que permita de fato a sua escuta.

Como expomos no início desse artigo, para “estar juntos” unimos e combinamos nossas práticas e estudos desenvolvidos no campo do ensino do teatro para/com crianças. Cada um de nós apresentou as propostas metodológicas com as quais costuma trabalhar e decidimos não eleger uma ou outra forma, pelo

Rascunhos | Uberlândia, MG | v.5 | n.3 | p. 150-168 | dezembro 2018 | ISSN 2358-3703

contrário, combinamos nossos procedimentos para a criação da ação conjunta. Para isso, reconhecemos a Educação Infantil como um espaço-tempo repleto de saberes e visamos uma prática que propiciasse a troca de conhecimentos entre crianças e adultos. Essa escolha evidencia o caráter educativo da educação infantil e o distancia da herança assistencialista das creches e pré-escolas no país (ANDRADE, 2010).

Lidar com esses saberes a partir de uma situação provocativa, trouxe para o centro da proposta o Drama. Experimentado pela instituição através da parceria com o Subprojeto Teatro PIBID/UFU, coordenado pelo professor Wellington Menegaz de Paula (Tom) que reconhece esse método de ensino pelo viés da exploração e da coletividade:

Se trata de uma investigação teatral, de uma construção coletiva que se dá em processo em que todos os envolvidos estão em jogo, assumindo papéis (roles) e explorando situações propostas pelo coordenador, ou as que surgirem das improvisações. (PAULA, 2016, p.94)

Durante aproximadamente um ano o CEMN foi um campo de proposições do Drama<sup>7</sup>. Um elemento fundamental para essa abordagem é o pré-texto, sendo ele de origem diversa: histórias, fotografias, imagens, música, reportagem etc. O pré-texto está diretamente relacionado ao contexto real, somente a partir de uma situação presente ou que estejam em relação com os corpos que vão estar inseridos nele em jogo. São essas características que combinadas com um contexto ficcional, geram uma proposta de *Drama Process*. Para exemplificar, durante a parceria entre CEMN e PIBID/UFU em 2016, realizamos o processo de Drama que utilizou como pré-texto a história de Alice através do espelho de Lewis Carroll.<sup>8</sup>

Para a realização da ação objeto deste artigo, evocamos o contexto investigativo que se manifestou entre crianças nos processos anteriores com o Drama, para estabelecer o papel (*role*) do detetive Rintintim, seu ofício, sua roupa

---

<sup>7</sup> Durante o ano de 2016, em parceria com o subprojeto teatro PIBID/UFU, recebemos bolsistas de graduação em teatro nas aulas de teatro no CEMN. Elegemos trabalhar com o método do Drama, com o intuito de experienciar com crianças e adultos uma vivência teatral, a partir de três pré-textos, todos baseados em narrativas literárias: O menino do dedo verde, de Maurice Druon; As viagens de Gulliver, de Jonathan Swift e Alice através do espelho, de Lewis Carroll.

<sup>8</sup> Esse processo pode ser conhecido no artigo de Gasperin (2017)

e seu modo de trabalho. Para capturar essas informações e desejos das crianças, foi necessário um exercício de escuta do adulto. Desta forma, a ação é construída em colaboração com as crianças. Outro elemento importante é o processo: todo Drama é baseado em uma vivência processual, uma situação que será vivida em etapas. Cada encontro pode ser a abertura de uma porta, um traçado que abre pequenos novos caminhos e bifurcações para resolução de um problema. No caso da nossa ação, foi a busca, por parte dos detetives-crianças e seus respectivos ajudantes-adultos, de pistas e vestígios deixados pelo lagarto Kurupeakê na escola.

O Drama trabalha ainda com a ideia de papéis (*roles*) que possam ser assumidos pelo professor e/ou crianças. *Roles* são os papéis que os participantes assumem no Drama. No Drama-processo, todos os envolvidos - estudantes e coordenador/professor - estão em jogo, desenvolvendo diversos papéis. (PAULA, 2016, p.109). No processo desenvolvido trabalhamos com quatro papéis – a antropóloga Elizabeta, que trazia em sua profissão o universo investigativo; o detetive Rintintin, que estava diretamente ligado ao imaginário de mistérios já evocado pelas crianças; e o grupo de detetives e ajudantes, que agiam sob a mediação dos dois principais papéis (Elizabeta e Rintintin), no caso, os “teacher-in-role”. Esses papéis, ocupados pelos professores, são descritos por Paula:

Quando o coordenador/professor está vivenciando papéis, durante o Drama, damos o nome de teacher-in-role. Um professor, ao desempenhar um papel (teacher-in-role), tem a possibilidade de acessar caracterizações mais detalhadas. Importa-me aqui destacar a abordagem de Cabral (2008a, p. 42) sobre teacher-in-role: Professor-personagem foi minha tradução para teacher-in-role, [...] decorreu em parte devido à dificuldade de encontrar um termo adequado para “professor-nopapel” (social). Porém dentro do conceito de teacher-in-role estão inseridas as dimensões de representação e presença; Heathcote, por exemplo, interpreta e mantém personagens de outras épocas, lugares, textos, para contrapô-los às atitudes dos alunos, e no mesmo processo de Drama, assume papéis sociais que facilitem sua mediação no jogo. (PAULA, 2016, p.110)

Dessa situação de criar e brincar sobre um ofício (investigação) estamos em exploração de um espaço de convívio e conhecido por eles, transformado para as atividades propostas. Ao realizar essa brincadeira provocamos as crianças e adultos, a perceber e conhecer com outro olhar, outra escuta, outra corporeidade, que interfere nas propostas que eles aos poucos lançam sobre as atividades, na

escolha de seus nomes, na relação com suas duplas e trios, na escolha dos locais que descobriram as padronagens.

O uso do Drama, nessa experiência, foi combinado com elementos da performance na educação. Entendemos como performance, aqui, o envolvimento integral de todo o grupo (adultos e crianças) em uma relação de troca afetiva, epistemológica, estética. Todos, com seus corpos, suas vozes, sua capacidade imaginativa, seus desejos, seus humores, puderam contribuir para a criação daquele mundo escolar. Contávamos apenas com uma proposta de interação com o ambiente escolar, mas ninguém poderia prever exatamente o que ocorreria. Na coletividade é que o processo ia se definindo. Como apontam Icle e Bonatto, “A interseção da performance com a educação nos possibilita pensar para além da demarcação de saberes e conhecimentos, exigindo uma forma e organização pautada pela experiência coletiva” (2017:10). Como apontamos na descrição de nossa ação, enfatizando o exercício da escuta com o corpo todo, procuramos valorizar os saberes de cada criança e estimular sua partilha com os adultos.

A indefinição dos processos muitas vezes causa o temor dos professores da “perda de controle” da turma. O risco está dado e o encaramos como constitutivo do processo. Colocar-se em risco significa também estar disponível para encontrar soluções. Na proposta aqui apresentada, a ideia é justamente compartilhar as incertezas e criar soluções conjuntamente com as crianças. Só assim pode se dar o verdadeiro protagonismo, tanto das crianças quanto dos professores. A noção de performance, como lembram os mesmos autores, “possibilita a reflexão sobre alguns aspectos da educação escolarizada e, a partir daí, pode nos levar a experiências diferentes daquelas proporcionadas por práticas tradicionais de ensino, geralmente centradas no professor e pautadas pela interação de transmissão de conhecimento.” (ICLE; BONATTO: 2017, p. 26)

No ambiente escolar, via de regra, os corpos das crianças, “territórios de disputa” do Estado, família, escola, mídia e religião, são treinados e disciplinados por rotinas que regulamentam o tempo, o espaço e os movimentos, determinando “a hora de” e os “locais para” comer, brincar, dormir, estudar, etc. (SILVA, 2012: 217). Em nossa proposta, ao contrário, a ideia foi explorar outros tempos, espaços

e movimentos possíveis no ambiente escolar. Explorando o tempo de Kurupeakê, enxergamos os grafismos do lagarto pintados nos corpos indígenas. Explorando o espaço da escola, procuramos vestígios desses grafismos. Explorando e interferindo, através das pinturas, nos corpos uns dos outros, sentimos nossas peles sendo decoradas pelos colegas, adultos e crianças.

Na condução desses processos, é fundamental que sejam eleitas metodologias que permitam, problematizem e reflitam sobre as relações de ensino-aprendizagem. Os educadores precisam ser formados para compreender a contribuição que as crianças podem trazer, concebendo a educação em seus contextos específicos, como processo compartilhado (Barbosa, 2009: 184). Isso demanda dos educadores da educação infantil uma escuta diferenciada sensível e atenta. O lugar de fala da criança necessita ser equalizado com o do adulto, para então agirem enquanto sujeitos culturais e sociais no espaço da creche e da pré-escola, com respeito as diferenças e diversidades que são destacadas em cada grupo. Como aponta Andrade:

(...) podemos compreender que a dimensão pedagógica da educação infantil reconhece a criança como sujeito cultural, não mais um “vir a ser”. Conforme Martins Filho (2005, p.14), o reconhecimento da criança como ator social e cultural possibilita a construção de novos caminhos teóricos e metodológicos na educação infantil, capazes de romper com a visão abstrata ou romântica da infância, descontextualizada de sua inserção social. Isto implica uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento das potencialidades infantis, na valorização das manifestações das crianças e na gradativa conquista de novas aprendizagens. E é ainda nessa dimensão pedagógica que podemos apresentar a função evocada nas últimas décadas, e também presente nos discursos das legislações da educação infantil, ou seja, a função de cuidar e educar. (ANDRADE, 2010, p.153)

No caso de nossa proposta, grande parte dos rabiscos, garatujas, pinturas corporais, as histórias, proposições foram protagonizados pelas crianças. No atravessamento das subjetividades, tempos e espaços escolares podem transformados. Acreditamos que proposições de pensar/sentir/fazer para e com a criança pequena através da Pedagogia do Teatro expande as noções que “nós” adultos temos desses sujeitos e nos ensina a compreendê-lo melhor, em seus próprios termos, em seus próprios sons, em seus próprios traços. Este artigo pretendeu demonstrar que escutar as crianças pode render boas histórias.

\* \* \*

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GIRARDELLO, Gilka. (org.). **Baús e Chaves da Narração de Histórias**. 2ª. ed. Florianópolis: SESC/SC, 2004.

HARTMANN, L.. Esses contadores tão desconhecidos: as crianças. In: Giuliano Tierno; Letícia Liesenfeld Erdtmann. (Orgs.). **Narra-te Cidade** - pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje. 1ed.São Paulo - SP: A Casa Tombada, 2017, v. 1, p. 85-99.

HARTMANN, L. Pequenos narradores: experiências metodológicas com crianças contando histórias na sala de aula. In: Luciana Hartmann; Jorge das Graças Veloso. (Orgs.). **O Teatro e suas Pedagogias**: práticas e reflexões. 1ed.Brasília: Editora da UnB, 2016, v. 1, p. 259-280.

ICLE, G.; BONATTO, M. T. Por uma Pedagogia Performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, 2017, p. 7-28.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectiva para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2013. p. 09-22.

\_\_\_\_\_. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: n. 35, v. 2, 2010, p. 89-113.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (orgs). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças** – diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

NANCY, Jean-Luc. *À escuta*. Tradução de Carlos Eduardo Schmidt Capela e Vinícius Nicastro Honesko. **Outra travessia**. Florianópolis: n.15, v. 1, 2013, p. 159-172.

NANCY, Jean-Luc. **A la escucha**. 1ª ed. - Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

PAULA, Wellington Menegaz de. **Drama-processo e ciberespaço**: o ensino do teatro em campo expandido. Doutorado em Teatro – Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PINEAU, E. L. Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, M. (org.). **Performance e Educação**: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2013, p. 37-58.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R; SARMENTO, M. J. (orgs). **Infância Invisível**. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2007, p. 25-49.

SILVA, Maurício Roberto da. “Exercícios de ser criança.” O corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, M.; SILVA, M. R. da (orgs.). **Corpo Infância** – exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012, p. 215-239.

SINGER, Helena. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. In: LOVATO, A; YRULA, C. P.; FRANZIM, R. (orgs.). **Protagonismo Infantil** – a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017, p. 14-21.

VELASCO, Cristine. **Histórias de Boca** o conto tradicional na educação infantil. São Paulo: editora original, 2018.

VIGOSTKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

XAVIER FILHA, Constantina. Ver e 'Desver' o mundo em pesquisas com crianças. **Textura**, n.32, 2014, p. 45-63.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.



## O ESTADO DE RECREIO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE DRAMA

### *EL ESTADO DE RECREO DEL NIÑO EN EL PROCESO DE DRAMA*

### *A CHILD'S BREAK-TIME MOOD IN THE DRAMA PROCESS*

*Diego de Medeiros Pereira  
Maria Jade Pohl Sanches*

#### **RESUMO**

Este texto aborda reflexões sobre uma prática de Drama desenvolvida com uma turma do quarto ano em uma escola pública do município de Santa Maria (RS). Na análise do processo, propôs-se a seguinte questão: o estado de jogo que a criança apresenta no Drama é o mesmo que ela experimenta no recreio escolar? O “estado de recreio” defendido por Souza (2014) parece se aproximar da “imersão” proposta por Cabral (2006) e Pereira (2015), ao tratarem da atitude experimentada pelos participantes em um processo de Drama. Evidencia-se o potencial do Drama para tratar de temas contemporâneos, aliado a um processo de aprendizagem do teatro que se dá de forma lúdica e participativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** teatro e infâncias, teatro na escola, processo de Drama

#### **RESUMEN**

Este texto enfoca reflexiones acerca de una práctica de Drama desarrollada con una clase del cuarto año en una escuela pública de la ciudad de Santa Maria (RS). En el análisis del proceso, se propuso la siguiente cuestión: ¿el estado de juego que el niño presenta en el Drama es el mismo que él experimenta en el recreo escolar? El "estado de recreo" defendido por Souza (2014) parece acercarse a la "inmersión" propuesta por Cabral (2006) y Pereira (2015), al tratar de la actitud experimentada por los participantes en un proceso de Drama. Se evidencia el potencial del Drama para tratar de temas contemporáneos, aliado a un proceso de aprendizaje del teatro que se da de forma lúdica y participativa.

**Palabras clave:** teatro y infancias, teatro en la escuela, proceso de Drama.

#### **Abstract**

This text brings forth considerations about the practice of Drama. This practice has been carried out in a public school in the city of Santa Maria (RS) with a fourth grade class. In the analysis of the process, the following question has been proposed: is the playful mood that a child experiences in a Drama practice the same it experiences during the break-time at school? This “break-time mood” defended by Souza (2014) seems to come close to the idea of “immersion” proposed by Cabral (2006) and Pereira (2015) when they deal with the attitude experienced by the participants in a processo of Drama. It has become clear that the use of Drama techniques can lead to a critical reflection on contemporary issues, wich happens in a playful, participative way.

**Keywords:** theater and the childhood, theater in the school, process Drama

## Introdução

O presente artigo parte do seguinte questionamento: o estado de jogo que a criança apresenta no Drama é semelhante ao que ela experimenta no recreio escolar? O objetivo desta reflexão é discutir a proximidade entre o estado que as crianças experimentam na situação ficcional que o Drama propõe, com o modo que elas agem no recreio. Como material de análise, exporemos um processo de Drama desenvolvido com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental da EMEF Pe. Gabriel Bolzan, localizada na cidade de Santa Maria (RS) por meio de um projeto contemplado pelo Edital do Programa das Licenciaturas (PROLICEN/UFSM/2017).

O Drama é uma abordagem inglesa para o ensino e experimentação teatrais que tem se difundido no Brasil nos últimos anos, sobretudo por meio dos trabalhos realizados por Beatriz Cabral. Vemos como importante a exploração do Drama nessa prática teatral proposta na escola, por se tratar de uma abordagem que promove a imersão das crianças em contextos ficcionais, ampliando sua capacidade de jogo, sua expressividade corporal, suas potencialidades criativas, sem o foco na elaboração de um produto artístico.

Para fundamentar os escritos ora apresentados e como modo de subsidiar as reflexões advindas da prática, utilizaremos das referências adotadas no desenvolvimento do Projeto: Cabral (2006), Vidor (2010) e Pereira (2015), os quais abordam diferentes convenções e estratégias para a proposição e desenvolvimento de processos de Drama.

Em um segundo momento, discorreremos sobre o processo “No reino de *Saint Mary*”, Drama inspirado no texto “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare. Ao longo da exposição, refletiremos sobre as estratégias utilizadas e suas reverberações nas ações propostas pelas crianças.

Por fim, apresentaremos o conceito de “Estado de Recreio”, proposto por Souza (2014), com o qual estabeleceremos paralelos, uma vez que, parece-nos que esse estado, assumido pela criança no intervalo das aulas, assemelha-se àquele por ela experimentado quando imersa na situação ficcional proposta pelo Drama.

Somos levados a compreender que o modo de ensino-aprendizagem do teatro proporcionado pelo Drama, propõe a elaboração de uma experiência diferenciada que

foge de um padrão pré-estabelecido de fazer teatro. Esse diferencial é defendido como a instauração de um estado em que o educando aprende e cria de modo lúdico, divertido e participativo.

### **Apresentando o Drama**

O Drama, segundo Beatriz Cabral (2006, p.10), “é uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam *como* se estivessem em outra situação ou lugar sendo eles próprios ou outras pessoas”. Essa atividade lúdica é a base para o trabalho com uma abordagem de ensino-aprendizagem do teatro denominada Processo de Drama ou, apenas, Drama. Um processo de Drama é dividido em diversos episódios, os quais existem como unidades cênicas que permitem a criação de uma sequência nas atividades propostas dentro de um determinado contexto ficcional, possibilitando a imersão das crianças na narrativa criada a partir da parceria criança-professor-criança.

Cabral (2006) expõe as principais convenções para a instauração de um processo de Drama. Para que se inicie um processo de Drama é necessário um pré-texto, ou seja, um material de apoio (uma narrativa, um texto dramático, conto, reportagens, roteiro, entre outras possibilidades) que será utilizado como pano de fundo para as criações que surgirão. Segundo O’Neill (1995, p. 22), “[...] o pré-texto opera em diferentes momentos como uma espécie de ‘forma-suporte’ para os demais significados a serem explorados”. Nesse sentido, o condutor de um processo possui uma referência a qual ele pode recorrer caso falem ideias de como prosseguir com a narrativa ou quais outras situações propor aos participantes.

O papel do professor, nessa abordagem, é provocar questionamentos e desafios, mobilizando os estudantes à ação, a fim de que resolvam os conflitos da trama e prossigam contribuindo com a construção da história. Em geral, o professor assume personagens ou papéis durante o processo, concentrando as ações e discussões dentro do contexto ficcional criado e se colocando, também, como artista, ao criar personagens e maneiras de agir e reagir às ações propostas pelas crianças. Segundo Vidor:

A escolha dos papéis a serem representados no processo de *drama*, coloca o professor inicialmente no papel de dramaturgo. Antes de pensar em *como* representará este papel e em sua potencialidade relacionada a exploração dos signos teatrais, o professor precisa alinhar-se com a característica essencial desta metodologia que envolve a construção de uma narrativa,

portanto é importante que os papéis escolhidos tenham o poder de auxiliar a condução da narrativa tanto pelo professor quanto pelos alunos, de modo a ajudar com que os últimos se envolvam na ficção proposta. (VIDOR, 2010, p. 41).

Para as crianças, assim como para todos os participantes – afirmamos isso a partir de nossas experiências como condutores de processos – o Drama tem se mostrado uma experiência enriquecedora. Como afirma Murray:

A experiência de ser transportado a um local simulado, com tamanha precisão, é prazerosa em si, independente do conteúdo de sua fantasia. A esta experiência chamamos ‘imersão’, uma metáfora derivada da experiência física de submergir na água e ficar envolvido por uma realidade completamente diferente. (MURRAY *apud* CABRAL, 2006, p. 27).

O que temos percebido, e será apresentado a seguir a partir de uma experiência concreta, é justamente esse estado de imersão das crianças na narrativa proposta, não uma imersão que abandona completamente a relação das crianças com a realidade, mas uma forma de experimentarem, de modo lúdico e ficcional, situações do seu cotidiano e informações que possuem sobre o mundo. Imersas no contexto ficcional proposto, as crianças criam narrativas e experimentam o fazer teatral de uma maneira diferenciada, percebendo-se como criadoras e não apenas reprodutoras de uma história.

Ao verificarmos que em um processo de Drama as crianças se colocam como artistas, podemos vislumbrar uma abordagem que abre espaço para que elas sejam produtoras de cultura, sujeitos sociais ativos no processo de construção de conhecimentos e para que descubram diferentes modos de se expressarem no mundo. Nesse sentido, Prado aponta que:

[...] a cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados (PRADO, 2009, p. 101).

O espaço da brincadeira é facilmente acessado pelas crianças durante o período da infância – isso quando há tempo/espaço para que brinquem<sup>1</sup>, acesso esse que é reduzido na medida em que a criança cresce. Na escola, em geral, as brincadeiras são restritas aos momentos de recreio ou mesmo a algumas disciplinas que promovem algum tipo de jogo ou movimento – em geral, a Educação Física. Sabemos que o ensino do Teatro ainda é bastante incipiente no Brasil e que, portanto, poucas crianças possuem experiências com a linguagem teatral na aula de Artes, em geral restrita à exploração das Artes Visuais. Quando possuem, via de regra, resumem-se às enfadonhas montagens teatrais – com memorização de falas, marcações, brigas por papéis de destaque, vergonha de se apresentar, entre outras situações comuns a práticas tradicionais com essa linguagem.

Na instauração de um processo de Drama, buscamos ampliar e resgatar o espaço de jogo, típico das brincadeiras infantis, incentivando as crianças a “comprarem” a proposta, experimentando papéis dentro de um determinado “faz de conta” (contexto ficcional) e aprendendo sobre Teatro de uma maneira diferenciada.

Com o intuito de investigar as possibilidades artístico-pedagógicas do Drama e explorar seu potencial como abordagem para o ensino e experimentação do Teatro, desenvolvemos, no ano de 2017, o projeto “Drama e Infâncias: práticas pedagógico-teatrais com crianças” na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. Gabriel Bolzan, na cidade de Santa Maria (RS). A prática instaurada, em diálogo com algumas reflexões geradas ao longo do processo, será retratada a seguir.

## O Projeto

Com o apoio do Programa de Licenciaturas (PROLICEN) que tem por objetivo propiciar uma efetiva articulação dos cursos de Licenciatura com os ensinos Fundamental e Médio, propusemos a realização de 02 processos de Drama na EMEF Pe. Gabriel Bolzan, uma instituição pública de ensino, localizada no bairro Camobi, próxima à universidade. O primeiro processo foi instaurado com crianças do 4º ano (com idades

---

<sup>1</sup> Não ignoramos o fato de que no Brasil muitas crianças são impossibilitadas de brincar porque vivem em situações sociais que exigem que exerçam, prematuramente, tarefas como cuidar de casa, de seus irmãos ou mesmo ajudar seus pais no sustento familiar, trabalhando.

entre 09 e 10 anos) e o segundo, com crianças da Educação Infantil (com cerca de 05 anos de idade). Cabe ressaltar que o projeto foi articulado ao Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs/CNPq) o qual tem investigado práticas pedagógico-teatrais com e para crianças.

Para este texto, decidimos abordar o primeiro processo intitulado “O Reino de *Saint Mary*”, que contou com a participação de 17 crianças, além da presença efetiva da professora regente da turma. Primeiramente, foi realizada uma sondagem; levantamos o perfil do grupo e do espaço educacional onde realizaríamos o projeto com o intuito de buscar uma aproximação com o contexto real daqueles que seriam os participantes da proposta. Como aponta Pereira,

Para que a proposição de um Drama gere um engajamento dos participantes e auxilie na construção de conhecimentos significativos sobre o tema selecionado para se trabalhar, é importante observar o contexto do grupo [...]. O Drama não está interessado em representar uma história ou reproduzir estereótipos sobre determinado tema ou situação, ao contrário, ele busca a imersão dos participantes na experimentação dramática de uma situação que dialogue com a realidade e amplie a percepção das questões contidas no real (PEREIRA, 2015a, p. 121).

Após dois dias de observação da turma, realizadas pela bolsista do projeto, propusemos que as crianças respondessem a um questionário. Dentre as questões estavam: nome, cor favorita, filme preferido, jogo que mais gosta, um livro, se pudesse vivenciar um personagem qual seria e uma música. Essas respostas nos auxiliaram na escolha do pré-texto para o processo de Drama. Para nossa surpresa, o livro mais apontado pelo grupo foi “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare, que fora trabalhado pela professora regente durante o mês de junho, quando no Brasil comemoramos o dia dos namorados.

Escolhido o pré-texto, separamo-lo em 07 episódios, que seriam realizados uma vez por semana. Transformamos a sala de aula no Reino fictício de *Saint Mary*, do qual a bolsista, como professora-personagem, seria a princesa Jade e a professora regente<sup>2</sup>, sua Ama. Os estudantes (divididos em dois grupos) se tornariam membros de dois clãs – os vermelhos e os roxos (cores que mais apareceram como favoritas nos questionários) e a narrativa se passaria no ano de 1682<sup>3</sup>. Estava criado o contexto ficcional e definidos

---

<sup>2</sup> Professora Vera Godói.

<sup>3</sup> Foi escolhido o ano de 1682 por se passar na Idade Moderna, época do Absolutismo, uma organização política na qual o soberano concentrava todos os poderes do estado em suas mãos.

os primeiros papéis que, tanto professoras, quanto estudantes, desempenhariam na construção da narrativa.

Para *Bowell e Heap*: “[...] a atividade fundamental em qualquer tipo de Drama é assumir um papel – isto é, imaginar que você é uma outra pessoa em um contexto ficcional e explorar uma situação através dos olhos dessa pessoa” (2013, p. 33) e no momento em que tanto as professoras como os educandos assumem esses papéis, incumbem-se de desenvolverem um processo colaborativo de criação que resulta em uma dissolução, ainda que momentânea, das hierarquias tão firmemente sustentadas pela instituição Escola.

No primeiro episódio, denominado de “A criação dos Clãs”, foi proposto que cada grupo criasse sua bandeira, nome do clã e uma maneira de se apresentar para o outro grupo e para a princesa Jade. As crianças se mostraram curiosas com a proposta e ansiosas pela criação; não conseguindo terminar as bandeiras e apresentações, pediram para que retomássemos no próximo episódio. Nesse dia, percebemos a dificuldade do trabalho em equipe e uma certa resistência ao formar os clãs, sendo que alguns pediram para entrar em outro grupo; lidar com os pontos de vistas diferentes e tomarem decisões em conjunto, seria um desafio para os estudantes.

O segundo episódio teve o nome de “Os Cidadãos”. Após a apresentação dos clãs, definidos pelas crianças como “Sanserine” (roxos) e “Guerreiros de Sangue” (vermelhos), solicitamos que cada criança criasse um cidadão para o reino, seu nome, profissão, idade, habilidades e segredos. Surgiram nomes e profissões interessantes e as crianças não fugiram da época que fora definida, escolheram profissões como o cocheiro, a cozinheira, o alfaiate, o guarda do castelo, a médica, a costureira, o guerreiro, o ferreiro, entre outros. Nesse episódio, refletimos sobre a disponibilidade das crianças em relação aos personagens criados, o entusiasmo por poderem realizar outros papéis e imaginar suas ações, o que lembrou as palavras de *Cabral*:

O contexto da ficção atua na capacidade do participante desempenhar papéis, projetando-se imaginária e fisicamente na situação; permite organizar momentaneamente a experiência em uma série de memórias e vivenciar situações não cotidianas através da história de outros. (CABRAL, 2011, p. 114).

O Terceiro Episódio foi “O Baile de Máscaras”, pensado como Festa de aniversário da Princesa Jade, mas antes, os cidadãos aprenderam uma dança de corte,

que foi ensinada pelo personagem convidado como “O Duque coreógrafo”. A festa foi interrompida pela descoberta de silhuetas de dois corpos (confeccionadas em papel *craft*) que foram colocadas no chão, indicando que duas pessoas (uma do clã Sanserine e outra dos Guerreiros de Sangue) foram assassinadas durante o baile e que os estudantes (cidadãos dos clãs) deveriam desvendar o crime cometido. Percebemos que as crianças estavam muito envolvidas com o processo; levaram presentes para a princesa que elas mesmas confeccionaram a partir de suas profissões na trama, criaram suas roupas e suas máscaras de baile com o auxílio da professora regente, que nos auxiliou como personagem em todos os momentos do processo. Notamos, também, a maturidade das crianças ao questionarmos sobre o motivo do assassinato: seria por amor? Por ciúmes? Mas seria “normal” matar por amor ou ciúmes? Reafirmamos a importância de permitir que as crianças encontrem as respostas através dos materiais, como aponta Pereira:

Ao coletar e analisar as respostas do grupo o professor fornecerá outros materiais que darão encaminhamento ao processo. Incentivará à reflexão dos participantes avaliando com eles os acontecimentos. Buscará quebrar com julgamentos de valor de certo ou errado, construindo conhecimentos sobre os significados das suas ações e reações. (PEREIRA, 2015a, p. 183).

Seguindo esses preceitos apontados por Pereira, organizamos o quarto episódio intitulado “As investigadoras”. Com o uso das estratégias “estímulo composto” e “professor no papel” a professora regente e a bolsista assumiram os papéis de detetives. Inicialmente, lemos uma ordem enviada pelo Rei de *Saint Mary*, que impedia os cidadãos dos dois clãs de se comunicarem até que os assassinatos fossem desvendados, para isso, construímos um muro dentro da sala que dividia os dois grupos. Levamos, também, duas caixas, contendo conchas, folhas secas, chás, uma carta, um bilhete, uma aliança, um lenço branco, a imagem de um homem, a de uma mulher, um mapa e desenho de um castelo. Os estudantes deveriam indicar um(a) possível criminoso(a), assim como definir quem era o(a) morto(a) cuja caixa estava com eles e qual seria sua história. As crianças se envolveram muito com o episódio, criaram histórias sobre o assassinato e ficaram curiosas com a punição do assassino. Esse envolvimento se deu, em grande medida, pelo uso do “estímulo composto” ou “pacote de estímulos”. Segundo John Somers:

A energia e o interesse gerados pelo estímulo composto são cruciais para assegurar o envolvimento do participante. O estímulo composto provê um forte reforço inicial para a criação

da narrativa em cena e, uma vez que esta tenha sido iniciada, passa a servir como uma referência contínua no processo de criação. (SOMERS *apud* CABRAL, 2011, p.175).



As investigadoras do Reino<sup>4</sup>

O quinto episódio foi chamado de “O Julgamento”. Nesse episódio foram à escola personagens convidados para fazerem o papel de casais “banidos” do reino de *Saint Mary* por infringirem a lei do rei (cada casal era composto por um “membro” de cada clã, caracterizado por vestimentas em cores vermelhas ou roxas). Eram três casais, um com dois homens, outro com duas mulheres e o terceiro com um homem e uma mulher<sup>5</sup>. Os casais dançaram, em uma área aberta da escola, uma coreografia que sugeria uma relação amorosa.



Os casais banidos

<sup>4</sup> Todas as imagens apresentadas no texto são de autoria da bolsista PROLICEN, co-autora deste texto.

<sup>5</sup> Estudantes de Teatro: Amanda Pedrotti, Daniel Augusto, Eder Raimundi, Guilherme Lumertz, Júlia Victória Guedes e Victoria Blini Strasser.

Ao assistirem à coreografia, as crianças olharam curiosas para os casais homoafetivos que estavam dançando. Depois da dança, casal por casal, foi à sala do tribunal para que as crianças – como cidadãos do reino – os julgassem por terem infringido a ordem do rei. Cada casal teria direito a um representante “contra” e um a “favor” para explicar porque eles deveriam, ou não, ficarem juntos. O próprio grupo se dividiu para ouvir os casais, criar os argumentos e expô-los no tribunal. As crianças se mostraram muito conscientes, dando mais importância ao sentimento do que a sexualidade. Esse foi um episódio que mexeu com todos os envolvidos, assim como relatou a atriz convidada Amanda Pedrotti (participante do GETIs):

Então, durante a dança eu não me mantive atenta aos olhares deles, mas, uma vez que outra, cruzava os olhos e eles estavam com uma expressão um pouco admirada, um pouco curiosa. Quando fomos ao julgamento, percebi que as pessoas que eram contra eram meninos e somente uma menina, e isso me despertou uma certa curiosidade, mas quando eles levaram os argumentos, a sexualidade, aparentemente, foi o que menos importou. Fiquei emocionada ao ouvir uma menina rebatendo o argumento do time alheio, alegando que o amor deveria prevalecer. Eu, certamente, não saberia o que falar se caso eu precisasse dizer algo. A forma que eles lidam, a pureza [...] o quanto eu queria que o mundo fosse enxergado através do olhar da criança. (2017, relato oral).

No sexto episódio, chamado de “A vidente”, uma personagem convidada<sup>6</sup> se apresentou como conhecedora do futuro, para trazer notícias e imagens de violências que aconteceriam depois do ano de 1682. Selecionamos imagens de guerras (II Guerra Mundial, Guerra na Síria, Guerra do Vietnã, Palestina e Israel) e de problemas atuais (fome, homofobia, transfobia, violência contra a mulher, *bullying*, gordofobia, racismo e invasão às terras indígenas). Depois, foram separadas duas imagens por grupos de crianças e essas deveriam encenar a história “contida” nas imagens a partir de suas leituras. Após o compartilhamento das cenas, fomos ao gramado onde a Vidente fez uma ciranda com as crianças com pedidos delas para o futuro e, no fim, os clãs, que ainda estavam impedidos de se comunicar, pensaram em uma ação de reconciliação para todos viverem em paz.

As crianças colocaram, nesse dia, suas vivências nas histórias das guerras e, ao realizarmos a ciranda, gritavam para que o futuro as ajudasse com assuntos bem pessoais. Esse fato pareceu dialogar com o que afirma David Novitz (1997, apud Cabral),

---

<sup>6</sup> A estudante de Teatro Elisa Lemos.

de que “[...] as histórias pessoais são construídas da mesma forma que um artista cria sua arte, selecionando e ordenando experiências em um banco de memórias pessoais que se torna o significante de nossa identidade” (2006, p. 114). Percebemos que elas estavam totalmente imersas no processo, preocupadas com as ações da reconciliação.

O sétimo, e último episódio, teve o nome de “Rei Paulo, o Senhor da Boca do Monte”<sup>7</sup>, o personagem convidado representou o Pai da Princesa Jade e todos os cidadãos se apresentaram a ele. Houve, depois, as ações de reconciliação dos clãs. O clã dos Guerreiros de Sangue fez um poema e cada membro deu uma flor a alguém do outro clã, na qual estava escrito “seja a paz que você quer para o mundo”. E o clã Sanserine, fez uma dança, uma carta e, depois, um grande abraço coletivo. Um decreto do rei revelou o assassino a partir das histórias criadas pelas crianças:

Após as investigações realizadas sobre os homicídios ocorridos no dia do baile de aniversário da Princesa Jade pelas duas detetives do Rei e a análise das evidências do incidente a partir dos objetos das vítimas e de depoimentos coletados junto aos cidadãos dos clãs Guerreiros de Sangue e Sanserine, o conselho real chegou à seguinte conclusão: o príncipe de um reino falido, Diego de Éscalo, soube da prosperidade do Reino de *Saint Mary* e disfarçou-se de coreógrafo da corte ensinando os cidadãos da cidade a dançar para a festa da Princesa, com o intuito de se aproximar dela. Ao chegar no reino reconheceu que havia outros dois pretendentes à mão da Princesa, o ferreiro Irineu e o príncipe Gabriel. Com o desejo de eliminar esses adversários, armou então uma emboscada, enviando uma carta em nome da Princesa Jade e fazendo com que seus dois rivais acabassem se matando no jardim atrás do castelo, na noite do baile. Descobrimos e prendemos o culpado, agora necessitamos que os cidadãos justos de *Saint Mary* decidam o destino do Príncipe Diego.

A decisão dos cidadãos para a penalizar o criminoso foi que esse deveria trabalhar para sustentar as famílias dos falecidos. Surpreendeu-nos a decisão dos estudantes pela maturidade demonstrada em aplicar uma pena que evidenciou uma noção de solidariedade. Para nos despedirmos do “Reino de *Saint Mary*”, fizemos um grande piquenique. Foi um episódio emocionante para todos que participaram.



Princesa Jade, rei Paulo e os cidadãos do Reino

<sup>7</sup> Antigo nome da cidade de Santa Maria, quando ainda Freguesia no ano de 1837.

Na avaliação final, realizada após uma semana do término do processo, constatamos, pelas falas das crianças, que elas conseguiram explorar a relação entre ficção e realidade, compreendo o “contexto ficcional” como uma convenção do teatro. Como aponta Cabral, “É este espaço de fronteira, entre ficção e realidade, entre possibilidades de interpretação, entre o contexto do drama e o material encontrado, que instaura um estado de jogo e o engajamento físico e emocional dos participantes” (2011, p. 116). O relato da professora regente apontou que: “A experiência mexeu, com certeza, com as emoções dos pequenos e proporcionou espaço para reflexões sobre o papel de cada um no grupo, a importância do respeito à diversidade, o preconceito, e a necessidade do trabalho em equipe” (2017, relato oral).

Ao longo do processo, o envolvimento e a imersão das crianças nas propostas, o prazer de jogar e experimentar esse universo ficcional, fez-nos perceber uma semelhança entre essa disposição e o que Souza (2014) denomina “estado de recreio”. Sobre essa aproximação de estados que trataremos a seguir.

## **O Estado de Recreio**

Ao longo do processo de Drama, anteriormente discutido, verificamos o quanto as crianças se envolveram com a proposta. Um simples pedido para ir ao banheiro se transformou em: “\_sua alteza permite que eu vá aos jardins do castelo tomar um ar?”. Era evidente a mudança de postura ao iniciarem a sessão de Drama: atenção aos acontecimentos, manutenção do “corpo do personagem” criado, uso de vocabulário “rebuscado”, estabelecimento de relações com os pares, preocupação em manter as convenções de tempo e espaço criadas, entre outras demonstrações desse estado de jogo que se criava dentro do processo.

Observamos que, ao imergirem no contexto ficcional, as crianças pareciam apresentar características que são evidenciadas por Souza como pertencentes ao recreio escolar. Para essa autora:

O recreio aparece hoje como um dos lugares estáveis e rotineiros de encontro entre as crianças, urbanas, moradoras de prédios ou condomínios. O espaço, tempo e estado do recreio permitem que as crianças se relacionem, se conheçam, brinquem, joguem, corram, conversem dentro da instituição escolar. A hora do recreio é um dos poucos momentos e lugares em que as crianças estão livres para fazer o que desejarem. (SOUZA, 2014, p. 19).

Para Delalande e Simon [...] “as crianças se experimentam no pátio. Elas se experimentam numa situação ou outra para se testar, para se descobrirem elas mesmas. É mais ou menos como se pudessem provar máscaras” (*apud* SOUZA, 2014, p.19). Observando as palavras desses autores, parece-nos haver uma semelhança entre o estado que as crianças demonstram ao imergirem num processo de Drama com o que apresentam no recreio escolar. Essa alteração de “presença” dentro da sala de aula, faz com que reflitamos sobre o quão possível é propor um modo de ensino-aprendizagem que priorize o prazer de jogar e de aprender de forma lúdica, estabelecendo relações com os pares, dissolvendo hierarquias, assim como ocorre nas brincadeiras do pátio.

Souza aponta que:

Ao pensar o pátio da escola, como a rua da instituição, onde todos passam e nela permanecem por um tempo, tenho esse espaço como a alma da escola. É ali que as crianças se encontram, conversam, fazem acordos. Brigam, se isolam, trocam coisas, comem, brincam, correm, fogem. Desencontram-se. O amor das crianças pela hora do recreio concretiza-se no toque do sinal, quando todos saem de suas salas gritando, correndo, ávidos pelo tempo e pelo espaço fora da sala de aula. Pouco tempo, considerando que ficam na sala de aula quatro horas diárias. (SOUZA, 2014, p. 58).

No Drama, a partir das falas das crianças e dos seus modos de atuar e se expressar, percebemos que elas parecem agir como se estivessem no recreio, no pátio. O silêncio e a imobilidade, entendidos por alguns educadores como fundamentais para que uma aprendizagem ocorra, são convertidos em jogo, em criação teatral, em prazer, numa sessão de Drama. Souza cita Delalande (2001), o qual argumenta “[...] que o recreio é um dos poucos espaços e tempos em que as crianças encontram seus pares, sem muita vigilância dos adultos, e que compartilham seus conhecimentos, experiências, frustrações e brinquedos”. (SOUZA, 2014, p. 60).

Nesse espaço de experimentação artística, ao estudante é aberta a possibilidade de se colocar como sujeito criador e de trazer para o campo estético seus desejos, suas vivências, inquietações, entre outras possibilidades, performatizando esses materiais. Cabral e Pereira (2017), inclusive aproximam o Drama da Performance ao colocarem que:

‘O que acontece’ no Drama e na Performance não tem a ver com incorporação ou codificação de significados específicos e fechados – os participantes articulam ideias artísticas, éticas e políticas, através da vivência estética, para dar forma a memoriais, testemunhos, manifestos políticos e protestos. Essa característica curta e afiada do texto de ambas as manifestações artísticas permite que os sentidos sejam ativados e que apontem para o que está por trás de seus textos. (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 297).

Um espaço de jogo é instaurado e a aula de Teatro parece ativar estados de liberdade, criatividade e cumplicidade que em outras disciplinas do currículo nem sempre são permitidos, incentivados e potencializados. Nesse sentido, um dos desafios que se configura para uma prática educativa que se proponha a evocar um estado de ludicidade em sala de aula, seria o de rever o posicionamento do professor nesse processo. O Drama propõe ao condutor que medeie a experimentação como parceiro de jogo, afastando-se da posição de “vigilante” do comportamento dos educandos. Se o mediador estabelece uma aprendizagem de modo lúdico, por mais que a criança no começo possa apresentar resistências, ela parece se entregar na medida em que se sente contribuindo com a construção de saberes. Entregue ao jogo, assim como no recreio, ela aprende.

As performances individuais e coletivas são acentuadas em um processo de Drama, o que leva o participante a se perceber como criador da narrativa, fazendo com que o jogo artístico se dê por meio de sua presença efetiva/afetiva na proposta. Nesse espaço, subjetividades, dramaturgias e culturas diferentes interagem no campo do ensino e do espetáculo. O conceito de ‘presença’, portanto, é central no espaço do Drama na escola, uma vez que o enquadramento inicial convida os participantes a ‘serem um outro alguém’. (CABRAL; PEREIRA, 2017, p. 297).

Esse espaço para se colocar como indivíduo ativo dentro do grupo, pareceu gerar uma maior autonomia dos participantes perante as situações que eram postas para serem exploradas ou mesmo em relação aos conflitos que surgiam entre eles que não se relacionavam diretamente à experimentação. As crianças discutiam, algumas vezes choravam, mas elas mesmas mediararam as desavenças e incentivaram os colegas a fazerem as pazes.

Conforme os encontros iam ocorrendo, o relacionamento entre as crianças melhorava e era como se não necessitassem de um mediador para sanar os conflitos. Essas atitudes “autogestoras” também se assemelham às ações do recreio, quando as crianças, sem o adulto por perto, administram os acontecimentos. Nesse sentido, a criança aprende no contexto ficcional a agir diferente no mundo real, ou seja, experimenta formas de agir por meio dessa situação dramática em eventos que ocorrem fora do espaço de jogo.

Para Delalande (2009), no recreio é possível identificar uma “micro-sociedade”, na qual as crianças convivem e interagem com o outro, aprendem a desenvolver respeito ao espaço, a ter tato, a ousar se comunicar, colocar-se diante das situações, a dividir seus

lanches, brinquedos, angústias. Para essa autora, além de momentos prazerosos e lúdicos, o recreio proporciona, também, a observação das crianças em sociedade, entre seus pares, com cenas conflituosas, de disputas, brigas e de lutas pelo poder e pelo espaço.

As interações são fundamentais para que um processo de Drama se estabeleça e proporcione aprendizagens significativas para os participantes, como aponta Pereira:

O Drama necessita que os participantes se apropriem da situação criada e, a partir das interações, criem respostas para o encaminhamento da narrativa, apropriando-se, dessa forma, das estruturas da linguagem teatral. Na relação estabelecida com o professor (parceiro mais experiente), e com os outros participantes do processo, os estudantes terão a oportunidade de ampliarem suas formas de comunicação e expressão através do uso consciente do teatro como linguagem. (PEREIRA, 2015b, p. 181).

As micro-sociedades ficcionais – no caso do processo relato, os clãs – exigem das crianças que interajam com o outro, distribuam as vozes, compreendam a função de cada papel ficcional na estrutura da comunidade criada. Essas relações que se estabeleciam na ficção podiam ser observadas também no “mundo real”, quando, por exemplo, ao participarmos do recreio, era evidente a proximidade daqueles que não costumavam se reunir em sala de aula, passando a brincarem juntos nesse intervalo.

Outras mudanças também foram percebidas; as próprias crianças relataram melhoras nas outras aulas, algumas afirmaram que estavam menos tímidas e compreendendo que teatro podia ser feito de outras maneiras. Tivemos relatos da professora regente de que os estudantes começaram a se expor em outros momentos, inserindo-se em discussões, atividades artísticas e eventos da escola.

Ao relacionar o Drama com o Estado de Recreio da criança, notamos também a ansiedade e o entusiasmo emergirem. Durante as aulas é comum vermos crianças ansiosas e aflitas para a chegada do recreio, no caso do “Reino de *Saint Mary*”, durante a semana, conforme o relato da professora regente, as crianças ficavam questionando quando seria o próximo encontro. Quando a bolsista entrava na escola para a realização do encontro, muitas vezes as crianças a recebiam no pátio, comentavam euforicamente sobre o episódio anterior, e perguntavam como seria o episódio daquele dia. No fim dos encontros, percebíamos a feição das crianças e comentários como: “Mas, já acabou?”, “Princesa Jade vou sentir sua falta!”, entre outras expressões que nos alegravam por perceber que, de fato, o trabalho as afetava de alguma maneira.

A cada episódio as crianças criavam novas ações e situações; entregues ao processo, disponíveis ao jogo, dividiam seus pensamentos, emoções, sensações entre si e com as condutoras que se tornaram suas parceiras de criação de um “Reino” que pertencia somente àquele espaço, impossível de ser repetido. Um “Reino” vivido no “aqui e agora” da experimentação e que se encerrou, como quando toca o sinal para o fim do recreio, mas que, assim como o suor que permanece no corpo após as corridas no intervalo, acreditamos que permanecerá, de alguma forma, em cada um e cada uma que vivenciou o processo, como em nós permaneceu.

### **Algumas Considerações**

Analisando o processo de Drama discutido neste artigo, é possível defender a semelhança do estado que as crianças experimentam na situação ficcional que o Drama propõe com o modo que elas agem no recreio. Evidenciou-se, ao longo de toda a experimentação, uma mudança de postura dos estudantes ao iniciarem cada episódio e a manutenção das convenções propostas, apropriando-se, pouco a pouco, do teatro como forma de comunicação e expressão de ideias, desejos, dúvidas, questionamentos e provocações que possuem no dia a dia e que reverberaram na situação ficcional criada. Uma abordagem diferenciada daquelas tradicionalmente praticadas no ensino do teatro, que desconsideram, muitas vezes, o repertório e o universo social e cultural das crianças.

Outro fato que nos convoca a pensar sobre o Drama na escola é sua potência como modo de ensino-aprendizagem do teatro que prioriza a construção coletiva de saberes, de forma lúdica, criativa e performativa, que solicita ao professor que se coloque como parceiro/mobilizador dessas aprendizagens. A criança, ao se entregar ao processo criativo, assim como no recreio, aprende, adquire gosto pelo aprendizado e se torna protagonista de suas criações.

Como reflexão final sobre o processo, vemos que, além da importância da disponibilidade para o jogo, da instalação de um estado de presença semelhante ao que assumem no recreio, para que o Drama aconteça é necessário que o mediador do processo esteja, também, disponível à construção coletiva dos saberes teatrais. Com o auxílio da professora regente, que manteve as propostas do Drama, trabalhando questões relacionadas ao processo durante a semana em outras disciplinas, conquistamos uma

maior imersão das crianças no Reino de *Saint Mary*. Parece-nos que parcerias como essas que o ensino, de uma maneira geral, solicita.

Por fim, acentuamos as possibilidades de se trabalhar com temas contemporâneos dentro de um processo. Ainda que “localizados” em 1682, as crianças discutiram homofobia, xenofobia, transfobia, violências e discriminações de toda e qualquer espécie, além de temas de seu cotidiano, evidenciando aprendizagens para além da sala de aula, tão necessárias nos dias de hoje.

\* \* \*

## REFERÊNCIAS

BOWELL, Pamela; HEAP, Brian S. *Planning Process Drama: enriching teaching and learning*. Londres: Routledge Taylor & Francis Group, 2013.

CABRAL, Beatriz. Presença e processos de subjetivação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, UFRGS, v.1, n.1, p. 107-120, 2011.

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

CABRAL, Beatriz; PEREIRA, Diego de Medeiros. O espaço de jogo no Contexto do Drama. **Revista Urdimento**, Florianópolis, v.1, n. 28, p. 285-301, julho, 2017.

DELALANDE, Julie. Aprender entre crianças: o universo social e cultural do recreio. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. (org.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009. p. 23-41.

O'NEILL, Cecily. *Drama Worlds: a framework for process drama*. Portsmouth, Heinemann, 1995.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na Educação Infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Teatro/Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015a. Tese (Doutorado em Teatro).

PEREIRA, Diego de Medeiros. Drama e a teoria histórico-cultural: interlocuções possíveis. **Revista Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.24, p. 174-185, julho, 2015b.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 93-111

SOUZA, Karla Righetto Ramirez. **As crianças e o recreio**: Investigando as relações de pares nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Sociologia/Universidade do Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Sociologia).

VIDOR, Heloise. **Drama e Teatralidade**: o ensino do teatro na escolar. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.



**MANGA COM LEITE:**  
Teatro na Escola

**MANGA COM LECHE:**  
Teatro en la Escuela

**MANGO WITH MILK:**  
Theater at School

*Maria Lyra<sup>1</sup>*

**RESUMO**

Neste ensaio compartilho minha experiência como professora de Teatro em uma escola do bairro Morumbi, em Uberlândia, colocando em perspectiva as suas ambigüidades, fragilidades, forças, o encontro com diferentes olhares sobre educação e os atravessamentos afetivos do mesmo. Busco revelar os sabores e as indigestões do encontro, provocando-nos a pensar sobre determinadas crenças que dificultam o diálogo entre diferentes perspectivas sobre aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** artes, diferença, educação.

**RESUMEN**

En este ensayo comparto mi experiencia como profesora de teatro en una escuela del barrio Morumbi, en Uberlândia, poniendo en perspectiva sus ambigüidades, fragilidades, fuerzas, el encuentro con diferentes miradas sobre educación y los atravesamientos afectivos del mismo. Busco revelar los sabores y las indigestas de los encuentros, provocándonos a pensar sobre ciertas creencias que dificultan el diálogo entre diferentes perspectivas sobre el aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** artes, diferencia, educación.

**ABSTRACT**

In this essay I share my experience as a theater teacher at a school, in a neighborhood of Uberlândia named as Morumbi. I try to put on perspective its ambiguities, fragilities, strengths, the encounter with different visions about education and the affective crossings of it. I try to reveal the flavors and the indigencias of the meetings, provoking us to think about certain beliefs which make difficult the dialogue between different perspectives on learning.

**KEYWORDS:** arts, differences, education.

\* \* \*

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo. Doutorado. Pesquisa em andamento. Pedagogia do Teatro/Formação do artista. Orientador: José Batista Dal Farra Martins. Maria Lyra (Maria Cláudia S. Lopes) é poetisa e professora de teatro, sua área de pesquisa é voz.

*Pequena dramaturgia sobre crenças*

As coisas que já existiam em nossa pré-existência são as coisas que já estavam aqui muito antes de nós e provavelmente de um jeito ou de outro continuarão existindo muito depois. São coisas para as quais a gente se prepara e que defendemos por pressuposto e que se perpetuam infinitamente mesmo passíveis de pequenas mudanças são coisas que se movem muito lentamente como pedras e que não parecem se movimentar a olhos nus ou poderia afirmar que só o olho estando muito nu muito despido para que as sutis mudanças das coisas imutáveis sejam notadas. Os pensamentos também são coisas como pedras. Os pensamentos atuam e criam a materialidade das outras coisas que nos envolvem - Deixar o chinelo com a sola virada pra cima faz a mãe da gente morrer. Escola é uma coisa de muito antes. Teatro é uma coisa de muito antes. Que a arte pode transformar é antigo, que a escola serve para educar é pré-histórico, que o professor de artes é diferente dos outros professores porque é mais sensível e mais aberto para ressignificar o espaço, os papéis, a realidade e os outros não sei de quando é mas só sei que levava no bolso desde muito e tinha um peso no fundo. Mesmo junto com aquele outro pensamento mais recente de que não, de que entramos para uma comunidade, de que o professor de artes não é mais sensível nem melhor ou mais descolado ou mais disposto a realmente ouvir. Abrir o guarda-chuva dentro de casa dá azar. Coçar a mão direita é sinal de dinheiro. Deixar o garfo cair é que vem visita. Se não abrir a porta pra visita sair, ela não volta mais. Eu estava muito certa sobre a eficácia de nossa disponibilidade para dialogar, muito confiante de que eu poderia introduzir a linguagem de teatro na escola, acostumada em receber apenas professores de artes visuais. Apostava no quanto poderia fazer com as crianças, nos momentos de fruição, criação, conversa, em aprendizados construídos no prazer e na parceria. Escola é coisa antiga mas não desista não desista. Assoviar dentro de casa atrai cobras. É encantador. É

impossível. O que é que significa desistência? Quando é que renunciar se torna um ato de amor? Eu dizia para os estudantes de licenciatura, sempre em crise, nas suas afirmações de que o curso não nos prepara para a escola e eu dizia a eles que o curso universitário não tem a função de simplesmente prepara-los para se adaptarem ao que já está estabelecido mas provocar o questionamento e a confiança na transformação e no diálogo. Que devíamos colocar foco no que é possível fazer que como me dizia aquele amigo professor que é nas brechas e nas frestas que é nas fissuras dos duros muros de cimento é que plantamos flor. Joguei muitas sementes, às vezes plena de amor e de alegria e noutras afogada em desespero e solidão, mas não fiquei pra ver o que brotou. Sei o que brotou em mim e que essas palavras são flor. Quero falar sobre desistir. Quero falar sobre desistências. Falar até que ponto a flexibilidade é nosso grande trunfo e o quanto negligenciamos só para continuar e fazer dar certo de que as pedras continuem a ser pedras. Se o galo cantar enquanto se faz careta nossa cara fica deformada pra sempre. Vamos falar sobre deformidades, sobre os panos quentes, sobre o sol coberto por peneiras, a poeira embaixo do tapete que não se vê mas que provoca brotoejas enquanto a vida passa e as crianças crescem sozinhas mas sabendo se enfileirar direitinho e nós envelhecemos cansados doentes e tristes por não conseguirmos exercitar a nossa máxima capacidade humana porque não queremos incomodar aquilo que já existia antes de nós. Tomar leite com manga faz mal. Quantos de nós se sentem intoxicados de giz, de amor não dado, de ideias não realizadas, de maus entendidos, de sapos engolidos? Ser educado é fingir que somos aquilo que esperam que a gente seja mesmo que esse aquilo seja infinitamente menos interessante do que poderíamos ser? Somos como aqueles cachorros magros e negligenciados do Morumbi, não morremos de fome graças a bondade das cantineiras mas vivemos como quem se arrasta com medo das mudanças reais que poderiam vir, presos aos sistemas feitos para nos

ajudar a não viver nem morrer mas a continuar. Comer semente de melancia faz nascer um pé de melancia dentro da barriga, não coma na frente do espelho, não coma manga na frente do espelho, não coma manga com leite nem pule no rio pois você pode morrer quando o medo da morte faz com que nos arrastemos sem esperança de sala em sala após cada sinal quando os protocolos feitos para ajudar a escola tornam-se empecilho para que qualquer aprendizado realmente aconteça.- Tia, eu te amo tia você é a melhor professora a professora mais legal tia eles fazem o que querem na aula da senhora tia é sempre assim quando eu gosto de alguém a pessoa vai embora tia deixa eu ir no banheiro tia deixa eu beber água tia leva a gente pra fora tia leva a gente pra fora tia me deixa desenhar tia você é sapatão? Tia que saudade da senhora não falta deixa eu levar seu caderno eu estou chorando porque você não me deixou ir pegar o livro de ocorrências de novo tia eu adoro você toma essa flor. Joguei muitas sementes às vezes plena de amor e de alegria e noutras afogada em desespero e solidão, mas não fiquei pra ver o que brotou. Sei o que brotou em mim e que essas palavras são flor.

### *Da chegada na escola e do transbordamento de afetos.*

A Escola Municipal Hilda Leão Carneiro, situada no Bairro Morumbi, em Uberlândia, conta com os três turnos como períodos de ensino. Em Outubro de 2016, eu havia desenvolvido na escola a contrapartida social de um projeto literário (*Inventos- quando venta do lado de dentro*) aprovado pela lei municipal de incentivo e que me deixou na memória o encantamento do encontro e a curiosidade saborosa das crianças. Deste modo, quando tive que escolher uma escola para dar aulas de “artes” na prefeitura, escolhi de uma lista de muitas a Escola Hilda Leão Carneiro. Havia gostado muito da experiência do projeto, ser visitante na escola é muito diferente do que estar lá, todos os dias. Como visitante, não sentimos a pressão da rotina, nem dos regulamentos da escola. Somos novidade que provoca interesse e depois se vai. Os

desafios de voltar todos os dias, de conhecer de fato as crianças e de se relacionar com todas as contradições da escola são muito diferentes.

Após cumprir a burocracia do contrato, que incluiu tomar algumas vacinas, passar pelo exame médico, assinar os papéis e dar entrada na escola, comecei! De certo modo me senti muito agradecida e entusiasmada por voltar a trabalhar com crianças, voltar a ser professora de teatro para outras idades. Cheguei de peito aberto, respirando fundo. – Você é a professora nova de artes, não é? Eu sabia – Afirmou uma das professoras efetivas, me olhando de cima embaixo. – Sempre quando tem esse estilo diferente assim é porque é de artes.

Prédio grande, longas rampas e corredores, pátio interno, quadra, quiosque, um espaço gramado imenso, biblioteca, sala de multimeios, e até um teatro de arena pequeno e coberto! No minuto que conheci o espaço de arena tive certeza de onde seriam as nossas aulas. Muitas possibilidades surgiram.

Fiquei com uma turma de 3º ano, quatro turmas de 4º ano e cinco turmas de 6º ano. Me agradava muito o encontro, sobretudo com os menores. Na chegada da escola, o que mais me chamou a atenção foi o transbordamento de afetos: rodeada por crianças que vinham me receber na porta, que abraçavam apertado, que declaravam o amor através de bilhetes, desenhos, balas velhas e flores roubadas. Como foi acolhedor estar envolta por aquelas mãos pequeninas, como me mobilizei com as dezenas de anedotas brotando das bocas e olhos tão acesos durante os encontros, como me inquietavam os desafios em relação às perguntas, ao tempo, ao espaço e mesmo aos conflitos que pouco a pouco surgiam em relação à direção da escola.

\* \* \*

### *Das indigestões*

A aula da festa!

Um dos recorrentes desafios para o professor de teatro que chega na escola ainda é espacial. – Se a sala está cheia de carteiras, arrastemos. Vamos abrir espaços! Vamos usar as carteiras para construirmos outros espaços, instalações, relações de corpo-arquitetura.

Inspirada pela leitura de Carmela Soares (2003), em que ela aproveita os espaços da escola e o que se apresenta para exercitar e desabrochar o olhar estético das crianças, não me dei conta de que este “desafio espacial” vai muito além do que a nossa possível preguiça na modificação do espaço ou mesmo no diálogo com ele. Este desconforto vai além de o teatro não ser realmente aceito, por muitas escolas, preferencialmente como linguagem artística a ser trabalhada em si. Ele ultrapassa a questão também incômoda do tempo viável para transformar a sala, arrastando as carteiras do lugar e depois voltando. O “bancarismo” é um ranço, um pensamento sobre a educação ainda muito predominante.

Educação é preparação, educação é disciplina, educação é fazer atividades, é cumprir tarefas, é copiar, copiar, copiar, mesmo não tendo sido ainda alfabetizado. É fazer muitas coisas às quais não se confere sentido já que muitas crianças de 6º ano, embora soubessem copiar, não sabiam ler o que estavam copiando. Muitos educadores na escola se preocupavam com as crianças não alfabetizadas, havia professores trabalhando duramente para mudar isso, em meio a esta “batalha em defesa da educação” as aulas do teatro pareciam ser um desserviço.

Trabalhamos com formas teatrais ou com a ideia de esculturas vivas. Exploramos planos diversos do espaço, que incluíam as mesas. Em um dos encontros nós chegamos a nos sentar sobre as carteiras, brincamos de ressignificar a cadeira como objeto, afastamos as carteiras pra frente, pra trás, e, muitas vezes, deixamos elas no lugar para testar o que poderíamos fazer com elas, ou porque em alguma aula ou outra minha energia faltava para fazer mudanças na configuração do espaço. Essa disposição foi falhando cada vez mais e o espaço só refletia o quanto eu estava perdendo na “batalha pela educação”.

A criança é performer e polimórfica, trabalhemos com o que elas possuem de presença e não de falta (MACHADO,2010) e a escola está repleta de vida que pulsa nas e das crianças, seu desejo de descoberta e de experiência. Nas aulas eu tentava estabelecer um espaço pra cantar e explorarmos sonoridades, para ouvir os desejos possíveis. Numa mistura de entusiasmo descontrolado, energia física represada e não costume com outras formas de aprender, o tal “controle” era coisa muito relativa, mas de início eu ainda preferia o caos vivo que lidar com os corpos passivos imersos no tédio e na obediência. Vez ou outra a porta se abria para que a merendeira contasse os alunos presentes. Vez ou outra eu percebia o impacto do que parecia uma grande bagunça e me envergonhava. Me envergonhava mesmo sabendo que, trabalhando teatro, a polifonia de movimentos e sonoridades fosse esperada.

- A aula da festa! Indagou a senhora que vigiava os corredores e rampas e que naquele dia abriu a porta para contar os estudantes. O seu tom era de desaprovação e justo em um dos momentos em que eu avaliava o encontro como produtivo. Pensei muito sobre a ideia de festa a partir deste comentário. Pensei que as nossas escolas poderiam ser mais festivas, que nossos aprendizados nela fossem mais prazerosos para todos. Ali, implicitamente, a senhora que vigiava os corredores revelava mais uma vez certa perspectiva em relação ao que significa aprender. Fica claro que a vida da festa e do encontro é imediatamente julgado como não-educação, como bagunça aleatória- e até ela tem o seu papel. A batalha pela educação que a escola travava me parecia desconsiderar a realidade dos corpos explosivos, pelo desejo de criar e brincar para instaurar um movimento contínuo de ordem, de silêncio, de fazeres sem sentido real para a criança.

Pela falta de tempo e espaço para festa, assim que surgisse qualquer proposta com a mínima margem de liberdade, as crianças também a destruíam pela excessiva avidez, por fome, devoravam de qualquer jeito e muito rápido sem saborear o momento, sem ouvir as poucas regras dos jogos, se perdiam nos labirintos da falsa liberdade, e por que não fazer dar as mãos entre a festa e as regras? – Professora, as crianças estão ficando muito agitadas na sua aula...você poderia trabalhar uma atividade mais relaxante, ao final, para que o próximo professor consiga trabalhar?

Eu compreendi o pedido, mas não deixei de me questionar sobre como seria pedir que a supervisora solicitasse aos outros professores para que movessem as crianças, para que elas não estivessem com o “bumbum” tão quadrado quando eu chegasse. - Professora, o barulho está atrapalhando os outros professores e salas, está atrapalhando o barulho, professora, vim ver o que está acontecendo o barulho de arrastar as carteiras, as crianças em movimento. Numa tarde, três vezes me pediram silêncio e eu pedia às crianças para termos cuidados, para não atrapalharmos as outras aulas, mas mesmo assim nós atrapalhávamos. Ao entrar na sala de professores, no recreio, alguns me torciam o nariz, eu pedia as crianças, por favor, vamos fazer menos barulho e qualquer barulho atrapalhava.

O incômodo em relação ao espaço não apropriado é muito pequeno em relação ao incômodo gerado pelos atravessamentos de trabalhar teatro como linguagem. Talvez porque ele esteja mais perto das transgressões do que das ações “educativas”. – Professora, eu queria te pedir que com o 3º ano você pare mesmo de trabalhar com teatro e faça atividades de coordenação motora. Professora, sete desses meninos são do atendimento educacional especializado, é uma turma com muitas dificuldades. Professora, queria mesmo que você parasse de dar a sua aula e ajudasse a professora regente, eu te passo atividades de recortar e colar. É pra você parar mesmo, jogar fora as suas ferramentas e possibilidades com o teatro e fazer com eles o que eles já fazem em todos os outros horários. Mesmo tendo começado um outro projeto, desista dele e faça o que eu estou te pedindo, o que você quer fazer não tem valor, não tem o mesmo valor. Afinal, alfabetizar é só saber ler ou talvez só saber copiar pra continuar calmo e silencioso, para preparar esses alunos para que consigam ser mão de obra barata, assim já está bom.

As indigestões são oportunidades que quando olhadas apontam caminhos a serem explorados, tensões a serem reconhecidas, diálogos a serem construídos - quando a hierarquia não se torna impedimento. Professores não devem ser apenas executores de planos alheios, operários de uma fábrica cujo produto final da linha de produção é desconhecido, num sistema feito para falhar. Algumas escolas tem planos muito rígidos e mesmo que a nossa abordagem vá sendo criada junto a planos maiores (da escola, do sistema educacional brasileiro etc.) é necessário abertura por parte da

instituição - Para isso é preciso apenas disposição para dialogar, para que a escola possa, de fato, compreender o trabalho com teatro - mas o diálogo não depende só de nós.

### De mãos para trás

O quanto estive disposta a ouvir? Me fiz esta pergunta muitas vezes. Me pergunto sobre o quanto a construção do diálogo se faz no desacordo, quando respeitamos a nossa voz e não apenas a voz do outro. Dialogar não é concordar e fazer o que o outro espera, dialogar é também sustentar as nossas ações de acordo com o que sentimos e pensamos, às vezes em oposição ao outro, e a escola é rede feita de muitas tensões. Não pretendo com este texto demonizar a escola e as pessoas que a dirigem, nem essa nem muito menos outras. Sei que por trás do rótulo de pessoas controladoras e de uma “educação alienante” estão também sujeitos amorosos, engajados com a comunidade, que agem a partir da percepção daquilo que as crianças precisam. Pessoas que se importam e que se interessam e que dedicam suas vidas ao projeto de educar.

- Em fila, a fila é formada antes do segundo sinal bater. Em ordem de tamanho, meninas na frente e meninos depois e mãos para trás. Vamos crianças, vamos fazer a fila! Nas primeiras semanas explorava a velocidade, as pausas, pequenos movimentos com braços e formas de se deslocar diferentes ao longo de nosso trajeto que ia da sala de aula até o pátio, descendo a rampa e atravessando os corredores. As crianças ficavam eufóricas e queriam retomar a brincadeira a cada vez que fazíamos a fila. Em parte fui compreendendo que a fila e as mãos atadas “evitam problemas”: evitam tapas e socos, evitam quedas, evitam barulho - é uma maneira prática, embora pouco criativa, de se fazer o mesmo trajeto todos os dias, da mesma forma.

Em horário de módulo com a supervisora, a fila e as mãos para trás foram assunto de debate. Me senti um pouco como as crianças que, ao soltarem seus braços, são repreendidas pela senhora que vigia o corredor – Olha a fila, mãos para trás! – É para o bem delas...é para o bom funcionamento da escola. – Mas tia, hoje a gente pode

imitar as borboletas que nem aquele dia.... – Não podemos...hoje não. – Mãos pra trás crianças...mãos pra trás.... eu também coloco as minhas, assim, para trás.

O quão fácil é moldar comportamentos sem trabalhar sobre a consciência, me pergunto. Como seria fazer um trabalho profundo com as crianças, trabalho de consciência coletiva, para não atrapalhar os outros, de respeito consigo e com o outro, para evitar os tapas. Como seria criar esses espaços reais em que as emoções fossem trabalhadas e não medicadas, onde as escolhas fizessem sentido para todos e não fossem simples ordens a serem cumpridas para o que julgam ser um bom funcionamento. Muitas escolhas eram feitas para evitar problemas, para não ter que lidar com as questões reais que se colocavam.

O que os pais vão pensar?

Quem se lembra do espaço de teatro de arena? O sonhado espaço que, ao conhecer, tive certeza de que seria meu espaço de trabalho com as crianças. Nós ocupamos esse espaço algumas vezes. O tempo de chegada e de partida engolia muito dos 50 minutos possíveis de encontro, e eu deixei de ter a ferramenta de aproveitar o trajeto porque “precisam andar com as mãos para trás”. Ao chegar lá, com o tempo, tive que aceitar que meus planejamentos fossem muito mais despretensiosos e que acolhessem a necessidade das crianças de simplesmente explorar os espaços e brincar.

- Quando for usar o espaço do teatro de arena, que fica exposto à rua e aos pais, tome muito cuidado ao chamar a atenção das crianças ou tome cuidado com as atividades, pois as mães desse bairro são terríveis. Você não as conhece, elas são terríveis. Seria preferível que caso vocês trabalhem conteúdo fora da sala de aula, que fosse na quadra ou quiosque, desde que não atrapalhe a educação física, porque ali vocês estão muito expostos...

- Tia, deixa a gente ser livre. Gritou G. enquanto eu explicava as regras do jogo “o dono da rua”. – Vocês são livres. Gritaram todos e correram eufóricos. Neste dia, três crianças se machucaram sendo livres. Uma delas derrubou a moldura do gol de uma das quadras (gramada) encima da própria cabeça. Outra subiu na árvore alta e ficou presa entre dois galhos, com medo de descer, outra caiu e se arranhou. Não achei

que a solução fosse parar de sair com elas, para evitar os problemas.... Estava nítida a necessidade de se mover, de gastar a energia represada mesmo durante o recreio - em que eram igualmente vigiadas para não correr – os quinze minutos de recreio. O excessivo entusiasmo se contrapunha ao tédio e desinteresse dos corpos sentados em sala de aula. Mas com cinco horários seguidos, confesso, não era escolha fácil lidar com essa energia explosiva, tentando dar contorno a ela, pra que as crianças estivessem seguras e a escola não reclamasse.

Como dito, muitas escolhas são feitas para se evitar problemas. Eu também escolhi evitar problemas e deixamos de ir ao teatro de arena, e deixamos de sair tanto assim da sala de aula. Mas os problemas surgem também dentro da sala de aula, os problemas que devem ser evitados.

“Vamos se adaptar à escola”

- Tia, você tem filho? - Não, ainda não. - Então, você tem marido? - Não. - Namorado? - Eu tenho uma companheira (pausa e susto). - Tia, você é sapatão????? – Tia, eu não tenho preconceito, o que que tem? – Credo, tia, deus não gosta. – Tia, o que importa é o amor, deixa ela gente, o que que tem? (burburinho).

Infelizmente, ainda no século XXI, falar abertamente sobre a diversidade sexual é um grande tabu. Responder com honestidade sobre sexualidade para crianças é manga com leite para alguns. Não previa a repercussão da minha escolha de responder honestamente a elas. No outro dia, durante o módulo, a supervisora me questionou sobre estar ou não trabalhando um tema diferente com as crianças. Em segundos, soube do que se tratava. Conteí como foi. Ela disse que entrou na sala logo depois que saí, e que as crianças pareciam agitadas falando que a professora era gay. – Está muito cedo para trabalhar este tema, nunca ouvi falar que a gente tem que trabalhar esse tema com crianças dessa idade!

Expliquei a ela que eu não estava “trabalhando” o tema da homossexualidade. Mas que eu sabia, como criança que se tornou gay, que as crianças deveriam saber desde cedo que é uma opção e que não há nada para se envergonhar. – Sei que as

crianças que talvez possam vir a ser gays sentem-se muito sozinhas com o que já percebem de si, e elas precisam também conhecer pessoas gays, saber que existem e que podem ser admiráveis, e que não se trata de forma alguma de incentivá-las a definir sua sexualidade, mas a aceitar que na realidade existe desde muito cedo uma diversidade que é ignorada, pela escola, pela “família” etc.

- Muito interessante, mas por que você não responde que é solteira? É mais fácil. Porque os pais também não tem maturidade para lidar com as consequências dessa conversa, eles podem achar ruim, podem reclamar. Respondi à supervisora, com a mesma honestidade que respondi às crianças, que se os pais viessem “reclamar” que seria uma oportunidade de trabalhar com a homofobia na comunidade, que a escola também poderia ter esse papel na educação dos pais. Ela concordou e disse que eu tinha pensamentos muito bons, mas logo que levantei e antes de abrir a porta, pediu: - Mas vamos nos adaptar mais à escola, né? Não precisa falar nada, diga que isso não tem importância, que é sua matéria que tem importância, que não importa sua vida pessoal, pra gente não importa. – Vamos nos adaptar mais à escola...

### *Potências e caminhos a serem trabalhados*

- Vocês sabem onde dizem que nasceu o teatro? – Nos Estados Unidos. – Na rua, porque lá tinha espaço. – O teatro nasceu dentro do homem, professora.

Entre tensões inevitáveis no encontro com a diferença, muitos instantes potentes, de alegria, de descoberta, de aprendizagem. Tanto quanto ao receber os abraços espontâneos, esquentava o coração ver um fragmento da aula anterior ressurgir em forma de ação, de comentário, de registro - como quando fizemos o jogo de ressignificar o objeto lenço, ou quando trabalhamos com a ideia de fotografar espaços com uma máquina imaginária. Avistava reverberações, ao ouvir as crianças cantando uma canção aprendida durante a caminhada da fila, ou no pátio. Avistava possíveis percursos para nós, mas precisei abrir mão muitas vezes desses percursos imaginados por mim, porque precisava escutar os desejos das crianças e precisava tentar aproveitá-los da melhor forma, como fosse possível.

Os próprios conflitos e tensões que emergiram poderiam ser pistas de como e o que mais precisávamos trabalhar: o desejo das crianças de explorar outros espaços, a dificuldade delas de seguir qualquer regra mesmo brincando, o modo desta escola de se relacionar com as limitações dos pais e a constante busca por evitar os problemas, a questão da diversidade sexual, o cuidado com o outro e o auto-cuidado como forma de prevenir acidentes. Toda indigestão real sinaliza que algo que ingerimos não vai bem, um caminho seria lidar realmente com o que não vai bem, com o que machuca e intoxica ao em vez de elucubrar sobre as possíveis indigestões que teremos se misturarmos manga e leite.

### *Desistência(s)*

Desistir: verbo transitivo indireto e intransitivo: não prosseguir em um intento, abrir mão voluntariamente de (algo); abster-se, abdicar, renunciar a algo ou a alguém. Respirei muitas vezes antes de tomar a decisão de sair da Escola Municipal Hilda Leão Carneiro, no bairro Morumbi. Pensava nas crianças, no que elas sentiriam com a minha escolha. Queria ter certeza de que, se feita, a escolha estaria vindo não do medo, não do cansaço ou da covardia...mas que fosse feita por amor. Ir embora seria como abortar a minha fé de que é possível, de que vale a pena, como em muitas outras experiências positivas que tive, mesmo em escolas. Ficar significava um abandono pior do que julgo como a melhor versão de mim e do trabalho que pode ser feito com teatro nas escolas. Pensei sobre aquilo do qual precisamos nos separar para unir nossos pedaços. Ponderei sobre o significado de desistir e me dei conta de que ficar ou ir seriam apenas desistências distintas – desistir de continuar e encontrar soluções para essas tensões ou desistir do tipo de trabalho em que acredito, de minha perspectiva sobre o que seja educação.

Optei por sair mesmo ainda me questionando sobre a decisão. Vez ou outra as mãos pequenas, os bilhetes, as flores, as anedotas, as perguntas brotam no meio da tarde, sem pedir licença. Pode ser que tenha sido um amor interrompido, um término precipitado, será que ele ia parar de me bater? Minha escolha foi consequência, quero acreditar que inevitável, de uma indigestão real sem precedentes.

Assumir o fracasso é difícil, ter ensinado aos meus alunos de graduação o quanto é possível fazer um trabalho maravilhoso na escola, e, logo depois, na prática, desistir de uma escola, foi doloroso. Passei a me lembrar de algumas crises que eles traziam e que eu julgava infantis, e mesmo a mania de demonizar a escola e protestar sobre ela como instituição alienante.

Eu não pretendo afirmar que as escolas sejam lugares ruins, muito menos que todas elas sejam horrorosas máquinas de moldar mentes alienadas e passivas, mas, posso falar desta minha recente experiência de fracasso e da minha dificuldade de lidar com a diferença, e da dificuldade da escola de acolher a diferença: minha, das crianças, dos pais, dos outros professores quem sabe... Para que eu pudesse, para que eu fosse capaz de continuar, parada ali diante de uma bifurcação imaginária, a continuidade do caminho teria que ser outro, para que eu suportasse, para que eu não adoecesse, para que eu não me arrastasse de sala em sala desacreditando nos encontros, para que eu não jogasse a minha frustração sobre as crianças, para que eu continuasse querendo ser professora de teatro... Desisti.

### *Manga com leite*

Passar por baixo da escada dá azar. Cruzar um gato preto é sinal de morte. Grávida de barriga redonda é que vai ter menino. Listra branca na unha aparece quando vai chegar presente. As coisas que já existiam em nossa pré-existência são as coisas que já estavam aqui muito antes de nós. Escola é uma coisa de muito antes. Teatro é uma coisa de muito antes. Assoviar dentro de casa atrai cobras. É encantador. É impossível. O que é que significa desistência? Quando é que renunciar se torna um ato de amor? Que é nas brechas e nas frestas que é nas fissuras dos duros muros de cimento é que plantamos flor. Joguei muitas sementes às vezes plena de amor e de alegria e noutras afogada em desespero e solidão. Eu não fiquei pra ver o que brotou. Sei do que brotou em mim e essas palavras são flor.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Carminda Mendes. **O Teatro Pós-Dramático na Escola**. Inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.
- CABRAL, Beatriz. **Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia**. Anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2006.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. SP: Hucitec, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: editora paz e terra, 2000.
- MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. In: **Revista Educação & Realidade** 35(2): 243, 2010, p.115-138.
- PUPO, Maria Lúcia S.B. Além das Dicotomias. **Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação: 15ª edição**. Montenegro/RS: 2000.
- SOARES, Carmela Correa. **Pedagogia do Jogo Teatral – uma poética do efêmero**. SP: Hucitec, 2010.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.



## DANÇANDO PARA ALÉM DAS REGRAS

## DANZANDO MÁS ALLÁ DE LAS REGLAS

## DANCING BEYOND THE RULES

*Daniely Peinado dos Santos<sup>1</sup>*

### **RESUMO**

Apresenta algumas considerações sobre o uso do jogo como mediador de processos criativos em dança, a partir de proposta desenvolvida em escola pública de Ensino Fundamental em Manaus. A escrita descreve as ações tomadas, tecidas com outras experiências de ensino da dança, se completando no encontro com os alunos e os processos criativos surgidos a partir dessas relações. Percebendo o potencial motivador que o jogo estabelece na criação em dança na escola, são desvelados processos onde puderam ser construídos novas atitudes e valores, proporcionando aos alunos perceberem-se criadores e partícipes, mais sensíveis ao mundo que os cerca.

**PALAVRAS-CHAVE:** dança, educação, jogo, processos criativos

### **RESUMEN**

Presenta algunas consideraciones sobre el uso del juego como mediador de procesos creativos en danza, a partir de propuesta desarrollada en escuela pública de Enseñanza Fundamental en Manaus. La escritura describe las acciones tomadas, tejidas con otras experiencias de enseñanza de la danza, completándose en el encuentro con los alumnos y los procesos creativos surgidos a partir de esas relaciones. Percibiendo el potencial motivador que el juego establece en la creación en danza en la escuela, se desvelan procesos donde se pudieron construir nuevas actitudes y valores, proporcionando a los alumnos se perciban creadores y partícipes, más sensibles al mundo que los rodea.

**PALABRAS CLAVE:** danza, educación, juego, procesos creativos

### **ABSTRACT**

The text presents some considerations about the use of the game as mediator of creative processes in dance, based on a proposal developed in a public elementary school in Manaus. The writing describes the actions taken, woven with other experiences of teaching dance, completing in the meeting with the students and the creative processes arising from these relationships. Realizing the motivational potential that the game establishes in dance creation at school, processes are unveiled where new attitudes and values could be built, allowing students to perceive creators and participants, more sensitive to the world around them.

**KEYWORDS:** dance, education, game, creative processes

\* \* \*

---

<sup>1</sup> Atriz. Professora. [danielypeinado@gmail.com](mailto:danielypeinado@gmail.com)

A experiência aqui descrita reflete o processo de pesquisa desenvolvido durante finalização da graduação em Dança em 2009, a mesma consistiu na investigação de processos de criação artística na relação dança e jogo, uma proposta educativa desenvolvida em instituição de ensino regular da rede municipal de Manaus. Para tal, buscou-se identificar as concepções de jogo no contexto escolar pesquisado, analisar possíveis relações entre jogo lúdico e jogo dramático na dança e suas implicações nos processos criativos enquanto contribuição no campo da dança-educação.

As aulas consistiram de oficinas que aconteciam pela manhã<sup>2</sup> com abordagem teórico-prática de conteúdos específicos da dança através de jogos lúdicos, organizadas a partir da proposta triangular de Ana Mae Barbosa: apreciação, prática artística e contextualização, acrescidas de um círculo de discussão. Desenvolvida durante 5 meses, contou com a participação de 11 (onze) alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, gerando um processo de sensibilização, no qual os alunos vivenciaram experiências estéticas e foram estimulados e motivados pelo jogo para criarem células coreográficas, fato que permitiu um real envolvimento dos alunos, a partir de uma compreensão do processo criativo em dança.

Garantir um desenvolvimento completo e integrado à criança é uma desejo muito recorrente de pais e professores, posto que é grande a procura de atividades destinadas a idade escolar, além deste também ser um ideal da educação, conforme registrado nos PCN (BRASIL, 1997). Sabemos que existem projetos pedagógicos que dão conta deste ideal, principalmente em escolas particulares, e que nas escolas públicas há interesse e necessidade de atividades que possam contemplá-lo. É verdade também, que em algumas escolas públicas isso já é possível, mas não era o caso da Escola escolhida por mim como campo da pesquisa.

Quando na minha chegada, em uma conversa com o pedagogo que assistia à mesma na época, ele relatou que a turma lotaria, pois qualquer coisa que aparecesse na escola fora de uma aula tradicional seria encarado como diversão. Os alunos com muita

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar que manteve-se contato com as turmas dos alunos envolvidos nas aulas de artes (horário regular), fato positivo que proporcionou extensão da proposta a outras turmas e uma melhor perspectiva para esta análise.

energia para gastar iriam aderir à proposta e que a escola tinha interesse em atividades extracurriculares.

Analisando sua fala, embora a aceitação da proposta tenha sido um fato positivo, a forma de olhar para a dança como extracurricular não condiz com o propósito da arte na educação: “o papel da arte e da dança nas escolas seria justamente o de possibilitar uma transformação contínua da existência, o de mudar referências, o de proporcionar novos e múltiplos olhares sobre o mundo” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 115). E o “sim” da Escola, me fez perceber que o momento era de construção de sentidos para os funcionários, professores, alunos. Sobre o outro aspecto de seu depoimento: em parte foi verdade. Não apenas na quantidade de alunos na turma (pela manhã), mas no envolvimento dos alunos (em geral) com os conteúdos das aulas, que em pouco tempo se tornou efetivo. Mas antes de seguir para o encontro com os alunos, falemos do jogo.

Ao pensar em jogo enquanto meio para o conhecimento, cabe apontar um recorte sobre o sentido dado a ele enquanto experiência para futuras situações, pois durante a adaptação que ocorre na relação do sujeito e o objeto de conhecimento, dentre outros mecanismos, o homem faz uso do jogo para domínio de situações diversas. “Para Piaget [...] o jogo é assimilação da experiência nova – como a resposta aprendida para os behavioristas ou o domínio do meio para Freud” (PIAGET apud COURTNEY, 2003, p. 270).

O fato é que, ao longo da existência humana – especialmente na infância e na adolescência – o jogo pelo jogo se faz presente e podemos facilmente perceber a dedicação que lhe é destinada. Esta aliás, é uma das características atribuídas ao jogo: o isolamento criado pelo intervalo da vida comum, que demanda que ele aconteça “dentro de certos limites de tempo e de espaço” (HUIZINGA, 2000, p. 11). Basta olhar o pátio de uma escola no intervalo para encontrar uma infinidade de jogos que os alunos imergem para se divertir.

Quando questionados no entanto, podemos observar que a diversidade e frequência não correspondem à consciência de possibilidades dos jogos. Jogos esportivos e videogames estão no topo da lista dos mais citados, conforme falas dos alunos:

*Futebol, PSP<sup>3</sup>, queimada, corrida de carro, vôlei... (J.S.)*  
*Futebol, basquete. (B.J.)*  
*Futsal. (B.W.)*  
*Vôlei. (A.S.)*

Ao ser percebida a limitação ao esporte e aos jogos virtuais mencionei um jogo bem simples: o *par ou ímpar*, foi então que eles lembraram:

*É! De disputa. É jogo. (J.F.)*

Intuitivamente, o sentido mais comum dado ao jogo pelas crianças e adolescentes se refere à diversão. Através de regras e convenções próprias eles estabelecem à sua maneira, os procedimentos para jogar e se divertir. Jogos tradicionais e espontâneos simplesmente surgem sem a preocupação de momento certo ou regras que não possam ser recombinações.

Huizinga (2000) nos fala sobre esse gosto das crianças pelo jogo e que é exatamente por ser voluntário que o jogar instaura uma liberdade. Este clima de liberdade permite-nos uma aproximação com o momento de criação, um momento em que precisamos ser livres para experimentar e sentir *a alegria contagiante das crianças, inteiramente absorvidas em seu fazer* (OSTROWER, 1999).

Levando-se em conta essa abertura para a combinação de novas regras e *criação* de novos jogos é que me propus a jogar com eles e gradativamente introduzir conteúdos da dança. Quando foi divulgado que aconteceriam aulas de dança na escola, muitos alunos se interessaram, porém no dia marcado só apareceram 7 (sete) alunas cheias de expectativas, as principais perguntas:

*Qual vai ser o estilo de dança? (N.V.)*  
*Vai ter apresentação? (K.O.)*  
*A dança tem a ver com teatro? Gosto de teatro. (B.W.)*

Conversamos um pouco e foi explicado como seriam as aulas, que não “fecharíamos” em um “estilo” específico, mas que iríamos ter contato com o maior número possível de “estilos” e produções de dança, falei que se tratava de uma pesquisa

---

<sup>3</sup> Em referência ao console de videogame portátil – Playstation Portable.

e comentei sucintamente sobre ela. Ainda sem entender a proposta em sua totalidade experimentamos (no pátio) o primeiro jogo: fazer um movimento que representasse sua “marca” pessoal. Para elas se sentirem à vontade foi feito um aquecimento e depois o jogo, que depois virou um experimento com movimentos que juntos faziam uma dança. Toda a aula foi envolvida por risos. Além da vergonha, elas se divertiram com o jogo.

Fizemos algumas aulas só com elas. Ficamos na esperança de que os meninos comparecessem às aulas até que novamente perguntei sobre eles, elas responderam:

*Os meninos não! Eles são bagunceiros! (N.V.)*  
*O único que talvez venha é o Junior. (K.O.)*

As meninas não se percebiam fechadas a relações com os meninos. A principal justificativa era que eles não se adequariam as aulas e nos atrapalhariam. Esse pensamento revela uma questão muito presente em relação à divisão de atividades por gênero e porque um grupo se encontra melhor em determinadas atividades.

Maturana (2004) aponta um caminho possível para a mudança de padrões culturais: uma mudança no emocionar, pois a emoção define a ação. O autor coloca que: “É a emoção a partir da qual se faz ou se recebe um certo fazer que o transforma numa ou noutra ação, ou que o qualifica como um comportamento dessa ou daquela classe” (MATURANA, 2004, p. 10).

Assim, tentei explicar como seria interessante se os meninos participassem com elas do grupo, aliás, notei que alguns dias uns meninos rondavam a sala enquanto fazíamos as aulas. A conversa pareceu surtir efeito, pois na aula seguinte elas trouxeram alguns colegas que passaram a integrar o grupo.

Com um número significativo, desenvolvemos nossas aulas considerando o jogo como premissa para a criação em dança. O fato porém, do grupo variar em quantidade, fez surgir um problema relacionado ao espaço físico das aulas: a sala.

Nas primeiras semanas encaramos como jogo procurar um espaço para as aulas. A quadra foi apontada pelas alunas, mas o Diretor informou que ela era ocupada integralmente pelas aulas de educação física. A sala de vídeo, indicação do pedagogo, também não poderia ser utilizada por questões físicas: para chegar até ela tínhamos que passar por dentro da biblioteca, o que atrapalharia os frequentadores. A opção que nos

restou: uma sala de apoio, já ocupada pelos seguranças da escola, algumas carteiras, entre outros objetos. Ficamos lá. Esta pequena sala, *muito* acolhedora, às vezes não comportava nossos jogos. Era então quando saíamos para o pátio ocupando outros espaços.



Foto 1: Sala de apoio utilizada nas aulas.



Foto 2: Pátio interno da escola.



Foto 3: Momento da aula no pátio interno.

Sobre a questão de ocupar outros espaços, vale à pena ressaltar que a pesquisa não se restringiu ao grupo, mas alcançou suas turmas. Em uma conversa com a Professora de Artes dos alunos envolvidos nos encontramos permeadas pela Dança: ela estava prestes a iniciar o conteúdo do bimestre, dança. Dela veio o convite para acompanhar as aulas estendendo a proposta com os jogos às aulas de artes. Comecei a ir para a escola pela manhã, com o grupo, e pela tarde, com as turmas.



Foto 4: Jogo na aula de artes.

A atitude da professora revela uma postura interessante frente à polivalência “imposta” pelo sistema educacional ao professor de arte. Ela, que tem formação em Educação Artística com habilitação em Música e é professora de violão, revela a origem dos meios alternativos de solucionar suas limitações acerca das especificidades (expressões artísticas) exigidas: Um curso de formação continuada para professores numa instituição privada, nas palavras dela:

*Não fiz sempre assim. Esse curso que eu “tô” fazendo me abriu muito as ideias. Antes eu não pensava assim: Não é só teoria. Nem só prática. São os dois. No momento que eu tinha decidido por essa estrutura, você estava aqui. Então aproveitei (Professora de Artes).*

Assim, os jogos e a dança tomaram conta dos corredores, das salas ‘regulares’, das escadas, da quadra, da escola.

Buscando referências no historicidade da dança na escola, encontrei na ideia de dança-educação um caminho para pensar uma proposta na qual o aluno pode reestruturar suas percepções através da dança e do movimento, transformando-as em uma visão de mundo (BARRETO, 2005). Com o objetivo distante da formação de bailarinos, essa ideia é pertinente a proposta com os jogos pois encontra neles o “espaço” que proporciona segurança e liberdade aos jogadores para manifestarem suas ideias e emoções através do movimento.

Para que isso ocorra, no entanto, é necessário que eles de fato entendam como criar em dança, mais que simplesmente movimentar-se segundo regras convencionadas. Daí o embasamento na proposta triangular de Ana Mae Barbosa: proporcionar ver, fazer e contextualizar arte, no caso, dança. A abrangência da proposta proporciona espaço

para sensibilização e conseqüentemente para a construção de sentidos (BARBOSA, 2005).

Com base nesses estudos, as aulas eram organizadas em três momentos estruturados na seqüência que melhor se adequasse ao tema do dia. Portanto, no geral:

**Contextualização:** Ou aquecimento, neste era apresentado o que seria trabalhado no dia. Aqui se dava a preparação corporal para inteirar-se da proposta para o movimento. Por vezes, jogos introdutórios faziam esse papel, seguidos de uma discussão acerca do tema. Foram usados vídeos, fotos, imagens, jogos e textos para visualização dos conteúdos.

**Fazer artístico:** Era o momento em que experimentávamos o movimento baseado na proposta, dividido em duas partes: 1) *improvisação*, onde jogávamos, criávamos. Dependendo do nível de entendimento ele podia ser breve ou prolongado; 2) *fragmentos coreográficos*, eram os experimentos propriamente ditos, estes tinham um acabamento em comparação ao anterior, aqui tentávamos utilizar os movimentos surgidos a partir dos jogos na dança.

**Apreciação:** Às vezes acontecia no próprio momento da criação. Quando a criação era em grupo, tínhamos os jogadores e os outros sentavam e assistiam (plateia), ou do mesmo modo se individual. Também foram considerados neste, vídeos e fotos.

Esta proposta metodológica proporcionou em muitos momentos o que Wilson (2005) chama de *uma lição de arte ideal*, pois enquanto estavam “**fazendo arte**”, os alunos também **conheciam** grupos e trabalhos artísticos importantes e algumas lições que podiam ser ensinadas através delas.

Uma alteração no entanto, teve de ser feita após tomar conhecimento dos alunos na primeira aula, vi a necessidade de criar mais um momento: o quarto, aliado ao *ver* que não consistia na simples socialização dos “produtos”, mas numa troca acrescida de comentários e questionamentos no **círculo de discussão**.



Foto 5: Momento de fazer artístico – Contato-improvisação.

No planejamento das oficinas essa estrutura funcionou como base para construir sentidos junto aos alunos para que as mesmas fossem mutuamente significativas, “a vida humana não é apenas vida (física) mas existência, ou seja, comporta um sentido” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 20).

Dessa forma, os alunos conscientes da pesquisa, puderam não só experimentar o processo de criação em dança mediado pelos jogos, mas também entendê-lo. A consciência de ser parte integrante e colaboradora da pesquisa propiciou além de uma maior entrega, familiaridade e interesse com os questionamentos, com o registro audiovisual e com as convidadas<sup>4</sup> que levei às aulas.

A estruturação nos moldes citados não só proporcionou um melhor aproveitamento dos momentos das aulas na coleta de informações, como também dos colaboradores que motivados pelo jogo participavam integralmente do processo, demonstrando satisfação. Quando questionados no final de uma aula sobre o processo do dia:

*Foi bom! Parece que as meninas estão animadas e fica bom. (N.V.)*

*Foi maravilhoso! Ficou interessante [o produto final], o grupo está grande... (A.S.)*

*Foi interessante. Ajuda a desenvolver a dança. (G.K.)*

A definição da estrutura também facilitou a ordenação dos conteúdos intitulados: dança e jogo; conscientização corporal: articulação, trajetórias, linhas e formas; qualidades de movimento; flexibilidade; contato improvisação; música e dança; técnicas corporais na dança (Dança Clássica) e fora dela (Kung Fu).

---

<sup>4</sup> Levei dois professores de técnicas corporais distintas: balé clássico e kung-fu.

Barreto (2005) nos aponta que nas aulas de dança além dos conteúdos específicos, outros sobre a dança e de sensibilização são demandados, assim, as aulas não só apresentaram significativamente os tópicos listados acima como também proporcionaram tomadas de consciência de si e das possibilidades enquanto ser criativo na pesquisa pessoal.

Os experimentos de dança da forma como eram conduzidos já eram o próprio jogo. Quando no aquecimento eram considerados introdutórios, quando no desenvolvimento da aula propriamente dita, estabeleciam de que forma tínhamos que nos movimentar num ambiente prazeroso e envolvente.

Estranhamentos, busca por soluções, superações, tudo isso de alguma forma os fez conhecer-se e ao seu próprio corpo, tendo em vista que a primeira atitude do professor a ser tomada segundo Vianna “é dar um corpo ao aluno” (VIANNA, 1990, p. 62). Nesse sentido de *construção* de movimentos, o jogo participou na dança, tal como Ryngaert afirma que,

o engajamento corporal varia de acordo com os participantes e as improvisações, mas apóia-se também na imagem de pessoas “de bem com seu corpo”, isto é, prontas para o contato e a troca. Na falta de uma base técnica ou de aprendizagem de uma gramática estrita, esses jogos do corpo pertencem a uma zona um pouco “selvagem”, na qual se espera que os participantes se lancem jogando pelo/com seu corpo e que criem em função dele” (RYNGAERT, 2009, p. 71).

Dessa forma, o jogo na dança pôde abrir caminhos para o despertar de uma dança gradativamente construída a partir de ideias de movimentos e não de estilos específicos.

Certo dia quando ia subindo as escadas para a sala de aula à tarde, ouvi um: “Professora ajuda a gente?” Era um grupo de meninos ensaiando um trabalho de dança:

*É que a gente fez e a professora [de Artes] disse que ‘tava’ muito violento. (A.1)*

Pedi para ver e eles fizeram. Realmente, a violência estava presente, e ficava confusa a relação com o tema do trabalho: qualidades de movimento. Quando questionados sobre a relação com a atividade os alunos responderam:

*Nenhuma... (risos).*

Fui mediando as etapas de criação do trabalho. Eles já tinham compreendido o conteúdo só precisavam de estímulos para ajustar os movimentos. Na transcrição do diálogo:

*Eu: Vamos lá! Olhem para mim... (executo a ideia deles parte a parte. Começo escovando os dentes.) Este é o quê?*

*Aluno 2: Vibratório!*

*Eu: Ah! E esse? (Varrendo.)*

*Aluno 2: Pendular!*

*Eu: Então vocês já tem a metade.*

*Alunos: É! (Comemorando.)*

*Eu: Faltam qual?*

*Aluno 2: O contínuo e o... percutido.*

*Aluno 3: Assim... (Faz movimentos articulados e rápidos.)*

*Eu: Isso! Qual é esse?*

*Aluno 3: Percutido. Falta só o contínuo.*

*Eu: A respiração. Vocês podem ampliá-la.*

*Aluno 4: O andar também 'né'?*

*Eu: Sim.*

*(Fui ver outros grupos. Depois voltei.)*

*Eu: Posso ver como ficou?*

*Alunos: (Empolgados) Pode. (Eles fazem.)*

Citando este trabalho, podemos observar que em pouco menos de um mês e numa frequência de duas aulas por semana (aulas de artes), o envolvimento dos alunos era tamanho que a ideia comum de que meninos não dançavam, já não fazia parte dos comentários nem das práticas nas aulas. Todos participavam e incentivavam uns aos outros. Nas aulas inclusive, eles manifestavam interesse em participar do grupo pela manhã e lá mesmo justificavam o motivo pelo qual não poderiam. O mesmo trecho remete a ideia de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1989), onde o professor (mediador), experiente, ajuda o aluno a construir conhecimento a partir do nível de desenvolvimento real.

Com o grupo pela manhã acontecia do mesmo modo. Na medida em que o tempo passava, a relação dança e jogo ficava cada vez mais próxima. Em um exercício semelhante as alunas criaram uma sequência experimental baseada em jogos conhecidos. Como de costume em aulas exaustivas, houve uma sessão de relaxamento. Coloquei uma música já conhecida e pedi que deitassem. Algumas assim fizeram, mas outras que estavam aglomeradas num canto da sala chamaram atenção pelo burburinho. Elas estavam montando uma estrela com as mãos em cima do corpo de uma aluna.

Nos dois momentos citados acima, confirmamos o quanto o jogo já era presente no cotidiano dos alunos. O que aconteceu em muitos casos foi a apropriação da pesquisadora e um direcionamento para a dança, fato que estreitou ainda mais essa relação.



Foto 6: Reprodução da brincadeira espontânea – estrela.

Numa outra aula de artes, a qual foram exibidos vídeos (filmes e espetáculos de dança) foi comprovado o quanto eles já tinham parâmetros para inclusive falar sobre dança. Foi solicitado que eles escrevessem sobre o que viram em um relatório. As percepções foram das mais variadas. Alguns se apoiaram em pontos em comum entre os vídeos e foram mais diretos: o cenário, as roupas, a maquiagem. Outros localizaram questões discutidas em sala de aula:

*Eu percebo pessoas dançando. E com essa dança alguns movimentos foram praticados, cujo um deles foi o movimento pendular. (W.M.)*

Houve ainda outros mais narrativos e detalhistas:

*Vejo muitos olhos brilhando, e surge um gato e se assusta com a luz, e retorna à escuridão, depois vai saindo devagar vários gatos de diferentes cores e raças. Eles começam a dançar, a dança deles parece com movimentos de gatos, e começam a cantar, a maquiagem ajudou com que eles ficassem muito parecidos com gatos de verdade [...] não percebi o movimento pendular, esse filme se trata de um musical com dança e canto. (A.C.)*

Esses relatos, surgidos a partir do momento de apreciação demonstram que a proposta metodológica triangular contempla o envolvimento dos alunos, pois ele promove condições para que eles se apropriem dos conteúdos. A contextualização anterior ao vídeo, os momentos de exercícios práticos, e por fim, a apreciação,

construíram uma unidade de ideias proporcionando outro “olhar” dos alunos para com a dança.

Nas aulas, as referências anteriores os deixavam cada vez mais envolvidos, a exemplo de um dia na saída da aula, que fiquei aguardando a professora de Artes mais do que de costume, até ela finalmente descer e comentar sorrindo:

*Nunca fui tão sugada em toda minha vida.*

Os alunos perguntavam sobre a apresentação de dança que aconteceria numa grande programação envolvendo música, poesia e dança na escola. Queriam saber quando seria, quem estaria envolvido, se eles podiam participar, se podiam acrescentar detalhes no relatório além do que ela havia solicitado, várias perguntas que bombardearam a saída da professora e a atrasara. Ao que ela comenta:

*Acho que o processo foi muito produtivo. Não penso no resultado amanhã, mas o quanto nesse processo, os alunos puderam aproveitar desse período que você esteve com eles.*

Gradativamente os resultados desse processo iam surgindo. Primeiro nas aulas, depois nos alunos, depois na escola. O fato de o evento estar próximo mobilizou os professores, outros funcionários e os alunos das outras turmas. Quando perceberam que haveria algo nos abordavam. Essas atitudes apontam para os já perceptíveis resultados do processo desenvolvido na escola. A repercussão que os preparativos do evento provocaram nos alunos e funcionários demonstrou a disposição para o envolvimento no trabalho. As questões partiam não só da curiosidade como do apoio para participação e colaboração no evento.

Todas estas situações provocadas pelos processos criativos confirmam a ideia crescentemente reconhecida da importância da criatividade em todos os campos humanos, no sentido de desenvolver as competências comportamentais, perceptuais, afetivas e simbólicas desejáveis em qualquer área profissional (ALENCAR; FLEITH, 2003). Apenas para citar: iniciativa, flexibilidade, tolerância, autoconfiança e cooperação são alguns dos valores que podem ser discutidos e compreendidos na prática durante o processo criativo.

Entre outras atitudes, indicadores de outros saberes tornavam-se aparentes: a percepção da música, por exemplo, observável nos ensaios do trabalho final com o grupo, foi diferente das primeiras, quando era considerada um simples acompanhamento para a dança. Na elaboração da sequência, eles não se preocupavam apenas se a música era agitada, se a letra era bonita. Agora tinham outros requisitos como compor a cena, combinar com a ideia da coreografia. Mudanças possíveis a partir do processo de sensibilização desenvolvido na escola, o qual mobilizou internamente os alunos a transformarem suas ações, sentimentos e percepções em relação à dança.

A própria ideia de jogo e de dança, que antes se limitavam aos esportes e videogames e danças populares e folclóricas, respectivamente. Depois de um tempo das aulas, já citavam dança contemporânea, jazz, balé moderno, antes nem lembradas, e generalizavam as que conheciam: “danças populares” ao invés de forró, axé, funk. Informação que revela a consciência (ainda que superficial) da dança como produto cultural e suas relações formais (BRASIL, 1997).

Sobre o jogo em específico, um dia quando comentávamos uma apresentação<sup>5</sup> que assistimos juntos na escola, comecei a indagá-los:

*Eu: O que vocês acharam? Os movimentos eram óbvios? Teve algum que surpreendeu vocês?*

*J. S.: O do tiro<sup>6</sup>.*

*Eu: Isso é dança para vocês?*

*Todos: Sim.*

*Eu: Então se vocês fossem criar uma dança e ainda não tivessem visto a apresentação vocês colocariam esse movimento, por exemplo, na dança?*

*A.S.: Não. Acho que não.*

Neste diálogo podemos perceber as mudanças de referências sobre dança. O fato de os alunos que dançaram terem apresentado em sua sequência um movimento fora do repertório deles e eles terem conseguido entender a proposta, ampliou o registro visual sobre dança. Num outro dia retomando esta discussão, quando havia explicado que alguns jogos estavam mais relacionados ao brincar, à diversão e outros se relacionavam à representação de suas ideias em movimentos de dança, eles demonstraram ter compreendido essas colocações através de referências práticas:

<sup>5</sup> A apresentação fazia parte da campanha de desarmamento promovida pela escola.

<sup>6</sup> Os alunos do 9º ano apresentaram uma coreografia de hip hop, na qual um aluno simulava receber vários tiros.

*Eu: Os jogos que fizemos nas aulas no começo são quais?*

*Todos: De brincar.*

*Eu: E quando os meninos, no hip hop, colocaram aqueles tiros na coreografia?*

*Todos: Representação.*

No trabalho final esse entendimento fez toda uma diferença, pois a partir do tema escolhido, eles mesmos solucionavam as coreografias.

*Professora, eu e a B. vamos fazer o giro e terminar assim. (Mostra a execução do mesmo movimento em direções opostas) (K.O.)*

*Tive uma ideia: Essa hora a gente pode girar, passando por eles e sair. (A.S.)*

As aulas com os jogos proporcionaram aos alunos experiência na dança, facilitando o reencontro nos processos criativos com situações já vivenciadas (COURTNEY, 2003). Todas as situações mencionadas anteriormente nos fazem reconhecer o valor do jogo e sua aplicabilidade em sala de aula, e melhor, na dança.

Rooyackers (2003) se lançou à proposta de combinar o jogo e a dança de maneira a promover a espontaneidade e a expressão do aluno, o qual aprende se divertindo:

None of these dance games involve memorizing standard steps. The games challenge players to improve and experiment with unusual movements. Players explore the world around them and come up with creative ways to express emotions and ideas through movement. The dance games also provide dozens of opportunities for players to create and develop their own choreography<sup>7</sup> (p. 1).

Podemos perceber que esta proposta se aproxima do propósito da dança-educação quando menciona que mais importante que os passos difíceis, ou a técnica, é a possibilidade de os alunos criarem sua própria dança no uso de informações do meio.

Em uma aula com jogos, podemos percebê-los surpresos com suas criações:

*Eu sabia que a gente ia dançar, mas não sabia que ia ficar assim. (Em relação ao uso dos movimentos surgidos num jogo para a coreografia.) (A.S.)*

*Achei legal! (K.O.)*

*Foi diferente! Foi legal porque ajudou a... como é que se fala... a desenvolver (sobre eles terem algo como guia) para elaborar o movimento. Lá na igreja a gente cria mas é diferente. (T.S.)*

*Eu: Como é?*

*Tem uma coordenadora, é ela que cria. Às vezes ela pede pra gente criar, mas só escolhe os... (T.S.)*

*Eu: Os movimentos que ela acha interessante.*

*Isso. (T.S.)*

---

<sup>7</sup> Nenhum desses jogos em dança envolve memorização de passos complexos. Os jogos desafiam os jogadores a desenvolver e experimentar movimentos diferentes. Os jogadores exploram o meio ao seu redor e surgem maneiras criativas de expressar emoções e ideias através do movimento. Os jogos em dança também promovem várias oportunidades para os jogadores de criar e desenvolver suas próprias coreografias (tradução da autora).

Nesse dia, em especial, usamos todos os movimentos propositadamente. Os ajudei na elaboração para transformar aqueles movimentos em dança. Num outro dia os deixei livres para solucionar as junções de fragmentos coreográficos, e eles sozinhos perceberam na prática que nem todos os movimentos entram para o produto final, mas precisam ser experimentados:

*Tive uma ideia: E se esse aqui, a gente fizesse assim? (mostra, alterando o movimento original.) (A.S.)*

*Professora, não tá dando certo o [movimento] das meninas, a gente pode mudar e colocar o delas (sugerindo alteração). (Y.C.)*

Não diferente dos jogos tradicionais, os jogos em dança além do envolvimento pelo prazer que criar um trabalho pessoal propicia, proporcionam aos seus jogadores melhora no rendimento físico, pois dançar necessita de trabalhos de força, de equilíbrio, de agilidade, de precisão, de flexibilidade, além de exigir um tempo de resposta relativamente rápido instigando-os a tomar consciência de seu corpo e de como movê-lo criativamente.

A composição do trabalho final se deu através da divisão das aulas em ensaios e laboratórios criativos. A partir da definição do tema: amor, iniciamos os ensaios. Durante o processo de criação do trabalho conversei com os alunos sobre as possibilidades de dançarmos a ideia discutida sem tratá-la de forma direta, ilustrativa. Eles receberam essa informação de forma interessante pois logo após a execução de minha proposta para a segunda coreografia eles ficaram entusiasmados para aprendê-la.

A primeira sequência coreográfica foi aproveitada de um trabalho criado pelos alunos, o qual sofreu algumas adaptações. Após eles aprenderem a sequência, eles comentavam preocupados o que os outros poderiam achar do nosso trabalho, mas a percepção de uma ideia “dançada” tinha outro sentido agora.

Se a dramaturgia é uma espécie de nexos que ata ou dá coerência ao fluxo incessante de informações entre o corpo e o ambiente; o modo como ela se organiza em tempo e espaço é também o modo como as imagens do corpo se constroem no trânsito entre o dentro (imagens que não se vê, imagens-pensamentos) e o fora (imagens implementadas em ações) do corpo organizando-se como processos latentes de comunicação (GREINER, 2008, p. 73).

Esse referencial pôde ser utilizado na criação da última coreografia, a qual foi elaborada coletivamente seguindo a ideia de explorar movimentos não ilustrativos. Assim, foi finalizada a criação de movimentos e num sentimento que era comum a todos os envolvidos comemoramos o fechamento do trabalho.

V.J., aluno que não pôde prosseguir dançando por uma fratura no braço, comentou:

*Professora tô emocionado! Eu sou o primeiro a aplaudir.*

Fizemos um ensaio completo e ele, mesmo com o braço engessado, dançou alguns passos da sequência coreográfica ao meu lado. Esse foi outro ponto positivo resultante dos jogos em dança: o encontro com valores sociais como a cooperação, confiança e respeito além da autoconfiança (ROOYACKERS, 2003). Jogos em duplas, em grupos, ou mesmo os individuais foram permeados pelas trocas de experiências, seja pela decisão de como solucioná-lo ou no momento em que foram assistidos.

Num outro momento, lembrando o processo de aulas, uma com tema “contato improvisação”, durante o **círculo de discussão** foi proposto que a análise seguisse o jogo: *Se não tivéssemos... não teríamos conseguido fazer o exercício contato improvisação.*

Ao que surgiu:

*Equilíbrio, para se manter. (Y.C.)*

*Confiança, no outro. (R.J.)*

*Força, para segurar o outro. (A.S.)*

*Flexibilidade, para explorar. (V.J.)*

*Criatividade, para experimentar. (J.K.)*

*Coragem, para fazer. (K.O.)*

*Desenvolvimento, nas aulas anteriores. (G.K.)*

*Nervosismo, para a superação. (N.R.)*

*Espaço, para fazermos nele. (T.S.)*

Preocupações consigo, com o outro, com o espaço, demonstram o surgimento de novos valores sociais alcançados naturalmente, sem imposição. As aulas gradativamente construíram a dança de forma a tornar objetivas as manifestações subjetivas. Dentro de uma estrutura bem semelhante à utilizada, a organização dessas sessões é proposta por Viola Spolin (2006) e Paul Rooyackers (2003) de uma forma a estabelecer naturalmente junto com o teatro, e a dança, espaços para a socialização dos trabalhos criados, além de um momento de discussão onde serão colocadas as

impressões e as experiências, espaços esses onde serão construídos os significados pessoais, tão importantes para ganhar um sentido para os jogadores.

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas (BRASIL, 1997, p. 35).

No último círculo de discussão, após nossa apresentação, propus uma conversa sobre o nosso processo analisando nossos ganhos. Alguns comentários foram sobre a coragem de apresentar em público uma produção que poderia ser considerada sua, outras sobre as amizades construídas e sua importância para os avanços do grupo, outras ainda em relação ao espaço que eles enquanto colaboradores cultivaram quando contribuía com apoio e proposições para o trabalho final. Seus comentários sobre a avaliação do processo, possível pelo real envolvimento com ênfase nele, pois cada momento foi vivenciado num presente que não confundia processo com resultado (MATURANA, 2004), revelam que seus crescimentos estão no campo das relações uma vez que as aulas foram/são lembradas numa dimensão que transcende a obra.



Foto 7: Momento inicial da apresentação da coreografia.



Foto 8: Momento final da apresentação da coreografia.

A arte pode ser um caminho possível para contribuir com a educação de outro olhar para o mundo e assim permitir aos alunos exercitarem seu senso crítico e criativo. Distante da preocupação de formar artistas a proposta apoiada na ideia de arte-educação, proporcionou a construção de significados através de trabalhos artísticos e permitiu aos alunos jogarem com informações que ultrapassaram os conteúdos da dança. O espaço dado para escolhas fazia com que eles buscassem em referências

peçoais soluções para o desafio (interessante) que era dançar ideias suas e refletissem sobre seus ações e atitudes.

As observações permitiram não só avaliar a atuação do jogo enquanto recurso didático nos processos criativos em dança, mas perceber que os alunos se sentiam motivados (internamente) a experimentar e explorar as aulas, fato que motiva (extrinsecamente) qualquer professor. Através da ludicidade os alunos se sentiam seguros para explorar movimentos e o desafio de solucionar propostas impulsionava a imaginação.

Os processos criativos não estavam presentes com um peso de obrigação, de imposição. Eles foram construídos coletivamente e existiram para todos, num ambiente envolvente foram possíveis e significativos.

\* \* \*

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEIRTH, Denise de Souza. **Criatividade: Múltiplas perspectivas**. 3.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005. BARRETO, Débora. **Dança...: Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 2.ed. Campinas: Autores associados, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. Traduzido por Karen Astrid Muller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, [2003]. Tradução de Play, drama e thought: The intellectual Background to drama education.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6.ed. Campinas: Papirus, 1991.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GREINER, Christine. **O Corpo**. 3.ed. São Paulo: Annablume, 2008.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar:** Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística.** 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

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

ROOYACKERS, Paul. **101 more dance games for children:** New fun and creativity with movement. Alameda: Hunter House, 2003.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais:** Um fichário de Viola Spolin. 2.ed. Perspectiva: São Paulo, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos:** A dança na escola. Cad. CEDES, Abr 2001, vol. 21, n. 53, p. 69-83. ISSN 0101-3262. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 25 jun. 2008.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.



**VIDEODANÇAMENTOS NA ESCOLA:  
experimentos artísticos e pedagógicos no ensino de dança**

**VIDEODANZAMIENTOS EN LA ESCUELA:  
experimentos artísticos y pedagógicos en la enseñanza de la danza**

**VIDEODANCEMENTS:  
artistic and pedagogical experiments in dance teaching**

*Neila Cristina Baldi  
Oneide Alessandro Silva Santos*

**RESUMO**

O texto discute sobre a experiência do uso das tecnologias digitais em processos artísticos e pedagógicos em dança. A partir da experimentação, foram criados vídeos nas suas mais diferentes vertentes: como registros de dança, documentários e videodanças. Os experimentos foram denominados videodançamentos e proporcionaram ao(à) jovem pensar/fazer a dança numa perspectiva criativa e inventiva, ser autor(a) de sua obra e expandir seus saberes/fazeres sobre a dança na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** dança, escola, tecnologia, vídeo

**RESUMEN**

El artículo discute sobre la experiencia del uso de las tecnologías digitales en procesos artísticos y pedagógicos en danza. Desde la experimentación, se crearon de videos en sus diferentes vertientes: como registros de danza, documentarios e videodanzas. Os experimentos fueran denominados videodanzamientos y han proporcionado a los (as) jóvenes pensar/hacer a danza en una perspectiva creativa y inventiva, ser autor(a) de su obra y expandir sus saberes/hechos a cerca da danza en la escuela.

**PALABRAS CLAVE:** danza, escuela, tecnología, vídeo

**ABSTRACT**

This paper discuss about the experience of digital technologies used in artistic and teaching process in dance. From the experimentation, was created videos in different strand: how register of dance, documentary and videodance. This experiment was denominated videodancement and provided for young to thing/do dance at creative and inventive perspective, to be author of her/his work and expand her/his known/done about dance in the school.

**KEYWORDS:** dance, school, technology, video

\* \* \*

## Introdução

Apesar de a tecnologia parecer ser a marca do nosso século, a sua relação com a dança não é de hoje. Há quem enxergue seu início na era romântica do balé clássico, quando a tecnologia dá suporte a uma demanda conceitual e estética, em que o uso de cenários mecanizados e da iluminação a gás reforça a ideia de que a *Sylphide*, da obra homônima, é alma separada do corpo (WOLFF, 2013). Do mesmo modo que o surgimento da sapatilha de pontas pode ser entendido como uma relação da tecnologia com a dança. Mas, segundo Barbosa (2016, p. 33): “Ao que parece, foi com a obra *Serpentine Dances* (1891) de Loïe Fuller (1862-1928), que a tecnologia passa de ferramenta a elemento estético fundante para a obra.” O que significou uma mudança na relação do(a) artista com a tecnologia.

Ainda no século passado, “o movimento pós-moderno na dança estreitará as relações entre a dança e a tecnologia” (WOLFF, 2013, p. 4). O coreógrafo americano Merce Cunningham é um dos pioneiros. Já nos anos 1970 e 1980 estabeleceu as primeiras relações entre vídeo, cinema, programas de TV e dança em parceria com os *filmmakers* e artistas residentes de sua companhia Charles Atlas e Elliot Caplan, resultando nas obras: *Blue Studio: Five Segmentens* (1975); *Channels/Inserts* (1981); *Locale* (1979), que se utilizavam dos aparatos tecnológicos para repensar as relações entre vídeo e dança que revolucionaram o cenário da época no que diz respeito à mescla entre vídeo e dança - prioritariamente pensada para a tela. Cunningham alavancou as correlações entre vídeo e dança com o programa de computador *Lifes Forms* (1989), desenvolvido pelo Dr. Thomas Calvert professor da Universidade Simon Fraser, British Columbia. “O *software* teve como objetivo servir o mercado da dança proporcionando uma forma de fácil visualização e manipulação para criar e armazenar a dança. A primeira obra criada utilizando o *software Lifes Forms* foi em 1991 à chamada *Trackers*”. (SANTANA, 2002, p.99)

Ao mesmo tempo, ainda no século passado, primeiro com os filmes musicais e, posteriormente, com os videoclipes, criam-se outras relações com o tempo-espço, culminando com novos modos de operar, como o que denominamos de videodança – “Um híbrido de dança e vídeo que se mostra como um dos pontos de convergência da

dança na cultura digital” (SANTANA, 2006, p.34). Para Silva e Grotto (2010, p. 4), baseada na tríade dança-imagem-tecnologia, a videodança “[...] pode ser entendida como uma representante da reconfiguração da dança pelas tecnologias midiáticas, especificamente pelas audiovisuais.” Pode ser entendida como um tipo de arte, denominada por Lemos (1997) de ciber-arte. Na área da dança:

Muitos são os resultados simbólicos advindos desta relação, em que as fronteiras entre produção, emissão, circulação e recepção da dança em épocas de cultura digital parecem borrados. *Softwares* para a escrita e criação de coreografias são desenvolvidos. Sensores de luz são adaptados ao corpo do bailarino para converter seus movimentos em imagens tridimensionais ou para captar o som que seus corpos produzem. Danças telemáticas. *Cd-rom's* são disponibilizados como um “espaço” possível para que o usuário experimente o processo de criação coreográfica. *Blogs* para escrever sobre dança. A *Web* torna-se palco assim como outros tipos de tela, como celular, televisão, cinema e vídeo. O corpo de carne passa a contracenar com sua própria imagem, ou, em outras palavras, agora, o corpo-humano divide a cena com o corpo-*pixel*. (SILVA; GROTTTO, 2010, p. 10)

Santana (2006, p. 101) explica que: “Os artistas sempre se utilizaram da tecnologia vigente em cada época, portanto não há um privilégio atual para este tipo de relação. A diferença estará na condição da tecnologia existente e no tipo de relacionamento estabelecido com ela.” O tipo de relacionamento, cambiado ao longo das décadas, permitiu a emergência da ciber-arte, bem como, no caso da dança, de mudança nos modos de se pensar/fazer dança. O palco já não é o *locus* de apresentação desta dança – o próprio surgimento dos *happenings* já havia alterado esta relação – do mesmo modo que o corpo do(a) bailarino(a) já não é o único produtor de dança – o movimento de uma câmera é uma dança, o que faz com que uma videodança possa ser elaborada sem “um bailarino(a) físico(a)”. Desta forma, a apropriação da tecnologia proporcionou que se (re)pensassem os conceitos de dança, vídeo, e do que é híbrido, assim como a relação da dança com o corpo do(a) bailarino(a) e com o espaço, uma vez que, com a tecnologia é possível produzir uma dança na tela, sem um bailarino(a) fisicamente dançando, ou seja, o movimento na tela é a própria dança. Um exemplo disso é o espetáculo *Biped* (1999) da *Merce Cunningham Dance Company* em parceria com Paul Kaiser e Shelley Eshkar, com cenários digitais, rastros de movimentos, e bailarinos(as) digitais projetados no palco durante o espetáculo.

Apesar de todas essas invenções, ocorridas ao longo do século passado e deste, Santana (2002) ressalta que nessas relações não bastam suas vertentes interativas

onde a tecnologia é usada como mera ilustração ou decoração. Por isso, problematizamos a tecnologia, a dança e o corpo no viés inventivo das suas existências, sistemas e transformações alargando o entendimento de dança e de videodança, denominando nossos fazeres na escola de videodanças: enredamento de produções de/com dança – em um sentido *stricto*, mas também *lato* – a partir de/com vídeos. Situamos, portanto, a tecnologia amalgamada aos novos paradigmas e pressupostos de uma educação da/na/com as tecnologias digitais, entrando em cena os celulares, *tablets*, *notebooks*, jogos digitais que produzem dança, videodança, videoclipe, videodocumentário etc. Conseqüentemente, isso implica em uma mudança de ensinar e aprender dança na cultura digital – ou seja, que se utiliza das tecnologias digitais, aqui incluídos os equipamentos e a internet - e jovem – aquela que se dá no espaço-tempo da juventude, atualmente permeada pela tecnologia digital e composição de redes. Ora, de acordo com Aguirre (2014, p. 257):

Com diz Danah Boyd (2002), a chegada da Internet e das novas tecnologias produziu mudanças importantes na definição da vida pública, mas o uso que dela fazem os jovens também trouxe a reconfiguração da tecnologia em si mesma. É por isso que a Internet, longe de ser apenas um risco, transforma-se, para eles, em um espaço cheio de oportunidades para a aprendizagem ou para a geração de diferentes formas de articular identidades. (LIVINGSTONE, 2008; BOYD, 2002; BOYD, 2006)

Além disso, não podemos esquecer que, segundo Lemos (2010, p. 23), “o paradigma digital e a circulação de informação em rede parecem constituir a espinha dorsal da contemporaneidade.” Ou seja, nossos videodanças, configurados a partir da relação com a tecnologia, vão ao encontro não apenas do *modus operandi* dos tempos atuais, mas, mais que isso, estão em consonância com a chamada “cultura jovem”, com os gostos, características e modos de agir dos adolescentes contemporâneos, o que implica em dizer que faz todo o sentido “esta dança” para a juventude dos dias de hoje. Assim, é uma alternativa de pensar/fazer dança na escola.

Há que se considerar também que mudar o suporte da dança – sair do palco italiano ou do palco aberto da rua -, adaptar-se à/com a mídia, entre outras questões proporcionadas pela mediação da dança com tecnologia, implica novas possibilidades corporais e uma nova dança, uma vez que, ao escolher onde e como apresentar sua obra, o(a) autor já está definindo uma postura político-cultural e estética (SANTOS,

2015), então experimentos com videodançamentos vão proporcionar a este(a) jovem pensar/fazer dança de outras formas e ser também autor(a) da sua dança, em um processo formativo e educativo.

O presente artigo pretende discutir as relações possíveis da dança e da tecnologia com jovens, a partir do trabalho realizado na Escola Municipal Vicente Farençena, em Santa Maria, dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Dança, da Universidade Federal de Santa Maria. Para isso, apresenta e discute a experiência investigativa de videodançamentos realizada no segundo semestre de 2017, em uma turma de 7º ano do ensino fundamental, no componente curricular Arte.

### **Tecnologias para dançar e/ou danças com tecnologias**

Iniciamos o segundo semestre de 2017 com discussões acerca do ensino da dança na escola e quais percursos poderíamos delimitar para o período. Para isso, nos debruçamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs\Arte) e nos Referencias Curriculares do Rio Grande do Sul referentes à segunda etapa do ensino fundamental. A partir dessas leituras, entre os pontos levantados se destacaram: a relação da dança com a mídia, as danças urbanas, a videodança e a dança mediada por jogos digitais. Buscávamos temas que, ao mesmo tempo em que atendiam aos conteúdos propostos pelos documentos governamentais, também tivessem relação direta com o público com o qual trabalharíamos: adolescentes. Além disso, não podemos esquecer que:

Ao observar os diversos espaços e momentos da escola em que a dança acontece, é possível identificar a presença de danças veiculadas pela mídia. Independentemente do caráter em que se apresentam, seja ele reprodutivo ou desvelador, constituem-se como práticas sociais que se articulam com conhecimentos próprios em dança. (RODRIGUES; SOUZA, 2013, s.n.)

Ou seja, a relação com a mídia e, parcialmente, com as tecnologias digitais, já faz parte do cotidiano dos(as) jovens. Muitos(as) conhecem dança a partir da mídia, dos vídeos etc. Neste sentido, reconhecemos uma nítida aproximação entre as temáticas levantadas pelo grupo: a dança em mediação com as tecnologias digitais numa era contemporânea, instantânea onde “os meios de comunicação passaram a ser

transgredidos pelos artistas expandindo o corpo humano e a arte como expressão” (SANTANA, 2012a, p.4). As mais diferentes interfaces da dança que difundidas, divulgadas e realizadas entrelaçam as redes sociais, meios telecomunicacionais, televisão, programas de televisão e tendências protagonizadas pela indústria cultural e que se emerge na Cultura Digital.

A partir da discussão inicial sobre as temáticas que poderiam ser abordadas nas escolas atendidas pelo PIBID-Dança em Santa Maria, selecionamos textos sobre a relação da dança com a tecnologia e discutimos com professores(as) da UFSM que trabalham com tal temática para que pudéssemos desenvolver a proposta da unidade didática para o terceiro trimestre letivo de 2017.

Importante ressaltar que o PIBID-Dança atuava em duas escolas de educação básica: Vicente Farenzena e General Edson Figueiredo, ambas atendendo a alunos e alunas das séries finais do ensino fundamental. E que, para democratizar o acesso à dança na escola, de um semestre para outro, os(as) bolsistas do PIBID-Dança alternam as turmas de atuação, de modo que mais estudantes possam, ao longo do ano, participar de aulas de dança dentro do componente curricular Arte. Assim, este artigo enfoca apenas o trabalho desenvolvido com a turma de 7º ano da Escola Municipal Vicente Farenzena.

Do mesmo modo que nas demais turmas, a unidade didática foi planejada de forma colaborativa com os(as) demais participantes do grupo de iniciação à docência, composto por cinco bolsistas, uma professora supervisora na escola, uma professora coordenadora e uma colaboradora – estas duas professoras do Curso de Dança-Licenciatura da UFSM.

Nesta turma, cuja experiência é aqui debatida, buscava-se o conhecimento prático/teórico sobre dança, atividades de experimentação, improvisação, criação e reflexão em diferentes concepções de dança contemporânea na relação com as tecnologias digitais. No início, pensávamos em produzir apenas videodanças, mas se a contemporaneidade se caracteriza pelo ambiente de rede, e a cultura jovem é permeada por ela, estamos então imersos em “[...] lugares difusos e provisionais que surgem da intersecção entre jovens, tecnologias e práticas (BOYD, 2001) e que permitem a aparição inesperada de situações de aprendizagem igualmente casuais e

descontínuas” (AGUIRRE, 2014, p. 252). Foi assim que surgiram os videodançamentos. No total foram realizados 14 videodançamentos (videodança, vídeo das aulas, *making off*, videodocumentário etc), com 25 participantes.

As possibilidades de experimentação da dança, reflexões das imagens, vídeos produzidos e reproduzidos tomaram-se como possibilidades criativas e inventivas para fazer/operar/pensar Arte na escola. Assim, articular outros meios artísticos e pedagógicos do ensino de dança na escola expandindo sentidos, significados atrelados as diferentes identidades e territorialidades dos(as) jovens alunos(as) que íamos vivenciando nesse processo imbricado na cultura digital. Nossos videodançamentos, dessa forma englobam todas nossas produções dançantes em mediação tecnológica, em um conceito expandido de dança (SANTANA, 2006).

Cabe desmembrar que os videodançamentos titulados para nomear esta experiência não têm o intuito de fundar um novo conceito da simbiose entre à dança e tecnologia. Estamos falando de novas formas da dança existir em um ambiente globalizado e compartilhado, o que gera inúmeras nomenclaturas - como fazeres e dizeres. Nosso trabalho foi permeado por novas tecnologias que possibilitaram um alargamento no seu fazer e pensar tanto do ensinar como aprender. Por tais justificativas nossos videodançamentos nomeiam nossas práticas em relação aos sistemas da dança, da tecnologia, do corpo que não se fixam apenas ao videodança. Estendemos a pesquisar também o: vídeo, o videoclipe, o jogo digital, o filme, a mídia, o documentário e inúmeras alternativas que proliferam pensamentos de dança com a dança.

Pensamos estas transformações como um processo que conta com inúmeros atravessamentos tecnológicos que coexistem e coevoluem com a linguagem perpassando o corpo de forma aberta manifestando-se outras danças na contemporaneidade tais que estamos discutindo aqui. Portanto “não é a descoberta de um rótulo mas sim um entendimento dessa forma da dança acontecer” (Santana, 2002, p. 27). Ou seja, os videodançamentos são o resultado investigativo das nossas práticas não somente de artistas-docentes como dos alunos(as) que participaram e já foram transformados por esse processo coparticipativo e coevolutivo. Nossa dança além de criativa é inventiva, por isso a necessidade de nomeá-la de videodançamentos.

## Lições e mídias da Dança

Falar em videodanças é invariavelmente refletir sobre a Cultura Digital e, no caso da dança, pensá-la com/pela/da mídia. Nossos(as) alunos(as) estão imersos em uma cultura permeada pela indústria cultural. Neste sentido, a dança que lhes toca é aquela que se vê na TV e na Web. Para Tomazzoni (2015), novas configurações e engendramentos dessas danças com a mídia vão tornar-se lições de dança, ou seja, em seu modo de operação criam novos pensamentos de aprender e fazer dança. A midiaticização da dança instaura pedagogias, exemplos, modelos, leituras de mundo e destes corpos e por outra via “as lições de dança na mídia ganham, desse modo, um novo contorno, no qual visibilidade, performance e espetacularidade são elementos determinantes para estabelecer o que vai sendo “ensinado” e como” (TOMAZZONI, 2015, p.81).

A partir dessas percepções, atentamos para a necessidade de alcançar esses(as) jovens estudantes na escola “permitindo que sua ‘cultura corporal’ tivesse vez” (MARQUES, 2012, p.135). Ou seja, nos faz pensar quais temas são frequentes para eles(as), como seus interesses, preferências, ideias, uma vez que embora a dança na escola seja formalizada por lei é raro encontrarmos professores(as) da área atuando efetivamente dentro dos currículos escolares. Além disso, não podíamos esquecer que a dança produzida/realizada na escola é diferente daquele que ocorre em cursos livres e academias, sendo o interesse a principal diferença: “Quando um jovem procura uma aula de dança fora do currículo, ele busca por um estilo ou modalidade específica. Ele faz essa busca normalmente de forma voluntária. Já na escola, dança como parte do currículo é obrigatória” (VALLE, 2013, p.102). Tínhamos em mente que estávamos trabalhando com algo que lhes era obrigatório, mas que não necessariamente não lhes interessava. Assim, fazia mais sentido ainda ir ao encontro dos seus interesses, do que permeia a cultura digital, a cultura jovem e sua cultura corporal.

Ao mesmo tempo, tínhamos consciência de que a dança no currículo de Artes, por meio do PIBID-Dança, não seria o primeiro contato dos(as) nossos(as) alunos(as) com Dança, em virtude das lições da dança que são inerentes na contemporaneidade, já que “a experiência estética já é desfrutada pelo indivíduo antes que ele entre para a

escola” (PIMENTEL, 2011, p.767). Todavia, compreendemos também que o ensino de dança, dentro da disciplina de Arte, ou seja, no currículo obrigatório, acaba por transformar a maneira de se fazer/pensar dança. Se, em um primeiro momento causa estranhamento, ora constrangimento por parte dos(as) estudantes – como assim dança na escola? Por que temos dança na escola? Eu não sei dançar! - o ensino de Arte pode possibilitar aos(às) estudantes “estabelecer uma relação dialógica, verbal e corporal” (FREIRE, 1983; apud MARQUES, 2012), que tem ligação com a vida, com a sua existência e sua capacidade de criar. Assim, os ensinamentos sobre Arte, o que é corpo, a busca pelo movimento, podem rever uma lógica de disciplinarização dos corpos, tanto em seus contextos, sentidos, modos de produção e consumo. E por fim, rever conceitos de dança, de corpo etc.

Diante deste cenário, na primeira aula que tivemos com os(as) alunos(as) apresentamos a unidade didática, mostrando a relação da dança e das tecnologias digitais, que na atualidade estão imbricadas no cotidiano mundial, como por exemplo pelos videoclipes de artistas famosos(as), que se tornam em questão de horas uma tendência multifacetada e reproduzida em todos os cantos. Ou seja, a ideia era mostrar que, sim, eles(as) já conheciam dança e, mais que isso, já tinham conhecimento da dança mediada pela tecnologia – mesmo que fosse apenas por um desses modos, no caso, o videoclipe.

Pimentel (2011, p. 769) afirma que “a tecnologia digital propicia novas formas de pensar e fazer arte.” E para isso, o(a) professor(a) é responsável por ampliar o sentido de Arte, como qualidade de experiência estética (PIMENTEL, 2011). Ou seja, não podemos falar de uma cultura, ou uma identidade, o que Pimentel (2011) propõe é pensar em multiculturas que facilitem o desfrute das expressões artísticas que na atual contemporaneidade atravessam as territorialidades e tecnologias.

No caso da dança, muitas das referências estéticas de nossos(as) alunos(as) vêm dessa dança midiática conhecida a partir dos videoclipes. Por meio disso, eles(as) não só conhecem como sabem reproduzir tais lições e movimentos como o quadrado de quatro, de oito ou a sarrada no ar – todos componentes das diversas vertentes do *funk* - coreografias oriundas das periferias, hoje popularizadas nas festas que demarcam novas territorialidades e experiências pedagógicas que nas telas de

celulares e computadores ensinam “o que” e “como dançar”. Em contraponto, também demonstram rupturas da ideia de arte, de cultura. Ora, como bem explica Filho (2014, p. 278):

Toda obra de arte, aceita ou não como obra de arte, oferece conhecimentos significativos a respeito da diversidade e das potencialidades dos grupos que a produziu. Temos, então, nas produções *funk*, um meio formidável para a compreensão de jovens que, seguramente, representam parte expressiva da juventude brasileira.

Isso significa que “tanto jovens produzem esteticamente quanto são produzidos pelas redes de interação cultural que dinamizam a contemporaneidade.” (FILHO, 2014, p. 286) Respeitar esta diversidade e trabalhar com/a partir dela é uma tarefa do(a) professor(a) de Arte.

Outra forma de conhecimento em dança muito comum aos(às) nossos(as) alunos(as) é por meio de programas de televisão – como os de auditório, com as bailarinas dançando músicas apresentadas ao vivo por artistas diversos e os quadros que enaltecem a dança como um fim de si mesmo, aqueles em que há competição. São transformações dessa dança, social, pop, midiática e obviamente patrocinada pela explosão da indústria cultural, que fundem o erudito com o popular e se consolida pelo mercado econômico que segundo Rodrigues e Souza (2013) intensificam as novas negociações mercantis com a arte. Transformações estas que geram novas formas de consumir dança que de certo modo vão abrindo nossos espaços para artistas, professores(as), ensaiadores(as), coreógrafos(as), pessoas que informal e formalmente trabalhem com dança. Tomazzoni (2005, p. 41) sugere pensar que esta “dança que na sua insistente, incômoda e transgressora existência vai, no ambiente midiático, exigir um outro olhar.”

A dança estabelece-se em outros contornos, imagens e suas fronteiras são rompidas, borradas, não podendo apenas pensar em um consumo de passividade dessas danças, mas de experiência que estabelece novos sentidos e visibilidades (TOMAZZONI, 2015). A mídia, mercado, cultura popular e arte estão difundidos e tecidos nessas relações que envolvem as danças midiáticas e que podem ser pensadas criticamente, já que “as imagens fabricadas pela mídia existem na intencionalidade de sobrepor as imagens produzidas pelo corpo” (BITTENCOURT, 2014, p.62). Embora, o pensar criticamente não possa significar, também, uma negação desta cultura.

Aproximar o(a) jovem, na escola, da dança no componente curricular Arte, é também entender a sua produção cultural, uma vez que ele(a) não é apenas consumidor, é reconhecer a sua arte e dialogar com ela, sem negá-la e, a partir deste diálogo, expandir seu pensar/fazer dança que, no nosso caso, se deu em um processo formativo atrelado às novas tecnologias digitais proposta por este fazer artístico e pedagógico.

Neste sentido, a nossa proposta de videodançamentos vai ao encontro tanto de pensar criticamente esta dança midiaticizada, mas também de entender que nesta produção exige-se outro olhar. E, do mesmo modo, pensar que os videodançamentos podem ir além de uma dança midiaticizada – no seu sentido *stricto* – ou seja, o é porque utiliza as diversas mídias para acontecer, mas não é uma dança apenas da mídia. Além disso, é pensar que esta produção tanto é consumida pelos(as) nossos(as) alunos(as) quanto é realizada por eles(as), pois no mundo contemporâneo de redes, estamos vivendo as duas faces deste processo. Durante todo o processo, eles(as) viviam uma produção e consumo, uma vez que se dividiram em grupos que realizaram tarefas diversas, em que em determinado momento uma equipe produzia e outra consumia, do mesmo modo que parte desta produção foi veiculada no *Youtube*, permitindo que outros(as) jovens também consumisse os nossos videodançamentos.

Também acreditamos que ao mesmo tempo, nossos videodançamentos proporcionam que revisitemos o próprio conceito de arte, já que:

Incluir imagens que vão além daquelas consideradas artísticas pelo cânone eurocêntrico de críticos, museus, instituições educacionais e galerias, ou seja, do mercado internacional de arte, torna-se parte de uma atitude de questionamento dos limites elitistas nos quais se amparou/configurou uma prática ortodoxa da arte-educação. Se a inclusão de novos objetos de análise é conveniente, é fundamental que essa inclusão venha junto com uma visão na qual qualquer conservadorismo institucional seja explicitado, posto em questionamento. Do contrário, cairíamos, apenas, num ‘acrescentar’ irrefletido, e, talvez, irresponsável. (MARTINS, SÉRVIO, 2016, p. 268)

Neste pensamento sobre a criticidade do refletir, na aula inicial, abrimos espaços para que os(as) alunos (as) também pudessem falar sobre o assunto, suas referências e noções de dança, o que assistem, consomem etc. A ideia era que eles(as) compreendessem que suas noções de dança e suas experiências não seriam ali

desvalorizadas. Olhar criticamente para a produção da indústria cultural não significa simplesmente negá-la ou entendê-la com uma arte menor.

### **Pensar/fazer as interfaces da Dança**

No início da unidade didática, vimos videodanças brasileiras publicadas no site Dança em Foco<sup>1</sup>, e na ocasião ficou claro como muitos(as) estudantes estavam surpresos(as) com essa “nova” dança. Eles(as) percebiam o quanto esta dança é diferente daquela consumida por eles(as), como os videoclipes. No entanto, quando perguntados(as) sobre o que assistiram, o que estrutura uma videodança, davam respostas como: coreografar e passos em até oito tempos. Misi (2015, p. 12) lembra que coreografia é “[...] convencionalmente definida como sequência de passos e movimentos em formações espaciais [...]”. Mas na Dança Digital – constituída e atualizada em interface com as tecnologias digitais - esta noção é outra, já que o espaço incorpora as coordenadas físicas e as virtuais. “Além disso, o corpo dançante não é mais apenas o corpo humano do performer, mas outros tantos corpos, materiais ou virtuais [...] bem como o corpo do público que se desloca de sua tradicional ‘passividade’ [...]” (MISI, 2015, p. 12-13).

Diante disso, passamos a questioná-los(as) sobre o que estava além dos movimentos na videodança, quais outros significados poderiam ser refletidos a partir do espaço, do corpo, do gesto, da imagem. Aos poucos os(as) alunos(as) foram reconhecendo alguns elementos como o contexto no qual ocorria a videodança, o tipo de filmagem, a existência de um roteiro, as movimentações que embora marcadas não necessariamente na temporalidade do vídeo eram fixas - havia mudança no tempo, nível, velocidade, o enquadramento - que segundo eles(as) era confuso de entender, pois nos clipes tradicionais os enquadramentos são planos e a maioria possui uma narrativa linear. Importante ressaltar que esta dança na tela não necessariamente se tem apenas uma denominação:

---

<sup>1</sup> O Dança em Foco é um Festival Internacional de Vídeo e Dança o primeiro evento brasileiro dedicado a relação entre vídeo e dança. Criado em 2003 no Rio de Janeiro tem como proposta a difusão, experimentação, formação e produção das diferentes possibilidades de relação entre o vídeo e a dança. Link do site: <http://<dancaemfoco.com.br/index.php>>

Não causa estranhamento, portanto, o fato do nome desse fazer permanecer ainda sem normatização: videodança, vídeo-dança, vídeo dança, cine-dança, dança para câmera e dança para tela são alguns dos nomes encontrados em português; além das expressões em inglês *screendance*, *dance for câmera*, *videodance* e *camera choreography*. Termos como *hyperdance*, *hypechoreography* e *screendance expanded* também já são encontrados na literatura. Esse amplo espectro de denominações aponta o esforço na construção de um entendimento democrático, a fim de abarcar diferentes percepções. (CERBINO, MENDONÇA, 2011, p.356)

O diálogo com os(as) alunos(as) apontava para uma percepção: de que a maioria compreendia a Dança a partir de passos coreográficos, visualizados e reproduzidos no cotidiano por vídeos nas diversas plataformas digitais ou na televisão ou como estéticas bem definidas. A partir desta compreensão, levantamos questões acerca das definições e significados de: videoclipe, videodança, o uso da dança em jogos digitais, as filmagens em aplicativos de redes sociais que compartilham diferentes concepções de dança e atuação desses sujeitos na apropriação dessas movimentações. Em contrapartida buscávamos em nossa atuação artista-docente “mais que transmitir informações e significados” (LEITE, 2015, p.140), mas um corpo que esteja disposto a mergulhar no espaço, aberto a receber estímulos e processá-los de forma crítica e racional.

A partir do entendimento de uma dança de espaços e horizontes expandidos, atravessada por convergências como conceituados por Santana (2006), propusemos a seguinte questão: Existe uma dança sem corpo ou um corpo sem dança? A ideia era provocar diferentes concepções de dança, de corpo e de Arte. Houve quem dissesse que a dança precisa de um corpo para existir e ser no espaço físico. Outros(as) falaram que “podemos olhar o balanço da árvore e denominá-lo como uma dança ou até mesmo o movimento da corda, pode se tornar uma dança”. A provocação não foi só para os(as) alunos: a professora responsável pela disciplina de Arte e supervisora do PIBID ficou questionando-se a si e aos(às) alunos(as) os limites da expansão da ideia de Dança a partir da reflexão sobre os meios digitais que viabilizam experiências estéticas e potencialidades para pensar sobre a arte da cena e do corpo, no que diz respeito ao ambiente educacional e fora dele. O debate levou à percepção de que a videodança traz esses elementos de pensar o espaço da dança e como pode existir de diferentes maneiras, formas, recordes e olhares, de que há “[...] diversidade dos modos de fazer

videodança a fim de evitar generalizações e definições artificiais de um campo transdisciplinar e movediço” (BORGES, 2014, p. 97).

Em um primeiro momento, nos preocupamos em tentar definir o que era videodança, visto o desconhecimento dos(as) alunos(as) acerca das temáticas. Posteriormente, fomos abrindo a temática sem nos prender a definições ou significações, mas que a experiência artística e pedagógica fosse o alinhar desse trajeto dançante. Ou seja, a dança com o vídeo, que gera uma videodança, a dança feita em projeções a partir de humanos que cria jogos como o *Just Dance*, utilizado em aula. A dança é filmada, recordada, publicada, editada e vai modificando-se a cada nova narrativa. Segundo Leite (2015) formam-se experiências tecnológicas que juntamente com o contexto sociocultural e da arte demarcam imagens tecnológicas, de corpo, da presença, da modulação, da mixagem, do artista, e da obra “[...] que utilizam as interfaces digitais para transcender o corpo em novas telas, poéticas, cenas, coreografias e movimentos” (LEITE, 2015, p.139).

Santana (2012a) defende o conceito expandido de dança (e corpo), no qual as fronteiras entre arte são ultrapassadas e difundidas pela Cultura Digital. Segundo ela, “é que se trata de uma dança de tempos e não de espaços por mais que estes, de certa forma, agreguem alguma importância cultural e semântica” (SANTANA, 2012a, p.6). Nesta perspectiva, os desafios de ensinar e aprender dança na escola se estendem, abrindo novas rupturas, necessidades de pesquisas, escritas e práticas em atenção à Cultura Digital. Assim, é possível problematizar outro modo de criar, fazer, praticar, pensar, aprender e ensinar dança na educação básica.

## **Construindo videodanças**

Dando sequência às aulas, dividimos a turma em cinco grupos para as criações dos videodanças e convencionamos que em cada semana um grupo era responsável pelas gravações das aulas, fotos e produção de vídeos para um *making off* de todas as aulas. O *making off*<sup>2</sup> ajudou o trabalho no que concerne à sua reflexão e publicitação nas mídias digitais (*Facebook* e *Youtube*), assim como também para que

---

<sup>2</sup> Link do *making off*: <https://www.youtube.com/watch?v=nc7PSw9I7VY>

outras pessoas pudessem ter acesso ao trabalho desenvolvido pelo PIBID-Dança. Nas aulas também tivemos dois ajudantes da semana que se autocandidatavam para auxiliar na instalação dos projetores, sons e outros materiais utilizados. Foi uma forma de integrar a turma, viabilizando através desse projeto um espaço de tempo coletivo e formativo. Desta maneira, as práticas em dança também eram transformadas ao longo de cada semana, a partir do que os(as) alunos(as) produziam, do que funcionava, dos gostos, da inquietude deles(as) por saber mais, e também da resistência de outros(as).

Havia uma divisão clara da turma entre meninos e meninas, típica desta faixa-etária. Espacialmente, a turma dividia-se entre os meninos na frente e atrás as meninas. Esta divisão também se dava por gostos musicais e dançantes. Entre os meninos, havia quem queria trabalhar com *hip-hop*, entre as meninas queriam músicas do cenário pop, *K-pop* e *funk*. Estas escolhas apontavam para os temas de videodança deles(as).

Durante o processo, ao mesmo tempo em realizávamos os videodanças e dialogávamos com suas estéticas, também propusemos que repetissem sequências coreográficas contemporâneas fechadas, de modo a ampliar seus repertórios de movimento e a vivenciar outra forma de aprendizagem da dança a partir da repetição, na qual o(a) professor(a) ensina a partir da visualidade física de seu corpo e da oralidade. Ou seja, que não vivessem apenas a experimentação de movimentos, mas também a cópia e reprodução. Essas sequências foram baseadas em alguns princípios como giros, deslocamentos, quedas e recuperação. E foram modificadas durante as aulas: pelo espaço físico, pelos alunos(as), pelo(a) professor(a), pela música, pela disposição em que se davam as aulas, ou até mesmo por aquelas questões inerentes à escola, como o aparelho de som que não funcionava, a falta de um espaço físico adequado - como rolar no chão, como se deslocar em uma sala cheia de mesas e cadeiras? Ou seja, os princípios programados antes de estar na práxis eram modificados por realidades existentes na escola, o que nos levava a sempre ter mais um desafio e, inevitavelmente, contribuiu para a nossa formação, nos mostrando como a realidade local fez-nos aprender a ensinar a dança na escola.

Fizemos experimentos também com elementos da dança, de deslocamento no espaço, giros, quedas, recuperação e improvisação, fora da sala de aula. Em uma oportunidade, fomos para o *hall* da escola entre as salas e a quadra de esportes. O ambiente estava agitado por causa de outros(as) estudantes que circulavam pelo espaço, mas foi propositivo sair da sala de aula e levá-los(as) a vivenciar outros ambientes, pensando o espaço como um terceiro mediador das práticas.

Nesta mesma oportunidade, colocamos cadeiras em diferentes direções com o objetivo que cada grupo formulasse novas formas de ocupar aquele espaço, interagindo criativamente por meio da improvisação. Ficou perceptível que, mesmo sem ter consciência do fato, de que os(as) alunos(as) estavam compondo cenas e sequências de movimento através de uma indicação simples, e da apropriação da relação entre o objeto, o espaço e os(as) colegas. E que eram captadas pelas lentes da câmera de outros(as) colegas.

Durante a unidade didática também usamos o jogo digital (em formato de vídeo) *Just Dance*, vendido para aparelhos eletrônicos consoles *Wii U*, *Xbox One*, *PlayStation4*, *Wii*, *Xbox 360*, *PlayStation3*, *Nintendo Switch* e *PC*. O participante escolhe uma música e imita o dançarino virtual da tela, repetindo suas movimentações. Acontecem também exposições ocasionais de pictogramas que representam poses específicas, imagens que geram coreografias a partir de um ensino audiovisual de dança gerado no jogo. Durante o jogo, o(a) participante mantém em sua mão um controle (*wii remote*) que vai pontuando sua classificação de acordo com a precisão dos movimentos.

Ao jogar, mesmo aqueles(as) que tinham resistência às aulas de dança, sem se dar conta, estavam dançando, visualizando e respondendo no corpo simultaneamente através das imagens que eram projetadas na tela. Havia aqueles(as) que já tinham contato com o jogo, mas a maioria não conhecia. Esta ferramenta possibilitou descobrir novas abordagens artísticas e pedagógicas do ensino da dança, dialogando com as multiculturas presentes na sala e se mostraram potentes e criativas para se relacionar com os seus videodanças. Ficou claro, ao longo do processo, o interesse dos(as) alunos(as) pela plataforma.

As fronteiras entre ensinar e aprender dança estão interligadas pela Cultura Digital como nunca: a posição de somente ensinar do(a) professor(a) de dança é subvertida por um jogo digital que viabiliza outras formas de aprender e ensinar, bem como outros repertórios dançantes. Por isso, acreditamos que seja necessário, na atualidade, a imediata necessidade de pensar uma dança plural, tecnológica e que ultrapassa questões de espaços, tempos, estilos e modos de ser e fazer.

À medida que as aulas transcorriam, ao mesmo tempo em que fazíamos vários experimentos tecnológicos e dançantes, fomos tentando delimitar temas para uma criação em dança – a partir da mescla entre vídeo e dança ou uma dança sem mediação tecnológica (mas que seria registrada, pois ao longo do processo fizemos um *making off*). Na delimitação do mote para a criação, surgiu a vida e obra do diretor, coreógrafo e bailarino israelense Ohad Naharin; e três temas geradores (política, gênero e cultura).

Porque eles(as) estavam instigados pela dança em mediação digital, um grupo trouxe a informação de ter visto na plataforma digital Netflix “um filme muito *top* sobre dança”. Isto levou-nos a pesquisar sobre o filme e o artista, que resultou em estudarmos suas obras realizadas durante sua atuação na *Batsheva Dance Company* e nas companhias de Martha Graham, Maurice Béjart e Alvin Ailey. Seus trabalhos tomaram-se como imagens disparadoras para pensar os processos criativos em videodançamentos e nas temáticas dos(as) alunos(as). Naharin partia das suas experiências de vida para criar dança, o que suscitou comentários da turma como: “Os movimentos são inesperados, criativos, estranhos, difíceis, como pode existir um espetáculo de dança que coloca uma bailarina a correr durante todo ele?”. Ou: “é inacreditável a dedicação e esforço dos(as) bailarinos(as) e a forma como ele contava sua história de vida, como ele descobriu seu próprio movimento?”.

Sem intenção ou pretensão, os meios tecnológicos digitais nos proporcionaram um campo efervescente de pensar a dança (no cinema, nas adaptações para a tela) e nos processos criativos de fazer dança. Assim, mais uma ferramenta pedagógica adentra nossos percursos metodológicos e artísticos, demonstrando ser didático para compreender a complexidade que apresentávamos aos(as) alunos(as) em criar um videodançamento.

## Considerações finais

A ideia dos videodançamentos não era somente de sua produção ou dos registros audiovisuais das aulas, mas de um diálogo interdisciplinar entre o estar aprendendo o conteúdo de dança e se aproximar dos fazeres artísticos imbricados no uso tecnológico, que venha a possibilitar novas experiências significativas no campo da Arte e da sua fruição chamadas de “poéticas tecnológicas” (SANTANA, 2012b) ou de experimentações criativas e inventivas. Além disso, como nos lembra Aguirre (2014, p. 251):

O ato de compartilhar o produzido contém também, em si mesmo, um ato de aprendizagem, tanto para quem obtém uma resposta ao que mostra quanto para quem observa o produzido por outros, e extrai disso ensinamentos para suas próprias produções futuras.

Acreditamos que, ao final do processo, os(as) estudantes puderam vivenciar a dança sob outra perspectiva, expandindo seus conceitos sobre o que é dança, bem como vivenciar novas formas de se relacionar com a mídia, inclusive sampleando-as – usando os jogos digitais, o computador, o celular etc. Na produção de seus videodançamentos, eles(as) puderam vivenciar diversas formas de se relacionar com essas mídias e de se engajar/dançar com elas, de modo que os resultados visuais e artísticos foram os mais diferenciados, com ou sem interações com outras(as) pessoas. Ora:

[...] diferentes mídias demandam diferentes formas de engajamento, “nós *lemos* livros, *assistimos* filmes, *ouvimos* música.” (CRAIG, 2013, p. 1, grifo do autor) No caso da RA, deve-se ter em consideração que o tipo de engajamento que essa mídia promove é interativo, e, portanto, a forma de interação dá-se através de uma *experiência multissensorial*. (MISI, 2015, p. 16)

Para os alunos(as) o que fica é um trajeto de experiências incomuns/transdisciplinares que possibilitou novas apreciações e aprendizagens na Arte, que vai ao encontro de uma escola e de uma formação plural, consciente e humanística atenta às novas realidades da Cultura Digital desses jovens. Durante este percurso, percebemos a importância de se ensinar Dança na escola, sob uma ótica artística e pedagógica, onde nosso fazer artista-docente também vai de transformando,

permitindo aos sujeitos se aproximar de outras culturas, artes e saberes a partir de suas singularidades. Acreditamos que todos(as) nós acabamos por pensar ou repensar a dança e seu ensino, sem pré-conceitos, (re)visitando conceitos, expandindo-os.

É importante ressaltar que as práticas aqui descritas e refletidas são fruto de uma insistente ferramenta pedagógica de acertos – e erros -, tentativas e possibilidades de pensar a dança e tecnologia a partir da experiência proporcionada pelo PIBID, na formação inicial e continuada de professores(as), da escola e dos(as) alunos(as) e na constante reformulação do ensino de Arte na educação básica promovendo significativas rupturas. A experiência discutida, portanto, não foi apenas formativa para os(as) alunos(as), mas para todos(as) nós que a vivenciamos, nos seus mais diferentes papéis.

Esta vivência proporcionou novas inventarias da dança, outras danças, danças difundidas, híbridas e que estão nas escolas e nós professores(as) temos que dar conta. Parte-se então para o entendimento de um corpo e uma dança expandida de produção e principalmente de consumação.

\* \* \*

## REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanoel. Entornos da aprendizagem entre jovens produtores de cultura visual: traços e características. In: TOURINHO, Irene. MARTINS, Raimundo. **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2014. p.247-274

BARBOSA, Larissa Ferreira Regis. **Dança transmídia: as táticas de corpo composto**. 2016. 396 Fls. Tese (Doutorado em Arte). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BITTENCOURT, Adriana. Imagens da mídia, imagens do corpo, imagens da dança: tensões na pluralidade da cena contemporânea. **Dança**, Salvador, v. 3, n. 2 p. 59-68, jul/dez. 2014.

BORGES, Patrícia Pereira. Estudos e experimentos em videodança: um trabalho de colaboração entre o artista visual e corporal. **Repositorio**, UFU, 2014.

CERBINO, Beatriz; MENDONÇA, Leandro. Considerações sobre as relações entre autoria, dança, cinema e videodança. **Liinc em Revista**, v.7, n.2, p. 248-257, 2011.

FILHO, Aldo Victorio. Culturas juvenis para além dos interditos culturais: o *funk* carioca, potência e beleza. In: TOURINHO, Irene. MARTINS, Raimundo. **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2014. p.275-292

LEITE, Marcelo Denny. Corpos dilatados: relações contemporâneas brasileiras entre cena e tecnologias. **Revista Sala Preta**, São Paulo, vol. 15, n. 2, p. 137-148, 2015.

LE MOS, André. Arte eletrônica e cibercultura. **Revista Famecos**, mídia, cultura e tecnologia, n. 6, jun. 1997, p. 21-31.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Raimundo. SÉRVIO, Pablo Passos. Reflexões sobre cruzamentos entre imagens, mídia, espetáculo e educação a partir da cultura visual. In: TOURINHO, Irene. MARTINS, Raimundo. **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. 2 ed. Santa Maria: editora UFSM, 2016. p.245-274

MISI, Mirella. Sistemas de realidade aumentada como ambientes para a dança contemporânea. **Dança**, Salvador, v. 1, n. 4 p. 11-24, jan./jun. 2015.

PIMENTEL, Lucia Gouveia. Novas territorialidades e identidades culturais: o ensino de arte e as tecnologias contemporâneas. In: 20 ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, **Anais...**, Rio de Janeiro: Anpap, 2011. Disponível em: In: [http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia\\_gouvea\\_pimentel.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf) Acesso em 01.02.18.

RODRIGUES, Renato Ribeiro. SOUZA, Paulo Henrique Alves. Danças midiáticas no contexto escolar: limites e possibilidades significativas. In: IV Seminário Nacional Corpo e Cultura. **Anais...** Goiânia: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), 2013. ISSN 2175-554X.

SANTANA, Ivani. Corpo-dança expandido pelos “tempos” do ciberespaço: novas dramaturgias. **Z Cultural** - Revista Virtual do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, ano VIII, v1, 2012a.

SANTANA, Ivani. Configurações da dança na cultura digital: relatos sobre experimentações e reflexões da dança com mediação tecnológica. In: PEREIRA; Antonia. ISAACSSON; Marta. TORRES, Walter. (orgs). **Cena, corpo e dramaturgia: entre tradição e contemporaneidade**. Rio de Janeiro : Pão e Rosas, 2012b.

SANTANA, Ivani. **Dança na cultura digital**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SANTANA, Ivani. **Corpo aberto: Cunningham, dança e novas tecnologias**. São Paulo: Educ, 2002.

SANTOS, Bruna Bardini. Videodança na escola: reflexões sobre o corpo e a dança no contexto escolar. 2015. 156 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015

SILVA, Diego da. GROTO, Valdair. Vídeo, dança e comunicação e suas ligações com a mídia. In: XII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE, **Anais...**, UFG, Goiânia, maio de 2010.

TOMAZZONI, Airton. **O zoológico dançante da TV: lacraias, cachorras, tigrões e outros bichos**. In: Lições de Dança 5, p.39-53, Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005.

TOMAZZONI, Airton. **Lições de dança na mídia**. Educação, v. 38, abr. 2015, p. 77-86.

TORRES, Walter. (orgs). **Cena, corpo e dramaturgia: entre tradição e contemporaneidade**. Rio de Janeiro : Pão e Rosas, 2012b.

VALLE, Flavia Pilla. PIBID e a experiência da dança no currículo. In: BELLO, SAMUEL Edmundo Lopez. UBERTI, Luciane (orgs). **Iniciação à docência: articulações entre ensino e pesquisa**. São Leopoldo; Oikos, 2013. P.99-110.

WOLFF, Silvia. Corpo Tecnológico: Sobre as Relações entre Dança, Tecnologia e Videodança. **Cena 14**. 2013

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.



O GRUPO DE TEATRO DO CENTRO PEDAGÓGICO/UFMG E O  
ESPETÁCULO *A ARCA DO LIXO*

O ensino de teatro para a construção de cidadania.

EL GRUPO DE TEATRO DEL CENTRO PEDAGÓGICO/UFMG Y EL  
ESPECTÁCULO *EL ARCA DE LA BASURA*

La enseñanza de teatro para la construcción de ciudadanía.

THE THEATER GROUP OF THE PEDAGOGICAL CENTER/UFMG  
AND THE SPECTACLE *THE ARK OF THE TRASH*

The teaching of theater for the construction of citizenship.

*Fabício Trindade Pereira*

**RESUMO**

Este trabalho pretende refletir sobre o ensino do teatro para a construção de cidadania a partir do processo de criação e montagem, realizado no ano de 2013, do espetáculo *A arca do lixo*, do Grupo de Teatro do Centro Pedagógico da UFMG.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação básica, artes, Boal

**RESUMEN**

Este trabajo tiene como objetivo reflejar sobre la educación teatral para la construcción de ciudadanía desde el proceso de creación y montaje, llevada a cabo en 2013, del espectáculo *El arca de la basura*, del Grupo de Teatro del Centro Pedagógico de la UFMG.

**PALABRAS CLAVE:** educación, artes, Boal

**ABSTRACT**

This work intends to reflect on the teaching of the theater for the construction of citizenship from the process of creation and construction, realized in the year 2013, of the spectacle *The ark of the trash*, of the Group of Theater of the Pedagogical Center of the UFMG.

**KEYWORDS:** basic education, arts, Boal

\* \* \*

Este artigo refere-se ao processo de montagem do espetáculo “A arca do lixo”, do Grupo de Teatro do Centro Pedagógico/UFMG, realizado no ano de 2013 e surgiu a partir da monografia elaborada e escrita por mim e orientada pela prof. Sara Rojo, intitulada como “Uma experiência teatral no Grupo de Teatro do Centro Pedagógico da UFMG para a construção de cidadania” (2013), para que eu obtivesse o título de Graduação em Licenciatura em Teatro pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Após essa etapa tornou-se fundamental a continuidade da reflexão para proporcionar mais uma oportunidade de observar e registrar a compreensão que venho construindo sobre o ensino de teatro e sobre a licenciatura/educação.

O que é cidadania? O que é ser um cidadão? O que é ter cidadania? O que significa ser um homem social que exerce sua cidadania? Ultimamente, esse termo é utilizado com amplas significações, integra o vocabulário dos discursos político-sociais engajados e, inclusive, é cada vez mais frequente nas conversas cotidianas e informais de qualquer pessoa. Ou, podemos até considerar esse conceito como ultrapassado, pois atualmente o sujeito socializado está integrado ao seu cotidiano pela cidade e pelas redes sociais constantemente se posicionando politicamente, pleno em consciência e dotado de opinião. Porém, sabemos que mais profundamente os indivíduos muitas vezes perdem suas referências e não estão engajados em prol de transformações ativas na sociedade. E, sobretudo, diante do que iremos tratar aqui se faz necessário retomarmos esse conceito de cidadania, pois ele será nossa referência de análise e estudo de uma vivência teatral como metodologia pedagógica capaz de dialogar com temas transversais à escola. A fim de colaborar com a formação de alunos/atores conscientes de suas responsabilidades sociais e cidadãs.

O conceito *cidadania* é relacionado à vida em sociedade, e ao longo de toda a história mundial da civilização humana houve inúmeras alterações nas estruturas socioeconômicas. Consequentemente o conceito acompanhou essas mudanças, foi evoluindo e constituindo-se de acordo com as necessidades de cada época. Na introdução do seu livro *História da Cidadania*, Jaime Pinsky, nos esclarece que “cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e espaço” (PINSKY, 2003, p. 09). A ideia conclusiva de que a cidadania está delineada e limitada aos “direitos e deveres dos cidadãos” simplifica e facilita a compreensão. Porém ignora a complexidade humana, não

favorecendo a reflexão crítica e não enfatizando a importância concreta do significado desses “direitos e deveres”. Por isso, para conseguirmos responder as perguntas postas logo no início do texto, torna-se também importante o detalhamento esclarecedor de termos usuais e corriqueiros nos dias de hoje. Como, cidadania, cidadão, política, direitos, deveres, leis, entre outros. Pois eles tiveram seus significados construídos historicamente ao longo das vivências políticas, coletivas e sociais dos homens.

A origem desses termos está ligada ao desenvolvimento das “Cidades-estado<sup>1</sup> na Antiguidade Clássica” (GUARINELLO apud PINSKY, 2003, p.29), entre os séculos IX e VII a.C., e esses conceitos vieram desenvolvendo-se ao longo da história mundial do homem, transformando-se e modificando-se a cada fato ocorrido e a cada sociedade estabelecida em determinada época. Guarinello, em seu artigo publicado no livro de Pinsky, esclarece algumas questões relacionadas à cidadania, porém a reflexão proposta por ele pode ser ampliada para pensarmos sobre os demais termos citados acima. De acordo com Guarinello,

não podemos falar de continuidade do mundo antigo, de repetição de uma experiência passada e nem mesmo de um desenvolvimento progressivo que unisse o mundo contemporâneo ao antigo. São mundos diferentes, com sociedades distintas na quais pertencimento, participação e direitos têm sentidos diversos. (GUARINELLO apud PINSKY, 2003, p. 29).

O autor em seu artigo complementa essa ideia dizendo que

os primeiros pensadores que se debruçaram sobre a definição do que hoje entendemos por cidadania buscaram inspiração em certas realidades do mundo greco-romano, que conheciam por intermédio dos clássicos transmitidos pela tradição manuscrita do Ocidente: a ideia de democracia, de participação popular nos destinos da coletividade, de soberania do povo, de liberdade do indivíduo”. (GUARINELLO apud PINSKY, 2003, p. 29).

Este estudo não ignora as origens históricas da noção de cidadão, porém elege como recorte prioritário para a questão a cidadania nos Estados-nacionais democráticos modernos/contemporâneos do ocidente e dessa maneira “evidenciar processos históricos que podem iluminar os limites e as possibilidades da ação humana no campo das relações entre os indivíduos”. (GUARINELLO apud PINSKY, 2003, p. 29).

As questões relacionadas à cidadania nos dias atuais nos levam para um arcabouço infindável e diverso, de reflexões, posicionamentos críticos, situações e

---

<sup>1</sup> Segundo Guarinello, “o termo ‘cidade-estado’ não se refere ao que hoje entendemos por ‘cidade’, mas a um território agrícola composto por uma ou mais planícies de variada extensão, ocupado e explorado por populações essencialmente camponesas, que assim permaneceram mesmo nos períodos de mais intensa urbanização do mundo antigo”. (GUARINELLO apud PINSKY, 2003, P. 32)

atitudes que definem e caracterizam a prática da cidadania. A Declaração Universal de Direitos do Homem, de 1948, que foi escrita com a influência das cartas de Direitos dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1798), escancara à necessidade de tornar mais eficaz e garantida a legitimidade dos direitos do indivíduo perante a sociedade e o Estado. Dessa maneira, acrescenta-se ao significado de cidadania “o relacionamento entre uma sociedade política e seus membros.” (REZENDE, F.; CAMARA, N., 2001, p. 04). A proposta mais funda dessa declaração universal é,

[...] a de que todos os homens são iguais ainda que perante a lei, sem discriminação de raça, credo ou cor. E ainda: a todos cabe o domínio sobre seu corpo e sua vida, o acesso a um salário condizente para promover a própria vida, o direito à educação, à saúde, à habitação, ao lazer. E mais: é direito de todos poder expressar-se livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, fomentar movimentos sociais, lutar pelos seus valores. Enfim, o direito de ter uma vida digna de ser homem. (COVRE, 1991, p. 09).

É importante retornar a ideia de que cidadania é e está sempre em processo. É construída, ou melhor, constrói-se. É conquistada, ou melhor, conquista-se. Portanto, na contemporaneidade, faz-se cidadão aquele que se apropria e exerce os direitos humanos, constitucionais e legalmente garantidos. O indivíduo deve ser o “próprio fomentador da existência dos direitos a todos, ter responsabilidade em conjunto com a coletividade, cumprir as normas e propostas elaboradas e decididas coletivamente, fazer parte do governo, direta ou indiretamente” (COVRE, 1991, p. 09). Mais adiante em seu texto Maria de Lourdes determina que “só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão.” (COVRE, 1991, p. 10) e conclui esclarecendo que “a prática de cidadania pode ser uma estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor.” (COVRE, 1991, p. 10).

A cidadania hoje exige mais do que o ato de participar da sociedade política, exige que o cidadão assuma o caráter legitimado de agente das conquistas dos direitos, sejam eles políticos, civis ou sociais. Talvez, esteja nessa ideia ancorada a essência do sujeito social (cidadão) contemporâneo. No entanto, como fazer a tomada de consciência? Como fazer que esse cidadão torne-se sujeito de suas ações? Quais seriam os mecanismos para a tomada de consciência e incorporação dos conceitos? Uma possível resposta a essas questões encontramos ao observarmos as propostas de Augusto Boal e sua metodologia *Teatro do Oprimido*, que exemplifica praticamente como a aproximação entre educação pode tornar-se potente colaboradora para a

formação de seres humanos comprometidos com o coletivo social. Por exemplo, uma convenção comum na prática do teatro é a relação entre atuantes e espectadores. Essa relação, configurada a partir de uma rede de símbolos e signos que vão se construindo ao longo da ação teatral, é convencionada por “um faz” (atuante), enquanto “o outro vê” (espectador). Este último, a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, constrói uma leitura particular daquilo visto, que só é possível de se fazer quando o primeiro expõe. Para Boal, segundo os princípios do *Teatro do Oprimido*, essa relação modifica-se, e muito, ao definir que o espectador é também atuante e vice-versa.

[...] transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, e ator, em transformador da ação dramática. [...] O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia preparando-se para a ação real. (BOAL, 1975, p. 126).

A técnica teatral é utilizada como educação para os envolvidos, contribuindo para a compreensão do indivíduo e para a contextualização dos fatos sociais circundantes. Percebe-se, aqui, uma forte relação entre Freire e Boal, respectivamente: um nega o aluno como um local para depositar conhecimento advindo do professor, o outro o espectador como um local para depositar o assunto advindo da cena dos atuantes. Freire define o processo educacional como o “[...] que provoca novas compreensões de novos desafios. [...] A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo.” (FREIRE, 1987, p.40). E Boal, define o teatro como o espaço passível para o estímulo à discussão e à problematização das questões cotidianas. De acordo com ele,

ensino é transitividade, democracia, diálogo, o T. O., cria o diálogo, busca a transitividade, interroga o espectador e dele se espera uma resposta. O teatro do oprimido procura desenvolver o desejo de criar espaço no qual se possa, criar aprender, ensinar [...] transformar. (BOAL, 1975, p.34).

Complementar às suas colocações, Paulo Freire nos estimula, ao escrever que

nesse sentido é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que a natureza coloca, como também no próprio ato de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam. (FREIRE, 1974a, p. 41).

E o que é ser cidadão, se não for atuante e espectador? Se não for “ser súdito e ser soberano” (COVRE, 1991, p. 09)? Por fim, se não for o equilíbrio dessa balança? Como reconhecer essa dicotomia e se libertar dela, a fim de “transcender as situações-limite para verificar o que existe além delas” (MIZUKAMI, 1986, p. 88)?

Nos processos educacionais, um elemento que é constituinte e não inexistente, pois sem ele o processo ensino-aprendizagem não se estabelece, é o conteúdo. O que se vai ensinar. No caso do teatro, considera-se, para este estudo, o significado de conteúdo como o que se irá encenar, ou melhor, qual é o assunto que está sendo abordado pela cena. Frequentemente, na educação e no teatro, o conteúdo é formal, metódico, segue normas ajustadas e sistêmicas. Atrelar conteúdo à *presentificação*<sup>2</sup> é o propulsor para que o ensino ou a cena aconteçam. Ou seja, a forma como se faz não está refém do conteúdo, ao contrário, a forma se serve do conteúdo para que os objetivos a serem cumpridos por ela se consolidem. Diretamente, o que se propõe por Paulo Freire e sua pedagogia, é que a realidade do indivíduo e o contexto em que ela se desenvolve se ponha à prova e no lugar de destaque. Portanto, o conteúdo e o conhecimento são escolhidos e pinçados a partir de diálogos abertos, diretos, francos e por meio de observações individuais e coletivas para servirem à reflexão, que por sua vez serve a uma ação transformadora.

A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. O conhecimento é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática. Como processo e resultado, consiste ele na superação da dicotomia sujeito-objeto. [...] Conscientização implica e consiste, portanto, um contínuo e progressivo desenvolvimento da realidade [...]. (MIZUKAMI, 1986, p. 91).

O conteúdo do teatro de Boal parte do conceito da *ação transformadora*, que, por sua vez, considera a cena propulsora para gerar uma aprendizagem e atitudes no cotidiano concretas. O espectador e o próprio atuante, em lugares diferentes, tornam-se também os protagonistas da produção e da escolha desses conteúdos e, por conseguinte, protagonistas da ação. Os temas são escolhidos ou vêm à tona por causa dos interesses comuns daquele coletivo, inserido em determinada realidade. Conscientes ou não, esses interesses geram uma identificação imediata nos atuantes e nos espectadores, que valem como base para às discussões e para a elaboração das cenas.

Essas cenas servem de material para que a intervenção dos espectadores

---

<sup>2</sup> Entende-se como tornar-se presente.

aconteça e altere, modifique e dê soluções concretas àquele conteúdo-conflito abordado na encenação, visando a uma possível transformação política e social. Augusto Boal esclarece que essa possível transformação não se dá pelo teatro em si, mas por causa do movimento, da ação. Contrariando a “cultura do silêncio” (MIZUKAMI, 1986, p. 89) que predomina nas sociedades que não são polo das decisões, ou seja, as “sociedades objeto” (MIZUKAMI, 1986, p. 89), Boal estimula o pensamento de que o teatro tem a potencialidade de ser um espaço para o ensaio revolucionário, a fim de modificar e transformar essas pessoas inseridas nas “sociedades dependentes caracterizadas por processos culturais alienados, onde, o próprio pensamento-linguagem é alienado.” (MIZUKAMI, 1986, p.90). Para Boal,

[...] o teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente “ensaio” da revolução. O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: importa que é uma ação. Penso que todos os grupos teatrais verdadeiramente revolucionários devem transferir ao povo os meios de produção teatral, para que o próprio povo os utilize, à sua maneira e para os seus fins. O teatro é uma arma e é o povo quem deve manejá-la. (BOAL, 1975, p. 127).

A educação e o teatro têm caracteres utópicos e ambos, sob a tutela de Paulo Freire e de Augusto Boal, assumem caracteres amplos, não restritos apenas à escola e ao espaço físico do teatro. O homem não se torna sujeito consciente de sua realidade, de sua práxis e de sua capacidade de transformá-la por si só, mas torna-se sujeito experimentando processos que provoquem e dão condições para que se desenvolva e se excite a ação revolucionária e a reflexão crítica, ambas intrinsecamente ligadas. Maria de Lourdes Covre, em seu livro “O que é cidadania”, explica que

só existe cidadania se houver a prática de reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurando o direito de reivindicar direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda população. (COVRE, 1991, p. 10).

Desenvolvida por Augusto Boal, a pedagogia teatral do oprimido definiu-se sob a perspectiva da arte (teatro) atrelada às questões político-sociais do cotidiano da vida civil. E ainda, com mais amplitude, não só atrelou-se a essas questões como projetou nelas seu objetivo principal: a transformação dos “oprimidos” (objetos sociais) em “cidadãos” (sujeitos legítimos), capazes de analisar o contexto social em que estão inseridos, e, sobretudo, capazes de transformá-lo. Paralelamente, essa pedagogia criou, como metodologia de aplicação e prática, algumas formas teatrais, como o Teatro Jornal, Teatro do Invisível, Teatro Imagem, Teatro-Fórum, Teatro Legislativo e Arco-Íris do desejo ou Teatro voltado para as opressões psicológicas. Por meio dessas formas

teatrais, Boal queria propor uma encenação, um teatro que alcançasse o público de maneira diferenciada à que eles estavam acostumados. Um teatro que incitasse na plateia o desejo de interferir, agir frente à situação proposta pelas cenas. E, para isso, utilizou elementos e princípios relacionados ao que denominamos no teatro como *improvisação*.

Em seus diversos formatos de espetáculos ou técnicas teatrais, a improvisação diante do público é um elemento recorrente. Seus principais objetivos são a eliminação das barreiras entre atores e público, a abolição das regras sociais frente acontecimento teatral, entre outros. A improvisação, para o Teatro do Oprimido, também representa um excelente instrumento que coloca em evidência a construção mesma da cena teatral. Na cena improvisada, o público é chamado para optar entre as várias possibilidades de desenvolvimento da cena e se torna sujeito ativo da representação. (LIMA *apud* ROJO; VIDIGAL, 2011, p. 101).<sup>3</sup>

No T.O. a improvisação é inserida como um instrumento para a construção da cena, no momento da “apresentação”. O espectador escolhe e opta pelo o que os atores irão desenvolver a partir de certo momento da cena. O espectador torna-se sujeito ativo e tem o poder de decidir o que irá assistir e, a partir do que for decidido, os atores executarão.

Augusto Boal, de forma muito sólida, aliou sua proposta inicial do T.O. a esta capacidade da improvisação e obteve excelentes resultados. O Teatro-Fórum propõe uma quebra da quarta parede – quando trabalha com a improvisação do público e com a presença do Curinga – e busca gerar um distanciamento reflexivo; porém, se diferencia de Bertold Brecht, para obter esse resultado, pois não nega a identificação. Produz no espectador uma consciência clara do que está sendo representado e o projeta mais além do espaço físico denominado teatro. (ROJO; VIDIGAL, 2011, p. 101).<sup>4</sup>

O artigo *Teatro do Oprimido: Improvisação, educação e paixão*, escrito por Sara del Carmen Rojo e Assis Benevenuto Vidigal e publicado em 2011, na revista argentina *Telón de Fondo – Revista de Teoría y Crítica Teatral*, nos esclarece a relação direta entre o T.O. e Improvisação. Nesse artigo, os autores citam quatro itens que descrevem o lugar da improvisação no Teatro-Fórum. São os seguintes,

---

<sup>3</sup> En sus diversos formatos de espectáculos o técnicas teatrales, la improvisación ante el público es un elemento recurrente. Sus principales objetivos son la eliminación de las barreras entre actores y públicos la abolición de las reglas sociales frente el hecho teatral, entre otros. La improvisación, para el Teatro del Oprimido, también representa un excelente instrumento que coloca en evidencia la construcción misma de la escena teatral. En la escena improvisada, el público es llamado a optar entre las varias posibilidades de desarrollo de la misma y se torna sujeto activo de la representación. (LIMA *apud* ROJO; VIDIGAL, 2011, p. 101). Tradução minha.

<sup>4</sup> Augusto Boal, de forma muy sólida, alió su propuesta inicial del T.O. a esta capacidad de la improvisación y obtuvo excelentes resultados. El Teatro Foro propone un quiebre de la cuarta pared - cuando trabaja con la improvisación del público y con la presencia del Curinga- y busca generar un distanciamiento reflexivo; pero, a diferencia de Bertolt Brecht, para obtener este resultado, no niega la identificación. Produce en el espec-actor una conciencia clara de lo que está siendo presentado y lo proyecta más allá del espacio físico denominado teatro. (ROJO; VIDIGAL, 2011, p.101). Tradução minha.

1 – como ferramenta para o processo de criação da cena anti-modelo; 2 – no momento em que é realizada pelo público, que de forma geral não foi formado para perceber os conceitos de escutar e responder à ação, mas para ser conduzida por meio do modelo da dramaturgia clássica – apresentação dos personagens, aproximação, conflito, resolução do conflito – que se mostra ao público com a interferência do Curinga; 3 – nas modificações que se realizam nas repetições das cenas; 4 – também como quarto ponto está a reação dos atores para aquilo que o público propõe. Os atores devem saber como reagir, pois experimentaram durante o processo de criação as diversas possibilidades de interferência na cena. A cena em que se revela a reação de oprimido *versus* opressor é um gancho para a improvisação. É uma arma, uma forma, um instrumento para chegar à experiência estética, que é o passo, a lupa, para o autoconhecimento, para que o homem possa se ver em ação. (ROJO; VIDIGAL, 2011, p. 104).<sup>5</sup>

Esses itens destacados nos servem para que possamos analisar, de forma mais ampla, algumas “utilidades” que a improvisação tem para o T.O., assim como tem para outras estéticas e processos de encenação teatral. Boal se apropria de métodos de improvisação como ferramenta para elaborar a cena, ou seja, como processo de criação e estruturação do que irá se apresentar ao público. O público também se utiliza dela ao ter que se inserir e interferir no contexto dado pela encenação, pois eles não sabem como reagir ao jogo inédito dos atores. Mesmo quando esse jogo é apresentado repetidas vezes, a cada interferência realizada, novas e inéditas resoluções são criadas. As cenas são repetidas várias vezes, para que se possa ir desvelando cada vez mais os conflitos encenados, a plateia propõe desfechos diferentes. Nessas diferentes propostas dadas pelo público, os atores têm que improvisar, tanto para manter a vivacidade no que é repetido quanto para realizar as surpreendentes ideias da plateia.

A improvisação no T.O. nos parece uma via importante de transformação e conscientização dos atores e da plateia. Os dois utilizam-se dela, sem ter ou tendo noção das técnicas teatrais sistematizadas, para poderem se colocar e tomar posição frente às realidades encenadas. De acordo com Boal, o teatro é o ensaio para a realidade. Neste local da representação, o improviso é utilizado desde a preparação até para que a plateia assista, interaja e fique pronta à ação, à modificação. A experiência é no instante, aqui e agora. A elaboração da consciência, da criticidade e da *ação*

---

<sup>5</sup> 1- como herramienta para el proceso de creación de la escena anti-modelo; 2- en el momento en que es realizada por el público, que de forma general no fue formado para percibir estos conceptos de escuchar y responder a la acción, pero si para ser conducido a través del molde de la dramaturgia clásica – presentación de personajes, planteamiento, conflicto, resolución del conflicto– que se muestra al público con la interferencia del Curinga; 3- en las modificaciones que se realizan en las repeticiones de las escenas; 4- también como cuarto punto está en la reacción de los actores a aquello que el público le propone. Los actores deben saber cómo reaccionar, pues experimentaron durante el proceso de creación las diversas posibilidades de interferencia en la escena. La escena en que se desnuda la relación de oprimido *versus* opresor es un anzuelo para la improvisación. Es un arma, una forma, un instrumento para llegar a la experiencia estética, que es el paso, la lupa, para el auto-reconocimiento, para que el hombre pueda verse en acción. (ROJO; VIDIGAL, 2011, p.104). Tradução minha.

*transformadora* é levada e estimulada pela improvisação teatral. Esta é a representação, esboçada quase que à fidelidade do real, da própria vida. No site oficial do *Centro de Teatro do Oprimido*<sup>6</sup> destaca-se, logo na primeira página, a seguinte frase dita por Augusto Boal: “Ser cidadão não é viver em sociedade, é transformá-la”. Por isso vale enfatizar que Boal, no teatro/educação, e Freire, na pedagogia, esclarecem e comprovam que o teatro e a educação são fontes inesgotáveis, capazes de promover a formação de cidadania, a formação de pessoas mais conscientes de suas ações transformadoras na sociedade.

### **Monitoria na montagem *A arca do lixo*, do Grupo de Teatro do Centro Pedagógico (GTCP)<sup>7</sup> – um vivência docente em Teatro para uma formação cidadã.**

O Grupo de Teatro do Centro Pedagógico estreou suas atividades, integrando ao projeto do Programa de Ensino e Extensão Encontros com Arte do Núcleo de Artes do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, em 2004. E, a partir desse ano, diversos espetáculos foram produzidos pelos alunos do 3º Ciclo e pelo professor Roberson Nunes, geralmente acompanhado de assistentes/monitores. Espetáculos como *O pequeno aviador*, uma homenagem a Santos Dumont, 2006; *De curvas é feito todo o universo*, sobre a vida e obra de Oscar Niemeyer, 2007; *Darwin e a revolução da Evolução*, sobre a vida e obra de Charles Darwin, 2008; *Alice nos brasis das maravilhas*, a partir da obra de Lewis Carrol, 2011. As apresentações foram realizadas em diversos locais como: Praça de Serviços da UFMG; auditório da Reitoria; auditório da Veterinária, auditório da Escola de Belas Artes; Praça da Igreja da Pampulha; Centro Cultural da UFMG; outras escolas, como Fundação Tourino, Escola

<sup>6</sup> Endereço do site: [www.cto.org.br/novosite](http://www.cto.org.br/novosite). Acesso em: 08 de out. de 2017.

<sup>7</sup> O Grupo de Teatro do Centro Pedagógico é integrante do Núcleo de Arte e do Programa Encontros com Arte / Projeto Mostra de Produção Interna do CP. Neste projeto de montagem a equipe foi composta pelo Prof. Dr. Roberson de Sousa Nunes (Núcleo de Arte - CP): direção e trilha sonora. Profa. Dra. Tânia Margarida Lima Costa: produção Executiva; Profa. Dra. Adriana Ferreira (Núcleo de Geografia – CP): consultoria científica; Profa. Ms. Ana Cristina Rezende (Núcleo de Ciências – CP): consultoria científica; Fabrício Trindade (Licenciando em Teatro – EBA/UFMG): assistência de direção e trilha sonora; Gustavo Andrade (Licenciado e Bacharelado em Teatro – EBA/UFMG): assistência de Direção; Gustavo Gomes (Licenciando em Teatro – EBA/UFMG): estágio e monitoria; Guilherme Borges Leão (Bacharel e Licenciando em Geografia - IGC/UFMG): monitoria; Bruno Gomes (Licenciando em Ciências Biológicas - ICB): monitoria; Renata Alice: figurinos e cenografia; Istéfani Pontes (Graduanda em Teatro): iluminação.

Municipal Aurélio Pires, entre outros, tendo como público: familiares, amigos, estudantes e professores do CP, do COLTEC, do T.U. (Teatro Universitário), dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da UFMG, de outras escolas públicas e particulares, de nível fundamental e médio de Belo Horizonte.

No ano de 2012 iniciei o contato com o Centro Pedagógico e acompanhei o trabalho processual do grupo. Na época, ainda graduando realizei o estágio obrigatório da disciplina *Análise da Prática e Estágio de Teatro III*, integrante do currículo do curso de Licenciatura em Teatro e ofertada pela Faculdade de Educação (FAE/UFMG). E, por causa dessa disciplina e do trabalho desenvolvido, no ano de 2013, fui convidado a integrar a equipe do Núcleo de Artes da escola, como monitor bolsista em Teatro. As atividades desenvolvidas no Grupo de Teatro do Centro Pedagógico o tornaram um projeto que promove o contato dos alunos com os bastidores da produção teatral e com o público nas apresentações que são realizadas, ou seja, o processo de montagem e a circulação do espetáculo são meios para o ensino do teatro. Os alunos, no começo do ano, inscrevem-se, por vontade própria, e participam de uma seleção para integrarem ao grupo. O principal objetivo dos trabalhos, no desenvolvimento das atividades ao decorrer do ano, é os alunos vivenciarem a produção teatral, desde os bastidores técnicos – figurino, cenário, entre outros – até o trabalho de atuação e cena. E já como questão central dos objetivos desse ensino está o engajamento por um desejo coletivo: os alunos iniciam a vivência de transformar os desejos individuais e egocêntricos em desejos socializados e socializadores. Portanto, ao assumir essa tarefa coletiva, a montagem de um espetáculo, e torná-la a metodologia pedagógica para o ensino do teatro, inicia-se um processo de aprendizagem compartilhado que se preocupa em ceder a passagem direta e rígida dos conhecimentos aos alunos em troca do reconhecimento, assimilação, apropriação, transformação e discussão do aprendido. A aprendizagem e o desenvolvimento têm suas perspectivas ampliadas e servem de incentivo aos alunos para a promoção e partilha dos conhecimentos, habilidades, competências particulares/específicas e das maneiras diversas de pensar, formular e agir sobre a realidade vivida no cotidiano. Nessa experiência no GTCP, eu, em minha função de assistente/monitor pude agir e trabalhar atrelado à liberdade de criação.

Uma premissa instituída no GTCP é que os temas das montagens sempre estão em relação direta com os próprios alunos/professores/escola e assim, em relação direta com o mundo/sociedade. Geralmente, não abdicando de suas próprias questões,

dúvidas e desejos, o professor propõe e faz a escolha do tema a partir de uma observação criteriosa e afetiva do mundo, da sociedade e de seus alunos. Vale ressaltar que a relação afetiva e o envolvimento emocional que o professor Nunes tem com o grupo é grande, já que o GTCP é um projeto idealizado/criado por ele e o elenco é composto por alunos que estão na escola desde bem pequenos. Dessa maneira, a relação que é construída nesse ambiente é baseada no afeto, respeito e no desejo coletivo de vivência teatral. É nítido perceber que o empenho do professor para com o GTCP se equipara ao que um artista tem ao conceber sua obra, o comprometimento cedido ao trabalho é integral. E, dessa maneira, os trabalhos do grupo mantêm-se vinculados a um engajamento social. É um teatro que se influencia, diretamente, com a história político-social do país, a que foi feita no passado, a que está sendo feita no presente e a que virá, que está comprometido com a socialização do indivíduo. Por vezes, compartilhavam-se questionamentos pessoais, peculiares e comuns na rotina diária. Estes, porém, revelavam implicações que referendavam a sociedade capitalista contemporânea. Pois esses traçavam um panorama das relações que o homem contemporâneo tem com ele mesmo e com o mundo, se inspiravam em como o sujeito (homem) está agindo em sociedade, e em quais são os valores que estão disseminados e coletivizados. No tempo de criação em sala de aula, estávamos pensando, estudando, e, ao mesmo tempo, mantendo nossos olhares voltados para fora. Ampliando esse “olhar” para deixar gerar ações concretas no cotidiano de todos que diretamente ou indiretamente estavam envolvidos. Os trabalhos de montagem do espetáculo *A arca do lixo*<sup>8</sup>, do GTCP, foram realizados entre os meses de março a setembro de 2013, em dois encontros semanais, perfazendo uma carga horária de quatro horas. No dia 06 de março de 2013, aconteceu o primeiro encontro e eu estava presente como observador, pois era o primeiro dia de testes para selecionar quem seriam os alunos-atores integrantes do elenco do grupo. Esse processo de seleção foi realizado de maneira muito simples e teve a função de “filtrar” os alunos que de fato tinham interesse em participar das atividades do teatro. O Professor realizou uma aula-ensaio e propôs exercícios, algumas práticas cotidianas dos ensaios, e, a partir desses exercícios, ele e

---

<sup>8</sup> Sinopse do espetáculo: Os moradores da Vila Feliz viviam tranquilos e serenos. A Vila cresceu, ampliou-se e tornou-se uma grande cidade! A paz, a gentileza e a felicidade ficaram para trás. Os moradores tornaram-se apenas peças de uma engrenagem. *A arca do lixo* discute, com humor e reflexão, o consumismo, o lixo e sua reciclagem e a preservação da natureza. A encenação mescla dados científicos e imaginação, fazendo alusão ao mito da Arca de Noé e a obra poética e musical, homônima, de Vinícius de Moraes.

nós, os assistentes-monitores, avaliaríamos os alunos-atores de acordo com a capacidade de concentração, atenção cênica, coordenação motora, apropriação do espaço, capacidade de improvisar, disponibilidade para as práticas e presença/atitude no coletivo. Sobretudo, o que estava sendo observado era a capacidade do aluno de se relacionar respeitando o coletivo e de responder com disponibilidade às propostas sugeridas. Para o entendimento e concepção do professor não existiam perfis de alunos ideais para o grupo, o que estava em jogo e quem iria de fato decidir sua permanência era o próprio aluno. Ao fazer a seleção, o Professor não procurava aprovar os “bons” alunos e reprovar os “piores”. O objetivo estava mais focado na necessidade de esclarecer para aqueles “candidatos” como eram desenvolvidas as atividades e práticas diárias do GTCP e, dessa maneira, deixá-los à vontade para que eles mesmos se expusessem como disponíveis, animados e dispostos a encararem a jornada proposta para o ano de 2013. No final de todas as atividades do dia, o professor convidava todos para se sentarem em roda e a seguinte pergunta era feita: “Por que você gostaria de participar do GTCP?”. Cada aluno respondia, individualmente, e se colocava, reconhecendo a importância da arte, do teatro, ou reconhecendo neles mesmos a vontade de se envolverem com a nova montagem, a vontade de estarem no palco.

Eram 20 vagas para o elenco do GTCP. Nessa seleção foram 64 alunos candidatos e permaneceram, no elenco, 28. Destes 28 alunos, alguns não tinham sido selecionados prioritariamente, porém eles nos procuraram e questionaram o porquê de não estarem entre os selecionados e, mais do que isso, pediram para que pudessem integrar o grupo. O Professor Nunes, aberto ao diálogo, ouviu os questionamentos e motivos, e sensibilizado com a vontade e coragem ativa desses alunos, decidiu que o grupo seria de 28 alunos-atores e não mais de 20. Algumas questões são fundamentais e têm que ser destacadas no trabalho do GTCP: o aluno entendido como um ser autônomo, capaz de escolher e decidir sobre sua própria trajetória. Capaz de defender, argumentar e expor suas vontades e o porquê delas existirem. Capaz de se colocar como um sujeito de escolhas e de consciência delas. O professor compreendido como um sujeito que está aberto à escuta e às reivindicações do aluno. E que reconhece, na prática das ações cotidianas, o diálogo como prioridade e como princípio de trabalho. E, sobretudo, a compreensão de que o conhecimento e as decisões reconhecidas como capacidades do professor não são irredutíveis, mas são princípios que servem de fundamentos para o começo do trabalho. De acordo com Rancière,

o mestre não pode ignorar que o aluno dito ignorante que está sentado à sua frente na verdade conhece muitas coisas que ele aprendeu sozinho, olhando e ouvindo o mundo à sua volta, adivinhando os significados do que ele via e ouvia, repetindo o que ele ouviu e aprendeu ao acaso, comparando o que ele descobre com o que ele já sabe, e assim por diante. O mestre não pode ignorar que o aluno ignorante adquiriu, através destes mesmos meios, o aprendizado que é a condição prévia para todos os outros: o aprendizado da sua língua materna. (RANCIERE, 2007, p. 05).

A seleção foi realizada e estava definido o novo elenco GTCP 2013. O processo de criação e montagem tinha começado! De acordo com o que tínhamos combinado anteriormente, eu assumiria, nos ensaios, a preparação corporal do grupo, realizando o aquecimento, alongamento e alguns jogos que trabalhassem com a energia corporal, ritmo e tônus muscular. O outro assistente assumiria a preparação vocal. E o professor, além de orientar e supervisionar todo o trabalho que realizaríamos com os alunos-atores, assumiria os jogos de improvisação e a condução do processo para iniciar a construção do novo espetáculo. O mote do espetáculo já estava definido a partir do tema o lixo e seus fins (reduzir, reutilizar e reciclar), porém a construção do texto, cenas e encenação seria realizada com os alunos por meio de improvisações, jogos teatrais e ao longo dos ensaios. Uma estrutura de organização foi proposta pelo professor, com o intuito de dividir funções de trabalho na montagem do espetáculo. Tais funções estão relacionadas com a produção técnica. Os subgrupos de trabalho propostos eram supervisionados pelo professor, pelos assistentes-monitores e pela figurinista e cenógrafa convidada Renata: 1-Equipe de cenário; 2-Equipe de figurino; 3-Equipe de trilha sonora; 4-Equipe de voz; 5-Equipe de corpo. Os participantes dos dois últimos grupos ficaram responsáveis pela elaboração de partituras físicas e/ou vocais, sua fixação e o ensino delas para todos do elenco. Os outros grupos assumiram a responsabilidade específica de cada área, como organização de tarefas, execução dos trabalhos, solicitação de materiais, entre outras. Com essa estrutura definida para os ensaios, ficou ainda mais esclarecido o objetivo pedagógico do GTCP, que, de acordo com o professor, em entrevista realizada em outubro de 2013, é proporcionar aos alunos do CP uma vivência quase que ‘profissional’ de um processo de montagem teatral. Esse princípio pedagógico fortalecia diretamente o diálogo, a troca de ideias, questões e discursos com os alunos-atores. O mote/tema para a peça do ano trazia consigo escolhas ideológicas e filosóficas muito particulares e, ao mesmo tempo, universais, na medida em que o tema estava definido, a partir de uma universalização de questões sociais muito atuais, frequentes e próximas daqueles envolvidos na

montagem. O tema foi delineado a partir da ideia “o lixo e seus fins” – reduzir, reutilizar, reciclar. E, esse eixo principal definido foi o impulso para se retratar outros “problemas” sociais contemporâneos, como o desequilíbrio ambiental, poluição, má qualidade de vida, trânsito caótico, superpopulação e consumismo.



Bate-papo sobre o tema. Crédito: Fabrício Trindade (Diário de Bordo).

O ponto de partida para a construção ficcional foi a realidade em que os próprios alunos vivem e os dados científicos que expressam todos esses problemas sociais. Com esse tema escolhido, o professor assumiu um caráter fundamental em seu trabalho como educador: a *educação problematizadora* (FREIRE, 1987). De acordo com Paulo Freire,

[...] vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmo e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar ação. A educação problematizadora se faz assim, um esforço permanente através dos quais os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. (FREIRE, 1987, p. 41).

O conteúdo estruturante do trabalho fazia parte do cotidiano de todos os envolvidos, não era dominado pelo professor. A responsabilidade e o compromisso do ensinar se atrelaram à tomada de consciência dos próprios contextos vividos e cada ator-aluno deveria construir os saberes a partir da contestação, da dúvida e do olhar crítico, observador de sua própria realidade. Pois, com a tomada de consciência e

*presentificação*<sup>9</sup> do sujeito, mais profundamente, o trabalho pôde alcançar um nível de envolvimento que permitiu a proposição de alternativas de comportamento e de pequenas ações frente aos impasses da realidade – proposições essas que poderiam ser retratadas na peça e também realizadas pelos integrantes do GTCP em seu cotidiano. As inspirações artísticas e conceituais principais para a peça foram o universo lúdico de Vinícius de Moraes, que completaria 100 anos de vida em outubro de 2013, com sua obra poética e musical *A arca de Noé*, e também o mito bíblico homônimo<sup>10</sup>, que conta sobre uma catástrofe natural que causa o fim do mundo. Durante todos os meses de ensaios para a construção do espetáculo “A arca do lixo”, tivemos vários encontros destinados a estudos teóricos, reflexões e debates. Esses ensaios tinham o objetivo de trazer referências por meio de textos, imagens e vídeos, para que os alunos-atores pudessem se inspirar e ampliar o repertório de conhecimento sobre o assunto. No primeiro encontro, exibimos alguns vídeos que traziam mais referências do que é considerado como “A vida perfeita” em nosso cotidiano, tema do início do espetáculo, em que todos viviam na “Vila Feliz”, lugar de calma, tranquilidade e felicidade. Para isso, trouxemos vídeos de comerciais que expressavam o ideal da família perfeita (por exemplo, comerciais de margarinas, refrigerante, carro, entre outros) e também levamos clipes de música que traziam essas informações por meio da imagem. A dinâmica da aula se dava da seguinte maneira: exibição dos vídeos com som, para que pudéssemos entender o que aquele material audiovisual propunha. Depois, exibíamos os vídeos sem som, pausando nos momentos necessários para levantarmos as questões e para que os alunos e os monitores pudessem ressaltar o que se destacava (na atuação, ou na mensagem, ou na própria imagem, cenário, figurino e caracterização dos personagens). Logo após, todos anotavam tudo o que foi observado, fazíamos uma roda para discutir e questionar o que foi visto e o “ideal” proposto pelos comerciais. Mais do que isso, o que poderíamos utilizar diretamente na peça ou o que poderíamos utilizar como inspiração para construirmos os símbolos e significados nas cenas iniciais do espetáculo.

Correspondendo ao planejamento e às diretrizes principais do trabalho do CP, do Núcleo de Arte e do próprio GTCP, outros encontros foram realizados e

---

<sup>9</sup> Entende-se como *presentificação* o processo de tomada de consciência do sujeito em que ele torna-se um ser que tem percepção crítica sobre seu contexto sociopolítico.

<sup>10</sup> Trecho bíblico que se refere à Arca de Noé – Gênesis, capítulo 6, versículo 1 até 22.

estabeleceram efetivamente uma ação que ultrapassou os limites da disciplina Teatro, alcançando outros campos do conhecimento, como Ciências, Química, Biologia e Geografia. Foram convidados professores colaboradores e alunos de graduação dos cursos em questão para orientarem e liderarem alguns desses estudos-debate-reflexivos, que deveriam abordar temas como: lixo, impactos ambientais, biodiversidades, desenvolvimento sustentável, ecossistema, recursos naturais, etc. Com essa ação, pretendia-se que o assunto fosse tratado como um campo de conhecimento que ainda não tinha sido visto formalmente. E, mais do que isso, esses encontros pretendiam ser momentos de construção e verticalização para a conscientização a partir de questões conflituosas do cotidiano do professor, dos monitores-assistentes e dos alunos-ator. Os recursos utilizados foram vários: palestras expositivas, exibição de filmes/documentários, como “O lixo extraordinário”, “Ilha das Flores”, jogos-debates, entre outros.

No final do primeiro semestre, para ampliar os estudos e para finalizar os encontros que tratavam sobre o tema central da peça, nós levamos os alunos para visitarem o Aterro Sanitário da Unidade de Educação Ambiental da Prefeitura de Belo Horizonte, na BR 040. Esse espaço recebe escolas para realizar oficinas, palestras, exposições e outras vivências com o enfoque na educação para a limpeza urbana e reciclagem de resíduos. Ao visitarem a Unidade, os alunos-atores tiveram a oportunidade de aprender como era o funcionamento da antiga Usina de Beneficiamento de Lixo de Belo Horizonte e participaram de uma palestra sobre os resíduos produzidos pelo homem e pelo consumo exagerado. Depois das primeiras conversas, passamos por dentro de um túnel – que antes era utilizado como duto de passagem do lixo – e vimos o pátio da compostagem, onde pudemos conhecer como acontece o processo de transformação do resíduo orgânico para composto orgânico. Logo após essa vivência, fomos levados para conhecer o viveiro de mudas, a Usina de Beneficiamento de Entulho da Construção Civil, o campo de futebol Beira Lixo, a Estação de Transbordo e o mirante, de onde pudemos ver o antigo aterro sanitário de Belo Horizonte.

O GTCP, instigado pela própria pesquisa e pelo tema que foi envolvendo a todos, cada dia mais, se deparou, na criação, com uma grande tarefa proposta pelo Professor: todo o cenário e o figurino do espetáculo deveriam ser construídos ou feitos a partir de materiais recicláveis/reutilizados. E, para isso, iniciou-se um trabalho

colaborativo de todos os integrantes do grupo para a coleta desses materiais, sob a mediação de Renata Alice, responsável pela caracterização.

O pensamento fomentado pelas discussões e conversas era “se estávamos com o foco da criação para o lixo, consumo e os impactos que eles causam para a sociedade, seríamos coerentes se colocássemos em prática a reciclagem e a reutilização”. Dessa maneira, traríamos para o cotidiano uma mudança concreta de atitude e de civilidade.

Todo o processo de criação do espetáculo foi fundamentado em improvisações e na concepção cênica coletiva. Ou seja, o tema, as ideias e imagens foram pré-visualizadas e imaginadas pelo professor. Mas a construção cênica, os textos, os gestos, movimentações, tudo foi construído a partir de jogos e exercícios baseados na improvisação. Portanto, esse processo de criação pretendeu e ampliou os limites da sala de aula e delineou um perfil de aluno-ator. Ao mesmo tempo em que buscou o entendimento do mundo e suas esferas sociais, a percepção crítica das transformações que ocorrem e a capacidade de criar para a manutenção de uma qualidade de vida melhor.



A construção do cenário. Crédito: Roberson Nunes.

## Considerações finais

O conceito *cidadania* relaciona-se à história da civilização humana e às suas diversas alterações em suas hierarquias socioeconômicas. Conseqüentemente, a noção de cidadania, e de cidadãos, acompanhou todas essas mudanças. Tornando-se, segundo Jaime Pinsky (2003), um conceito histórico que varia o sentido de acordo com o tempo

e espaço. Na sociedade atual, é evidente que o cidadão desdobra-se como um sujeito responsável que legitima e assume ser o agente da conquista e manutenção dos direitos. E, assim, estabelece o compromisso social de ser o fomentador da existência dos direitos a todos, portanto, “só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão.” (COVRE, 1991, p. 10). Porém, como tornar possível que indivíduos tornem-se sujeitos de direitos, conscientes, disponíveis, envolvidos e prontos à ação?

Essa é uma questão que dois importantes cidadãos brasileiros dedicaram suas vidas e profissões para poderem respondê-la. Paulo Freire, na pedagogia, e Augusto Boal, no teatro, formalizaram e sistematizaram metodologias que partiram das questões sociais, relacionadas aos atritos gerados pelo embate entre opressores e oprimidos. Ambos foram inovadores em suas propostas e geraram alternativas inspiradoras para que solucionássemos, em práticas, as desigualdades existentes entre os opressores e os oprimidos. Ou melhor, para que uma transformação libertadora das classes fosse possível, por meio da educação e do teatro.

O Grupo de Teatro do Centro Pedagógico estreou o espetáculo “A arca do lixo” em setembro de 2013, no auditório da Reitoria, e cumpriu uma temporada de quatro dias. Em outubro, realizou mais duas apresentações num evento nacional realizado no Centro Pedagógico, a 1ª FEBRAT – Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas, e, em novembro, apresentou-se no Auditório da Escola de Belas Artes da UFMG. Todas as apresentações constituíram-se em uma realização desafiadora empreendida pelo grupo, que se apresentou para plateias de diferentes perfis e em diferentes tipos de espaço. Essa experiência com o GTCP demonstrou que educação e teatro aliados tornam-se um desafio que é superado no dia a dia, na constante formação, reflexão e reformulação das práticas. É impossível mensurar, de imediato, as consequências do que é feito. Trabalhar com teatro na educação, por natureza, torna-se um investimento às cegas, pela imprevisibilidade imposta, não se pode calcular ou racionalizar os resultados. Mizukami esclarece-nos em seu texto o que Paulo Freire acredita e propõe como caráter da educação:

Para Paulo Freire, a educação tem caráter utópico. Quando deixa de ser utópica, não mais enfocando a unidade de anunciar-denunciar, é porque o futuro já não significa nada para o homem ou porque este teme arriscar seu futuro por ter conseguido dominar a situação presente. Essa esperança utópica implica compromissos cheios de riscos e terá de ser um ato de conhecimento da realidade denunciada. (MIZUKAMI, 1986, p. 95).

Este artigo não tem a capacidade e não foi escrito para afirmar que o trabalho desenvolvido no GTCP produziu ou irá produzir cidadãos engajados e que terão, em seu cotidiano, ações implicadas com o social. Este trabalho fez alguns apontamentos de escolhas, vivências, experiências que foram realizadas por profissionais/estudantes conscientemente imersos em ideais coletivos. E que, a partir dessa imersão, demonstraram, praticamente, que o teatro é uma área do conhecimento capaz de suscitar sentimentos atrelados à ideia do sujeito consciente que empreende e promove ações que possam interferir em seu contexto histórico-político.

O Teatro do Oprimido é muito mais radical em sua proposta e em sua aplicação se formos compará-lo à experiência do Grupo de Teatro do Centro Pedagógico. E, definitivamente, não se pensou em momento algum do processo ter a metodologia proposta por Augusto Boal como uma referência e como uma inspiração, mas eu refleti sobre ela com o objetivo de conhecer experiências que ligassem à educação e ao teatro. Porém a aproximação foi realizada neste trabalho a partir da identificação de algumas características fundamentais presentes no trabalho do GTCP. O Grupo tem o objetivo principal de finalizar o processo de criação gerando um produto, o espetáculo. Essa etapa que conclui o processo importa tanto quanto as outras. Inclusive, no campo escolar de teatro com adolescentes, é reconhecido pela qualidade do cuidado estético e sofisticação que suas produções trazem. No entanto, o que se destaca no trabalho desenvolvido neste ano de 2013 e o distingue das demais peças desenvolvidas anteriormente é que

a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento [estiveram] estão ligados ao processo de conscientização. O conhecimento [foi] é elaborado e criado a partir do mútuo condicionamento, pensamento e prática. Como processo e resultado, consiste ele na superação da dicotomia sujeito-objeto. (MIZUKAMI, 1986, p. 91).

Atualmente, muito se fala em senso crítico e em conscientização, tanto, que, inclusive, esses termos se esvaziaram do sentido real, tornaram-se conceitos com os significados desgastados. Este artigo e o trabalho desenvolvido pelo GTCP vêm, também, como uma tentativa de ressignificar os clichês, para resgatarmos a essência que os colocaram no uso comum. Segundo Paulo Freire, “quanto mais se des-vela a realidade, mais se penetra na essência fenomenológica do objeto que se pretende analisar” (FREIRE, 1974a, p.30) e, para esse estudo, ele identifica três tipos de consciência<sup>11</sup>: *consciência intransitiva*, *consciência transitiva ingênua* e *consciência*

---

<sup>11</sup>Três tipos de consciência: 1 – *Consciência intransitiva*: “Representa um quase descompromisso do Rascunhos | Uberlândia, MG | v.5 | n.3 | p. 244-266 | dezembro 2018 | ISSN 2358-3703

*transitiva*, que definem como o homem se relaciona com seu contexto. Segundo Mizukami, Freire explicita que a conquista da “criticidade implicará, portanto, uma crescente apropriação, pelo homem, de seu contexto”. (MIZUKAMI, 1986, p. 93). Como resgatar esse sentido real das palavras desgastadas para a compreensão, reflexão e a vivência dessa percepção crítica? Quais são as possibilidades que a arte e o teatro promovem para desenvolver e pontenciar pelos/nos sujeitos sociais o trânsito entre as consciências, propostas por Freire?

*A arca do lixo* não terminou, o trabalho não tem fim. Essas palavras escritas aqui, não se encerram nelas mesmas. E, se esquecermos de realizá-las, ou melhor, se não agirmos antes de dizê-las, elas perdem o sentido. Como assinala Augusto Boal

a palavra, a mais grandiosa invenção humana, vem ocupar espaços que antes pertenciam ao Pensamento Sensível. A palavra é axial entre o sensível e o simbólico. Não é limite entre um e outro: espalha-se pelos dois. Palavra tem corpo e alma. [...] palavra é meia verdade: a verdade inteira inclui meus olhos, mão e boca, o tom da minha voz. O trajeto da palavra para se dissociar da realidade concreta é longo. Grito é palavra incubada. (BOAL, 2009, p. 64- 65).

Teatro é resistência, é persistir para sobreviver. A licenciatura aproxima-se tanto desse caráter da arte que se mistura com ela. Ser professor é envolver-se com uma produção artesanal diariamente. Ser artista é ser professor, e vice-versa. Os dois lidam com a criação e com os modos que o ineditismo determina. Seja no palco, na sala de aula ou fora deles, as diversas experiências revelam-se e ocorrem. O maior desafio é fazer delas matéria-prima para elaborá-las e amadurecê-las, com o desejo e a consciência de que a arte e o ensino implicam em um compromisso com o social, de que os artistas e professores não podem desviar. É nosso dever entender as exigências do hoje e investir na liberdade da transformação, sem deixar que as dificuldades e os sucessos nos impeçam.

---

homem com sua existência, pois dele escapa a apreensão dos problemas que extrapolam a esfera estritamente biológica”. (MIZUKAMI, 1986, p. 91). 2 – *Consciência transitiva ingênua*: “O indivíduo atém-se ao passado e exibe saudosismo prestando pouca atenção ao presente, por ele considerado como época sempre inferior, medíocre e vulgar. Alega que o período atual é caracterizado por dissolução de valores e instituições. Manifesta pessimismo e visão catastrófica do presente, assume atitude de resistência a todos os projetos modificadores da realidade, e expõe-se, conseqüentemente, a uma contradição: declara que as condições do presente são miseráveis, mas se opõe a qualquer modificação que estabeleça condições inéditas de existência.” (MIZUKAMI, 1986,p. 92-93). 3 – *Consciência transitiva*: “Caracteriza-se por manifestar consciência de sua dependência, indagando sobre os fatores de que depende e, como estes, não se dá a conhecer à primeira vista, exigindo uma análise epistemológica. [...] É uma consciência dirigida à objetividade, aberta às coisas e aos acontecimentos, e voltada para a convivência com os homens. Vê a si própria em função do mundo, explica-se em termos de dependência histórica, sente-se condicionada pelo processo social e justifica-se como variável do processo social, de acordo com alterações da realidade.” (MIZUKAMI, 1986,p. 92).

\* \* \*

## REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. 256p.
- \_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não-atores**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. 347 p.
- \_\_\_\_\_. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 220 p.
- \_\_\_\_\_. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. 222 p.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991. 78 p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 148 p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 245 p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.
- MIZUKAMI, Maria. G. N. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986. 119 p.
- PINSKY, Jaime; BASSANEZI PINSKY, Carla. (ORG.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. 591 p.
- PINSKY, Jaime; MALTA, Cândido. **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004. 283 p.
- RANCIERE, Jácques. **O espectador emancipado**. Tradução de Daniele Ávila. *Questão de Crítica – Revista eletrônica de críticas e estudos teatrais*. Rio de Janeiro, 2008. 12 p. Disponível em: <<http://www.questaodecritica.com.br/2008/05/o-espectador-emancipado/>>. Acesso em 24 de outubro de 2017.
- ROJO, Sara; VIDIGAL, Assis Benvenuto. **Teatro del Oprimido: improvisación, educación y pasión**. *Telón de Fondo – Revista de Teoría y Crítica Teatral*, nº 13. Argentina, 2011.

REZENDE, Cyro de Barros; CÂMARA, Isnard de Albuquerque. **A evolução do conceito de cidadania.** Taubaté, 2001. 06 p.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.



PRINCÍPIOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO TEATRAL  
Aulas de Teatro com Pré-Adolescentes no CAIS Santa Cruz de Minas

PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN TEATRAL  
Clases de Teatro con Adolescentes en Santa Cruz de Minas, Minas Gerais,  
Brasil

PRINCIPLES AND PRACTICES IN THEATRICAL EDUCATION  
Theatre Classes with Teenagers in Santa Cruz de Minas, Minas Gerais,  
Brazil

*Gabriel José Carneiro<sup>1</sup>*

**RESUMO**

O texto descreve a condução de aulas de teatro em relação a princípios filosóficos e teatrais, os quais podem permear o professor no processo de condução e planejamento das aulas, além de serem conduzidos intensamente com os alunos dentro da aula. A partir dos trabalhos em grupo de pesquisa que articula princípios, filosofias e práticas originários dos escritos de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jerzy Grotowski, conduzido pelo professor André Luiz Lopes Magela semanalmente no grupo “GDE - Grotowski Deleuze Educação”, este texto articula referências teóricas e a prática de conduzir aulas de teatro. O objetivo é refletir sobre o que pode justificar uma aula de teatro, os possíveis conteúdos e metodologias trabalhados. Em análise estará a experiência conduzida no CAIS, Centro de Atenção Integral de Santa Cruz de Minas, em Minas Gerais, entre abril e Julho de 2018.

**PALAVRAS-CHAVE:** pensamento corporal, imagem e corpo, imaginário, estética do intensivo

**RESUMEN**

El texto describe las clases de teatro en relación con los principios filosóficos y teatrales, que pueden ayudar al maestro en su proceso de planificación de clases, además de ser conducido intensamente con los estudiantes dentro de la clase. Inspirado en el grupo de investigación, que articula principios, filosofías y prácticas originales de los escritos de Gilles Deleuze, Félix Guattari y Jerzy Grotowski, y dirigido por el profesor André Luiz Lopes Magela semanalmente en el grupo "GDE- Educación de Grotowski Deleuze ", este texto articula referencias teóricas y el proceso de la práctica de las clases del teatro. El objetivo principal es la investigación sobre lo que puede justificar una clase de teatro, los posibles contenidos y metodologías trabajadas. En el análisis se realizará la experiencia realizada en el CAIS, centro de ATENÇÃO integral de Santa Cruz de minas, em Minas Gerais, entre abril y julio de 2018.

---

<sup>1</sup> Ator, diretor e pedagogo teatral. Bacharel e licenciado em Teatro pela Universidade federal de São João del-Rei. gabrieljcarneiro@outlook.com. Orientador: André Luiz Lopes Magela. Bolsa UFSJ-PIDAC-Artes-Af.

**PALABRAS CLAVE:** pensamiento con cuerpo, imagen y cuerpo, imaginario, estética del intensivo

#### **ABSTRACT**

The text describes the theatre classes in relation with philosophical and theatrical principles, which can help the teacher in his planning process of classes, besides being conducted intensely with the students within the class. Inspired at the research group, that articulates beginnings, philosophies and practices original from the written ones of Gilles Deleuze, Félix Guattari and Jerzy Grotowski, and conducted by the Professor André Luiz Lopes Magela weekly in the group “GDE - Grotowski Deleuze Education”, this text articulates theoretical references and the practice process of theatre classes. The main objective is to research about what can justify a theatre class, the possible contents and methodologies worked. In analysis there will be the conducted experience at the CAIS, Centro de Atenção Integral de Santa Cruz de Minas, em Minas Gerais, between April and July of 2018.

**KEYWORDS:** thought with body, image and body, imaginary, esthetics of the intensive

\* \* \*

## **A AULA DE TEATRO ENTRE PRINCÍPIOS E PRÁTICAS**

Neste texto articulo referências teóricas com a prática docente, de forma a refletir sobre as aulas de teatro que conduzi no CAIS, Centro de Atenção Integral de Santa Cruz de Minas, em Minas Gerais, entre abril e Julho de 2018. A partir dos trabalhos em grupo de pesquisa que articula princípios, filosofias e práticas presentes nos escritos de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jerzy Grotowski, conduzido pelo professor do curso de Teatro da UFSJ André Luiz Lopes Magela semanalmente com exercícios teatrais específicos no grupo “GDE - Grotowski Deleuze Educação”. Em minhas aulas de teatro, me propus o desafio de não traduzir de forma simples ou transportar diretamente os exercícios realizados no GDE para a aula com pré-adolescentes. Foquei meus esforços em pensar como os princípios de “educação teatral”, termo defendido por Magela como “preparar, propor e conduzir experiências que ampliem a disposição do educando de estar ativo em dimensões teatrais” (2017a, p.28) e esmiuçados no grupo GDE, podem ser, estimulados e conduzidos pela docência. Além de perceber como esses princípios permeiam os exercícios, objetivei incorporá-los ao planejar e executar as aulas. Escolherei algumas atividades mais significativas para traçar comentários em relação aos conceitos e buscarei refletir sobre minha

experiência na condução de aulas, fracassos, sucessos e tentativas de condução de exercícios.

O Centro de Aprendizagem Integral de Santa Cruz de Minas, CAIS, foi inaugurado no dia 12 de Julho de 2014. Segundo informações disponíveis no site da prefeitura da cidade<sup>2</sup>, trata-se de um espaço que tem por finalidade proporcionar oportunidades de crescimento e desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, artístico e cultural, de forma a contribuir com a vida em sociedade. O objetivo da prefeitura é oferecer aos estudantes atendimento em tempo integral e o acesso a atividades diversificadas e favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências com as quais as crianças e jovens se identifiquem como sujeitos históricos, criativos e empreendedores.

Não pretendo com esta proposta instrumentalizar a aula de teatro, e usá-la para que, por meio dela, se transmitam conteúdos específicos de outros campos do conhecimento. Por exemplo: aulas de teatro para ensinar ciências não é uma intenção neste trabalho. Alinhado ao que defende Magela (2017a, p.31 e 2017b, p.48), não almejo chegar a objetivos outros que não aqueles os quais considero característicos e constitutivos da aula de teatro. Estes objetivos são os princípios filosóficos que elenco ao longo do texto. No presente artigo trarei uma breve leitura desses princípios em relação ao método como tentei adequá-los ao meu planejamento de aulas. Por meio da prática no GDE e de uma série de leituras e estudos teóricos de algumas obras de Gilles Deleuze, Tatiana Mota Lima, André Magela e Jerzy Grotowski, irei elencar esses princípios em **negrito** ao correr do texto e tentar perceber como eles podem funcionar (e ser trabalhados) nas atividades que compuseram minhas aulas de teatro. Autores como John Dewey, David Lapoujade, Virgínia Kastrup e Cíntia Vieira da Silva são citados, como forma de expandir e sustentar a compreensão de alguns conceitos. Objetivando melhor compreender como os princípios teatrais/filosóficos sobre os quais escrevo podem se relacionar com as fontes teóricas de Deleuze e Grotowski, identifico e me alterno entre dois eixos de princípios norteadores para uma

---

<sup>2</sup> Disponível em: < [http://www.santacruzdeminas.mg.gov.br/?Meio=mostranoticia&INT\\_NOT=3821#inicio\\_noticia](http://www.santacruzdeminas.mg.gov.br/?Meio=mostranoticia&INT_NOT=3821#inicio_noticia)>. Acesso em: 07/05/2018.

aula de teatro: aqueles princípios que se dirigem aos alunos e que o professor desenvolve em aula por meio de exercícios, e o eixo de princípios filosóficos dirigidos ao próprio professor de teatro.

A seguir elenco uma série de questões e inquietações pessoais, que visam não só justificar, mas permear as intenções filosóficas e metodológicas desta proposta. São elas: Quais os conteúdos trabalhados em uma aula de teatro? Além da via da conscientização crítica direta sobre as questões sociais (não defendo seu descarte, mas não é o foco deste trabalho), como o teatro pode **contribuir para que a vida do aluno seja mais potente**, no sentido dele perceber o mundo e **responder de forma não tímida, ou não submissa, sendo capaz de repensar como lidar com as demandas e desafios da vida?** (a relação com o outro é um parâmetro nesse contexto) Como o professor propõe em sua aula um trabalho que coloque **o aluno em relação com a presença completa dos outros?** (esse aspecto anterior é um ponto político da proposta) Como os exercícios são conduzidos, sejam eles escolhidos pelo professor ou acordados juntos com os alunos, de forma a **manter o engajamento, trabalhar a interação com o outro de forma atenta e para “aquilo que” surge da interação entre ambos?** Como trabalhar a **diminuição ou retirada do lugar mental, verbal, e reflexivo** sobre o fazer e estabelecer **um espaço de fazer centrado no presente e um pensamento que se dê por meio da experiência corporal (pensar com o corpo)?** Como **incentivar que o aluno amplie a atenção e escuta de si, do outro e do espaço?** Como por meio de exercícios e práticas teatrais, posso propor **a suspensão dos modos de estar no mundo**, visando ao aluno **experimentar outras possibilidades de ser e agir?** Como conduzir um trabalho em que um aspecto político se dá na **inconstância da liderança ou sua inexistência** ou em que ela seja **desafiada?** Como o professor pode trabalhar os questionamentos anteriores de forma a **conduzir a aula sendo claro nos comandos e aberto a possibilidades de alteração** por recusa dos alunos ou por acréscimos dos interesses deles? Por último, talvez venha a ser a questão mais ampla e desafiadora que constato ser possível uma intervenção pontual. Como **“lidar com” os**

**juílgamentos precipitados que o entulho midiático impõe ao imaginário dos alunos?**

A partir da questão do imaginário apresento o que Lehman (2013, p. 250) escreve ao apontar que o teatro ensina por meio da forma, não só pela mera conscientização da opressão, mas por meio da percepção ao “[...] produzir situações lúdicas em que a afetividade seja liberada” (LEHMAN, 2008, p.426) e busco por meio de minha aula envolver as questões: **Como lidar com situações de pobreza imagética (baixa diversidade), causadas por desinteresse em ler ou por modos de leitura impostos pelas grandes mídias, ou ausência de contato com expressões artísticas não facilmente disseminadas nos meios de comunicação de massa ou por herança do conservadorismo familiar?** Como o professor, por meio de sua prática, pode **movimentar o imaginário dos alunos liberando a afetividade** e propondo ações que adicionem prazer em fazer o jogo? Por meio de vocabulário alusivo a imagens do mundo ou da natureza? É instruí-lo a fazer com o corpo um objeto ou forma específica, mas de acordo com a própria compreensão de como se faz? É instigar que criem estórias coletivas sem se incomodarem por estas serem “sem pé nem cabeça”, por exemplo? É instigar a imaginação do aluno por meio de imagens corporais ou objetos fictícios na sala? É instigar os gostos artísticos dos alunos, tomados assim como um campo de disputa a ser conquistado? Apresentar uma música a qual ele não conhece? É instigar o contato corporal de um jeito nunca feito antes? São possibilidades.

Considero que estímulos para o imaginário têm a intenção de auxiliar que o aluno saia de si e dos seus juílgamentos pessoais precipitados, portanto a proposta é **expansão das possibilidades de contato com o outro**. Como o professor lida de forma teatral, ou seja, trabalhando com o manancial de elementos teatrais (**tempo, espaço, forma, precisão, relação com o outro, criação e recriação de regras e formas de ser e viver**) e com as imagens propostas pelos alunos a partir de situações de jogo? Essa última questão – do imaginário - traz uma ética de trabalho que lida com aquilo que o aluno tem e não somente visa impor o ponto de vista do professor, manifesto no plano de aula. Por mais que sejam muitas as problematizações

levantadas, neste texto não intento exaurir todas, mas relacionar algumas delas com a experiência docente no CAIS.

## O PROFESSOR DE TEATRO NO CAIS

Nesse momento intento pensar um lugar e papel do professor de teatro, a partir de minhas experiências nas aulas de teatro. A intenção nessa digressão é comentar os princípios filosóficos presentes em escritos de Virgínia Kastrup e direcionados não ao aluno, mas sim à figura do professor. Assim, inspiro-me no que Virgínia Kastrup escreve sobre o professor em aula:

O professor é um atrator, embora o atrator não seja necessariamente um professor. O atrator é uma função: define-se por seu poder de atrair, de arrastar consigo. Um companheiro pode desempenhar esta função, ou a própria matéria para os autodidatas. No caso de haver um professor, ele atrai para a matéria, e não para um saber pronto. Ele é alguém que exerce a função de conduzir o processo, a expedição a um mundo desconhecido, de fazer acontecer o contato, de possibilitar a intimidade, de acompanhar, e mesmo de arrastar consigo, de puxar. Não para junto de si, mas para junto da matéria, para o devir da matéria, seguindo, acompanhando sua fluidez. Cada agenciamento professor-aluno é um ponto de bifurcação, de proliferação de possíveis, de multiplicação de fontes, de ramificação. Cada agenciamento abre a possibilidade da continuidade da propagação. Contudo, há um ponto de bifurcação, de indeterminação, e o resultado não é garantido. Por isto não há programa ou método de trabalho para a aprendizagem inventiva. Mas há, seguramente, uma política pedagógica a ser praticada. A política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações, e a adoção da arte como ponto de vista faz parte desta política. (KASTRUP, 2001, p.26)

Neste texto assumo como pressuposto o que Kastrup defende como o lugar de trabalho de um professor: **condução de processos, levar ao desconhecido, fazer acontecer o contato, possibilitar a intimidade, fazer fluir os possíveis, experimentar e compartilhar problematizações**. Portanto, para mim, **o professor de teatro é atrator**; é companheiro que faz junto e conduz o processo; **leva a aula ao desconhecido envolvendo o imaginário do aluno**; faz acontecer o contato entre os alunos; estabelece o *setting*<sup>3</sup> de trabalho; não transmite conteúdos, mas sim **amplia a capacidade dos alunos se relacionarem com uma dimensão epistemológica específica – o que são os conteúdos de maneira intensiva**; é agenciador das relações instantâneas e efêmeras criadas pelos alunos; não se preocupa

---

<sup>3</sup> O espaço ideal de trabalho do professor, onde os alunos estão engajados no fazer. Onde não querem cumprir nada além das tarefas estabelecidas pelo condutor e em relação com o restante do grupo.

com resultados garantidos, mas com as relações criadas; por fim **o professor de teatro é compartilhador de problemas, de indagações** com as quais os alunos se confrontam, produzindo respostas corporais e estas, dadas em contato com os parceiros de trabalho.

O EXERCÍCIO: TRAJETÓRIA EM DIAGONAL é exemplo interessante onde o lugar do professor se aproxima ao que defendo acima. A atividade é composta por dois grupos, um no palco e outro observando. Uma fila com um grupo ao fundo. Uma diagonal imaginária como caminho e um de cada vez passa pelo caminho e inventa um passar por obstáculo imaginário. Os obstáculos vão se acumulando até que todos tenham passado. O condutor pode pedir que os obstáculos sejam acumulados ou sejam retirados e também participar da atividade. Este exercício demanda do professor **a habilidade de condução** do processo, de incitar os alunos a experienciarem outras possibilidades de ser e existir no mundo, de inventar o invisível e lidar com ele como se “lá” estivesse, onde o engajamento, as regras propostas e as relações dos alunos com as regras podem gerar momentos interessantes, em termos de perceber relações criadas ou inventar novas relações e pontos de vista. Essa atividade é também oportunidade para que o condutor traga trilha sonora que seja fora do cotidiano dos alunos, algo que os desafie, músicas que não conheçam, sons que ampliem gostos e ritmos.

Tatiana Mota Lima cita Eugênio Barba quando este comenta o trabalho com Jerzy Grotowski “o diretor [...] deveria propor uma terminologia frequentemente alusiva, vaga, imprecisa, mas sugestiva, colorida de palavras, frases capazes de atingir a fantasia do ator e suscitar modelos espontâneos de ação” (LIMA, 2012, p.118). Neste ponto aproveito o relato sobre a prática de Grotowski para minha função em aula, pois além de observar o eixo de princípios filosóficos do condutor da aula, se faz necessário que os comandos/regras dos exercícios devem ser claros, objetivos, mas o condutor é também responsável por observar aquilo que vai se construindo durante o fazer e que permita aos alunos saírem do conforto e do conhecido. Por exemplo, informar aos alunos a regra do jogo pela via do “não pode isso e isso” para que a partir do que não se pode fazer, o aluno explore outros milhares de possibilidades “de sim” que o exercício

contém. Cabe ao aluno, obedecendo à regra do jogo, descobrir formas possíveis de lidar com o problema que o exercício traz.

Nesse sentido, o professor incentiva prazer em realizar a tarefa, como um dos elementos facilitadores do engajamento corporal do aluno, mesmo não sendo um fim em si. Entendo o conceito “corpo” não como tendo, mas como sendo a memória de si, incluindo influências da formação e meio que o cerca. Associando ao que escreveu Grotowski:

O “corpo-memória”. Pensa-se que a memória seja algo de independente do corpo. Na verdade, ao menos para os atores, é um pouco diferente. O corpo não *tem* memória, ele é memória. O que devem fazer é desbloquear o “corpo-memória”. Se começam a usar detalhes precisos nos exercícios “plásticos” e dão o comando a vocês: agora devo mudar o ritmo, agora devo mudar a sequência dos detalhes etc., não liberarão o corpo memória. Justamente por que é um comando. Portanto é a mente que age. Mas se vocês mantêm os detalhes precisos e deixam que o corpo determine os diferentes ritmos, mudando continuamente o ritmo, mudando a ordem, quase como pegando os detalhes do ar, então quem dá os comandos? Não é a mente nem acontece por acaso, isso está em relação com a nossa vida. Não sabemos nem mesmo como acontece, mas é o “corpo-memória”, ou mesmo o “corpo-vida”, por que vai além da memória. O “corpo-vida” ou “corpo-memória” determina o que fazer em relação a certas experiências de nossa vida. (GROTOWSKI, 2007, p.173)

Transpondo o que escreveu Grotowski para o lugar da licenciatura em Teatro, aponto algo importante: a problemática da regra. Acredito ser a regra necessária enquanto parâmetro para limitar o que não é para ser feito, mas a partir dessa limitação há um campo enorme de possibilidades que o aluno pode explorar. A regra é racional e possibilita o canal por meio do qual o jogo funciona. Seguindo o canal, o corpo pode até se esquecer dela (tomando-a como pressuposto) e se liberar para explorar diferentes ritmos, e inventando possibilidades de realização do jogo. Esse ponto é importante por que é uma das inteligências que a aula de teatro pretende favorecer. Se no futuro a regra se torna ultrapassada e de fácil resolução, nesse ponto sim, é possível modificar a regra de forma a reforçar o engajamento. O professor como facilitador/condutor no processo é o responsável por manter o jogo de pé, observar regras e engajamentos, estimular no aluno outras possibilidades de tentativas de resolução. Percebo que minha abordagem pode ser normatizadora, por se basear em regramentos e informações dadas pelo professor, mas a intenção é oferecer suporte básico para o aluno fazer descobertas por si. Procurei propor durante as aulas todas as

atividades com regras claras, diretas e objetivas. Em especial cito o EXERCÍCIO: CORRIDA LENTA, por ter além de uma regra incomum – vence quem chega por último – a inconstância da regra, pois conduzi a atividade deixando claro aos alunos que a regra poderia mudar a qualquer momento. Isso significa que o condutor permanece à frente podendo dizer que vence quem chega por último, ou vence quem chega por penúltimo ou antepenúltimo. As regras inconstantes e passíveis de modificação eram fator engajador e mobilizador da intensificação da atenção direcionada, o que foi claramente perceptível no engajamento dos alunos.

No capítulo Farsa-Misterium do livro “O Teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969” Grotowski (2007, p.40) comenta sobre a essência do teatro, o que o define como expressão artística única o “fator único que decide o fato de algo ser teatral” (*Idem*), o elemento que “não poderia ser retomado por qualquer outro gênero artístico” e que seria o núcleo da teatralidade. Para Grotowski o núcleo da teatralidade como arte poderia ser o substituto laico do ritual religioso aquilo que “seja capaz – de modo laico – de satisfazer certos excessos da imaginação e da inquietude desfrutados nos rituais religiosos” (*Idem*). O teatro teria a especificidade de deter o privilégio da “ritualidade”, permanecendo um ato coletivo em que o espectador poderia participar. Nesse contexto o teatro permanece como um ato coletivo sem a distinção entre atores e espectadores, participantes principais ou secundários. A retomada do lugar do teatro como ritual, uma espécie de jogo, foi um dos principais objetivos da prática do diretor-pedagogo polonês. À função de brincadeira do teatro de Grotowski é associado o que chama de “[...] um infantilismo consciente, da criança, da brincadeira com a convencionalidade” (2007, p.43). Na brincadeira o participante recebe “certas premissas” (que entendo como sendo as regras) e em sua imaginação constrói o lugar da ação, o andamento, as associações e sua coparticipação. Para ele a imaginação trabalha fingindo, não se levando a sério como no contexto ritual, e segundo as regras da brincadeira coletiva, revive associações e imagens infantis e busca a heterogeneidade, o avesso, o inesperado.

Em minha prática em aula considero presente esse aspecto de brincadeira que Grotowski descreve em suas práticas. A imaginação dos alunos que pretendi estimular

envolvia que eu lhes passasse regras e estímulos aos imaginários deles e pudesse receber de volta respostas corporais, reações a objetos invisíveis, ressignificação de objetos reais em usos não cotidianos, criação individual ou coletiva com o corpo de formas de algo (triângulos, círculos, árvores, florestas, pássaros, pessoas etc..) do mundo exterior às aulas. As respostas surgiam de acordo com as relações deles com os estímulos. Com o cuidado em não alimentar estereótipos ou princípios midiáticos que surgem como resposta (o que não significa que consegui sempre fugir deles), mas me guiar pelo trabalho intensivo com os princípios teatrais que tenho elencado. Em exercícios que envolvem a observação do outro e mudança ou a imitação de movimentos dos colegas, surgem frequentemente ações e gestos cotidianos. Acredito que não cabe ao professor censurar o que surge, mas sim zelar para que os alunos se relacionem com respeito e colaborem para sustentar o jogo.

De forma a refletir melhor sobre o caminho para esse trabalho retomo o que escreveu Grotowski sobre a brincadeira, pois pretendo com a aula de teatro **fomentar no aluno a atitude imaginativa, disputar o seu imaginário, abrir espaço para “algo outro” que não seja cotidianamente obtido**, como estruturado no EXERCÍCIO: HOMENAGEM A MAGRITTE (BOAL, 2007, p.216) onde sem falas um objeto simples é utilizado como se fosse outras coisas ou tivesse outras funções. Desta forma ele vai **lidar com o mundo de novas maneiras ou enfrentar as relações presentes no mundo de outras formas. A atitude imaginativa a ser despertada no aluno é vista neste trabalho como fomentadora da experiência existencial, das emoções, do querer do aluno e das conexões que temos com o mundo e a natureza.** O EXERCÍCIO: EU SOU é interessante por envolver o tema que o CAIS definiu para todas as disciplinas durante o ano de 2018. Reciclagem e sustentabilidade foi o tema que por meio deste exercício trabalhamos instigando a imaginação e criando uma estória coletiva, com formas corporais, precisão nos movimentos, e onde os alunos assumiam figuras como pássaros, árvores e lenhadores. Esse ponto de instigar a imaginação individual foi recorrentemente trabalhado durante esta proposta, envolvendo especialmente a resposta corporal espontânea, a criação individual e

coletiva embasadas na improvisação e não imitação direta de uma referência do real (temas, assuntos ou motivos sociais, em foto, vídeo, musica etc.).

**O lidar com o risco e respeito às regras do jogo por onde os canais de ação se configuram** no EXERCÍCIO: BATATINHA 1,2,3 por meio da lidar com a presença de um juiz, da perda e da vitória. Essa abordagem se dirige, portanto, ao indivíduo, não quanto às temáticas ou questões sociais de forma mais direta, mas sim, em esfera menor, o micro, ao ser e sua relação com a vida e o cotidiano (MAGELA, 2017a, p.29). Na perspectiva desta proposta, o educador teatral trabalha com a capacidade de o indivíduo lidar com aquilo que a vida tem de teatral em uma perspectiva de que a vida é composta de relações e afetos bons e maus (o que rejeita o “bem” e “mal”) como Deleuze (2002, p.28) analisa no livro “Espinosa – Filosofia Prática” e David Lapoujade (2002. p.08) em “O Corpo que não aguenta mais”. Assim, o professor de teatro busca se atentar para as condições materiais, espaciais físicas, humanas, intelectuais, intenções filosóficas etc., que definem sua aula, e para com elas oferecer possibilidades para que algo teatral – a relação - aconteça e vá se construindo (MAGELA, 2017a, p.35). Entendo assim, **que a escuta do processo a resposta a ele são tarefas essenciais do educador teatral. Cabendo a ele refletir sobre o que o seu fazer está mobilizando e pensar uma abordagem metodológica específica que engaje as pessoas.** Se o fazer, se a aula, o jogo, a regra não mobiliza mais, estamos mortos, o trabalho morre. Fica mecânico, desinteressante. Deduzimos logo o que vai acontecer. Portanto, nessa abordagem, o objetivo também é “uma maior ativação da cognição teatral e a potencialização da vivência estética teatral do aluno em sua vida cotidiana” (MAGELA, 2017b, p.49).

## **O QUE ENSINAR COM A AULA DE TEATRO?**

A intenção dessa escolha de relatar trechos da experiência em sala não visa elaborar fórmulas ou estratégias prévias para se conduzir uma aula de teatro, mas sim permitir a reflexão crítica sobre condução de processos criativos em teatro. Cada atividade inserida no planejamento de aulas visou o trabalho intensivo de alguns dos princípios que descrevo neste texto. O termo “intensivo” é neste texto inspirado na

filosofia de Gilles Deleuze, o qual “concebe a essência singular, espinosana em termos intensivos” (SILVA, 2010, p.37). Segundo Silva e de acordo com a terminologia espinosana:

[...] enxergaríamos os corpos como conjuntos de partes exteriores umas às outras, unidas entre si segundo uma determinada relação característica. Sabemos, contudo, que estas duas dimensões não esgotam a concepção espinosana da individualidade. Além das partes extensas e das relações de movimento e de repouso entre elas, os indivíduos são igualmente expressões de uma essência singular. Se quisermos, portanto, estudar inteiramente a Natureza a partir dos indivíduos que a compõem, retomando um sentido mais antigo de Física, não podemos negligenciar tais essências singulares. Ora, Deleuze compreende esta dimensão da individualidade em função de uma teoria do intensivo na qual mobiliza filósofos como Duns Scotto e Kant. Os corpos são partes extensivas ou extrínsecas do atributo da extensão, ao passo que as essências singulares são partes intensivas ou intrínsecas de todos os atributos da substância. (SILVA, 2010, p.38)

Silva realiza a reflexão sobre a concepção espinosana da individualidade com a intenção de esclarecer como Deleuze chegou a compreender a essência singular como intensidade ou quantidade intensiva, também a caracterizando como *grau de potência*. As intensidades seriam segundo Silva as unidades mínimas da diferenciação no que se refere aos processos de individuação (produção na natureza), e quanto à criação artística (*Idem*). Deleuze interpreta a noção de intensidade visando mostrar que “as essências singulares são realidades físicas, sendo, portanto, dotadas de existência” (SILVA, 2010, p.39). A existência atual das essências derivaria de Deus como causa e nessa medida se convêm entre si ou se compõem. As partes intensivas poderiam ser entendidas como graus de potência ou de intensidade em que um atributo se divide modalmente. Quanto ao conceito de intensidade, Silva comenta que toda intensidade é diferencial:

[..]a intensidade constitui a condição do aparecimento de qualquer fenômeno, isso significa que só percebemos as qualidades e quantidades extensivas porque, sob elas, podemos antecipar as diferenças de intensidade, os graus ou quantidades intensivas das qualidades (SILVA, 2010, p. 44)

A associação do termo intensidade com o termo de diferença e gradação é nesse sentido uma relação proposta por Deleuze. Portanto para Silva e segundo Deleuze a intensidade seria diferença de potencial ou disparidade, sendo possíveis paralelos com

a energética no campo da física. Essa associação com a física se dá também pela dificuldade em se pensar uma qualidade intensiva, pois “[..] na experiência a intensidade apareceria sempre sob as qualidades e desdobrada na extensão.” (*Idem*). A dificuldade em perceber a intensidade, de pensar sobre ela, ocorre pelo seu desdobramento que anula as diferenças. Esse desdobramento é chamado por Deleuze de “estética das intensidades” e corresponde a um movimento de atualização das ideias. Colaborando com Guattari essas questões de Deleuze inspiradas no espinosismo contribuem para uma teoria sobre a individualidade:

elaborada em colaboração com Guattari, que fornece as bases para uma teoria da arte concomitante que compreende a produção artística como produção de intensidades, de diferenças atuantes na sensação (o que Deleuze e Guattari chamam de afectos e perceptos). (SILVA, 2010, p.49)

Neste ponto retorno às aulas de teatro, pois “Produção de intensidades, de diferenças atuantes na sensação” é uma definição que justificou e orientou o planejamento e condução das minhas aulas. Nesse sentido me alinho aos objetivos de uma “estética do intensivo”, que Silva comenta como envolvente da capacidade de produção humana, exprimindo novas maneiras de pensar, de sentir, de perceber - portanto uma estética de aulas de teatro ampliadoras da capacidade humana de se afetar. Uma estética que reúne em si dois sentidos: o das condições transcendentais (e genéticas) da sensibilidade e o dos “juízos a respeito do que lhe apraz ou transtorna, juízos que exprimiriam afectos” (SILVA, 2010, p.51). Essa unificação da estética:

[..] seria possível porque as intensidades são aquilo que se antecipa à própria percepção e, portanto a engendra – elas são (o que se nos antepõe e configura para nós qualidades que circunscrevem objetos ou objetificações – além de ser também o que é produzido pelas obras de arte). As artes, como um dos modos do pensar, atacam-nos com problemas sensíveis, suscitando, fazendo nascer novas formas de perceber e de sentir. (SILVA, 2010, p.51)

Nesta perspectiva de produzir algo de caráter intensivamente estético e ampliar a capacidade dos sujeitos de se afetar, de sentir e de perceber, planejei um ciclo de aulas onde foi concebida a junção dos jogos de forma a mesclar em cada encontro atividades que trabalhem uma atenção e memória mais racionais, com atividades que envolvam mais diretamente o pensamento por meio do corpo, onde o aluno é estimulado a sair de si, a entrar em contato com o outro, a sair de ou diminuir

sua modalidade racional de pensar. O encerramento de cada encontro seria o momento em que a cena seria de alguma forma atingida.

Um objetivo foi **estabelecer relações por meio de tarefas concretas**. Para tal, eu propus atividades em que a relação com os parceiros se desse corporalmente por meio de objetos reais, como bolinhas, cabos ou objetos imaginários e tarefas com engajamento corporal que estabeleciam o contato com os outros de alguma forma. Como exemplo deste princípio presente em minhas aulas de teatro, eu destaco o **EXERCÍCIO: NOME COM MOVIMENTOS** demanda que o aluno diga seu nome e faça simultaneamente um movimento e contém um caráter de primeira apresentação simples dos alunos em sala de aula ao mesmo tempo em que os colegas o observam e posteriormente retomam os movimentos anteriores. É também um exercício que demanda **memória e capacidade de observação**. As regras nos exercícios citados são estratégias que usei para que os alunos se atentem para as presenças dos colegas, e para que a partir das regras e dinâmicas dos jogos, os alunos alcancem outros lugares e tenham prazer no “pensar-fazendo”.

Quando escrevo “pensar-fazendo” me refiro a um “pensar com o corpo” ou “o fazer como pensamento”, conceitos alinhados ao que André Magela (2017a, p.25) defende como fazer teatral, como pensamento corporal, percepção do corpo como significativo, expressivo e capaz de alterar à sua volta as pessoas e o espaço teatral na vida cotidiana. Defender um “**pensamento com o corpo**” pressupõe que me apoie em uma proposta filosófica que propõe a não separação entre corpo e espírito e muito menos a superioridade de um sobre o outro e vice-versa. Assim chego ao que Gilles Deleuze descreve em seu livro “Espinosa - Filosofia Prática” (2002) sobre a obra de Espinosa. O conceito de paralelismo “recusa toda eminência de um sobre o outro” (DELEUZE, 2002 p.24) entendendo que “o que é ação na alma é também necessariamente ação no corpo, o que é paixão no corpo é por sua vez paixão na alma” (*Idem*). Eu busquei diversos exercícios que envolvem alguma medida tal pensamento. Como exemplo: o **EXERCÍCIO: CAMINHADA CONGELADA** se apoia em uma estória de um “abominável homem das neves” que congela suas vítimas quando tocadas em uma caminhada lenta pela sala. A atividade envolve além de um forte componente de

imaginação e um fazer teatral onde o corpo não racionaliza antes ou reflete sobre, ele faz, está na mesma condição dos outros, o corpo faz o que é necessário para se manter congelado. Ele pode ser estátua, pode estar em qualquer posição, pode simplesmente ser ou fazer. Ao final da atividade é inevitável que todos estejam “congelados” no espaço. Por que não pedir que eles mantenham fielmente as posições congeladas para que alguém possa ir passando de uma a um inventando estórias e narrativas sobre as imagens que está vendo? Dessa forma a aula de teatro pode ganhar “status de museu”. Uma exposição de arte se estabelece por tempo indeterminado e instiga a imaginação e o prazer na criação conjunta.

A experiência corporal que entende corpo e mente como um só é no presente texto um pressuposto. Deleuze comenta que, segundo Espinosa, tomar o corpo como modelo é mostrar que o corpo ultrapassa todo o conhecimento que temos dele e o pensamento também ultrapassa a consciência que temos dele. Sobre o conhecimento das potências do corpo:

Procuramos adquirir um conhecimento das potências do corpo para descobrir *paralelamente* as potências do espírito que escapam à consciência, e poder *compará-los*. Em suma, o modelo do corpo, segundo Espinosa, não implica nenhuma desvalorização do pensamento em relação à extensão, porém, o que é muito mais importante, uma desvalorização da consciência em relação ao pensamento: uma descoberta do inconsciente e de um *inconsciente do pensamento*, não menos profundo que o *desconhecido do corpo*. E isso por que a consciência é naturalmente o lugar de uma ilusão. A sua natureza é tal que ela recolhe efeitos, mas ignora as causas. A ordem das causas define-se pelo seguinte: cada corpo na extensão, cada ideia ou cada espírito no pensamento são constituídos por relações características que subsumem as partes desse corpo, as partes dessa ideia. Quando um corpo “encontra” outro corpo, uma ideia, outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõe para formar um todo mais potente, quanto que um decompõe o outro e destrói a coesão das suas partes. Eis o que é prodigioso tanto no corpo quanto no espírito: esses conjuntos de partes vivas que se compõe e decompõe segundo leis complexas. (DELEUZE, 2002, p,25)

Deleuze comenta sobre a “ordem das causas” como relações características entre cada corpo na extensão, cada ideia ou cada espírito no pensamento, que incluem dentro de um mesmo conjunto (um grupo, um todo) as partes desse corpo (dessa ideia). A “ordem das causas” seria composição e decomposição de relações que afetam toda a natureza infinitamente. Deleuze descreve a consciência como lugar da ilusão, na medida em que ela recolhe efeitos de composições e decomposições. Deleuze cita que o encontro entre dois corpos, uma ideia outra (algo externo) se encontra com nossa alma,

ou *compõe* causando sentimento de alegria, ou *decompõe* causando tristeza, quando outro corpo ou ideia ameaçam nossa coerência. Alegria ou tristeza são os efeitos que o corpo recolheria das composições ou decomposições. “[.] recolhemos apenas “o que acontece” ao nosso corpo, “o que acontece” à nossa alma, quer dizer, o efeito de um corpo sobre o nosso, o efeito de uma ideia sobre a nossa” (DELEUZE, 2002, p.25) e desconhecemos: “[.] o que é nosso corpo sob sua própria relação, e nossa alma sob sua própria relação, e os outros corpos e as outras almas ou ideias sob suas relações respectivas e as regras segundo as quais todas essas relações se compõe e decompõe” (*Idem*). Deleuze aponta que desconhecemos como se dão as regras, as leis, definidoras dessas relações de composição e decomposição. Ignorantes, portanto, das causas e das naturezas desencadeadoras dos efeitos:

“[...] nada sabemos disso na ordem de nosso conhecimento e de nossa consciência. Em suma, as condições em que conhecemos as coisas e tomamos consciência de nós mesmos condenam-nos a *ter apenas ideias inadequadas* confusas e mutiladas, efeitos distintos de suas próprias causas” (DELEUZE, 2002, p.25).

Se a consciência constrói ideias inadequadas do mundo, se abre a questão de compreender como o corpo faz a intermediação do contato entre a causa e a formação do efeito. Esse ponto anterior é estratégico para esta proposta de educação teatral, pois nesse “espaço entre” pode ter o conceito de **experiência** uma interessante contribuição. Este texto além de ter como pressuposto a não dissociabilidade entre mente e corpo, concebe o trabalho do professor de teatro em relação com o que John Dewey defende ao tratar da compartimentação entre a “prática” manifesta no pensamento (e a ação) e a emoção do outro lado, e o conceito “excitações superficiais”. Nesta proposta são também um foco de ação pontual do professor de teatro as seguintes questões:

Vivenciamos as sensações como estímulos mecânicos ou estimulações irritadas, sem termos ideia da realidade que há nelas e por trás delas: em grande parte de nossa experiência, nossos diferentes sentidos não se unem para contar uma história comum e ampliada. Vemos sem sentir; ouvimos, mas apenas como um relato em segunda mão por ele não ser reforçado pela visão. Tocamos, mas o contato permanece tangencial, porque não se funde com as qualidades dos sentidos que mergulham abaixo da superfície. Usamos os sentidos para despertar a paixão, mas não para servir ao interesse do discernimento, não porque esse interesse não esteja potencialmente presente no exercício do sensorial, mas porque cedemos a condições de vida que forçam os sentidos a se manterem como excitações superficiais. O prestígio vai para aqueles

que usam a mente sem a participação do corpo e que agem vicariamente através do controle dos corpos e do trabalho de terceiros. (DEWEY, 2010, p.87)

Assim como Deleuze, Dewey critica a separação entre mente e corpo. Especialmente critica as excitações superficiais dos sentidos, o que associa às mídias hegemônicas, que impõem diariamente estereótipos e entulhos midiáticos massificados. Como consequência, a baixa diversidade de contatos, as experiências corporais e ativas diminuem, pois muitos passam a gostar daquilo que diverte, que seduz facilmente, que é visualmente interessante de modo imediato, para intencionalmente deixar o espectador mais passivo. O cinema hollywoodiano é um exemplo, pois não consigo ver de forma naturalizada que bilhões de pessoas sejam levadas a se contentar com fórmulas consagradas de obras de entretenimento. Intencionalmente incentivar a fruição passiva, ou seja, sentados e assistindo. No trecho acima, Dewey discute que o prestígio, o reconhecimento, vai para aqueles que se apoiam na mente – o intelectual, racional - e não na experiência corporal. E pior ainda, que se apoiam no controle de corpos e trabalhos de terceiros.

Retornando à questão do imaginário, estou consciente que meu trabalho docente acontece também na **disputa pelo imaginário, pela forma que o aluno vê e se relaciona com o mundo, pela ampliação de gostos, curiosidade em relação ao novo, disponibilidade para estar em relação com o outro em tarefas concretas**. A intenção ao esbarrar nos temas anteriores é **perceber como uma aula de teatro pode envolver essas questões e incitar o aluno a produzir outras possibilidades de ser, estar e expressar no mundo, produzindo novos mundos**. A aula pode ser uma intervenção pontual nesta disputa pelos imaginários, por meio de exercícios que ampliem no aluno os quereres e as curiosidades pelo que não é dado ou conhecido fora da aula e que é possível dentro da aula de teatro. Esse “possível” tem relação com os dois eixos de princípios – para o professor e para o aluno - que defendo e nessa proposta se relacionam com os escritos de Dewey ao comentar sobre o termo “experiência” por ele descrito como **acentuação da vitalidade** e “[...] significa uma troca ativa e alerta com o mundo [...] significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos” (DEWEY, 2010, p.83).

Durante minhas aulas busquei uma articulação entre as vontades individuais e o contato entre os alunos. Detectei que isso esteve presente em momentos e exercícios em que solicitei a eles que criassem imagens corporais de objetos reais ou imaginários. Cada um de sua maneira lidava com a tarefa e sua forma de responder corporalmente. Considero que meu trabalho não era julgar as criações ou que eles representassem os objetos fielmente, mas sim **que, uma vez que reconhecessem a realidade da regra, inventassem soluções e que as invenções fossem eminentemente corporais**. As criações poderiam ser individuais ou serem construções coletivas. Percebo no EXERCÍCIO: TRAJETÓRIA, FORMA, FAZER O QUE QUISER uma efetividade nesse sentido, pois é demandado que um aluno proponha uma trajetória, forme uma imagem corporal e depois faça o que quiser. Assim o grupo deve não só aprender o que o colega propõe, mas se ajustar, imitar e fazer a sequência em uníssono. Desde que a regra seja seguida, tudo é possível e muito se pode criar. Desta forma se pode trabalhar de modo intensivo do princípio da **atenção ao espaço de maneira dinâmica no aqui e agora e sempre na relação com o outro**, ou seja, a atividade proposta pelo colega **pertence a todos do grupo** e que tempo e espaço são ocupados e **construídos coletivamente**. Esses últimos são outros aspectos políticos relevantes nesta proposta, pois nesses exercícios os alunos não são responsáveis só por si e em executar bem a sua tarefa, mas a responsabilidade (não só a segurança física) para com o outro e o coletivo é um princípios que talvez seja capaz de se estabelecer na vida do aluno fora da aula de Teatro e do CAIS.

## **O TEATRO COMO DESAFIO E DESCOBERTA**

Mesmo com uma aula embasada em princípios teatrais e filosóficos, o professor deve lidar com o imprevisível, o imponderável, do momento do encontro com os alunos, as resistências deles e na medida das potencialidades, incorporar algo da realidade social e dos interesses dos alunos, de forma a trabalhar os princípios defendidos. Preciso admitir que a minha chegada ao CAIS Santa Cruz de Minas foi um choque de culturas avassalador para mim, apesar de a instituição oferecer condições muito interessantes, como: salas de aulas sem mobília e com espelho, alimentação e coordenação pedagógica e transporte para os alunos. Saímos de um espaço acadêmico

onde questões e dificuldades estão previamente superadas, como o ato de dar as mãos e permanecer disponível para a fala do professor. Essa não foi de fato a realidade que encontrei nas aulas de Teatro no CAIS. Dois aspectos se apresentaram como complicadores: a agitação, explosão de energia e dificuldade de escutar o condutor, e a maneira violenta como eles se relacionavam entre si, com muita dificuldade com o contato físico não destrutivo. As dificuldades surgidas não foram necessariamente superadas em apenas dez aulas, mas busquei, através do trabalho e internamente a ele, oferecer um contraponto, uma intervenção pontual. E, por meio desse contraponto, perceber o que era necessário, em relação aos alunos, para as aulas de teatro acontecessem.

Com esta proposta eu tentei articular princípios filosóficos na condução de aulas de teatro e que a meu ver, ajudam a defender o ensino de teatro como altamente necessário para a formação de cidadãos atentos não só aos temas do mundo, mais a como o mundo funciona e como as pessoas se relacionam. Levantei questionamentos, inquietações pessoais, referências teóricas e práticas de forma a comentar sobre a minha prática enquanto condutor do processo de educação teatral. Ao longo do texto elenquei alguns princípios estruturantes da educação teatral e que considero diretamente inspirados no que descrevem autores como André Magela, Tatiana Mota, Giles Deleuze, Jerzy Grotowski e Cíntia Vieira da Silva. O processo foi certamente um momento de transformação pessoal e profissional, pois conduzir aulas de teatro demanda do condutor/atrator/professor abertura para as diferentes formas de lidar com esse tipo de arte. Sendo assim considero que ao educador teatral cabe entender que, para a sua prática educacional não há somente uma receita pronta ou caminhos definidos. Entretanto, pode haver princípios filosóficos consistentes que auxiliem o planejamento das atividades propostas. Não é garantido que sempre se conseguirá trabalhar com os alunos todos os princípios idealizados, mas talvez a compreensão do que são esses princípios e a tentativa de desenvolvê-los intensivamente por meio dos exercícios nas aulas de teatro seja um início interessante.

\* \* \*

## REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- DELEUZE, Giles. Espinoza. **Filosofia Prática**. São Paulo. Escuta. 2002.
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Últimos Escritos: 1925-1953. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GROTOWSKI, Jerzy & FLASZEN, Ludwik. **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959- 1969**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- . **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- KASTRUP, Virgínia. **APRENDIZAGEM, ARTE E INVENÇÃO**. Psicologia em Estudo. Maringá. V. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a03.pdf>>. Acesso em: 16-04-18.
- LAPOUJADE, David. **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo. O Corpo Que não aguenta mais**. Organizadores: Daniel Lins e Sylvio Gadellha. Rio de Janeiro. Relume Dumará; Fortaleza, Ceará. Secretaria da Cultura e Desporto. 2002. P.81-90.
- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático e processos de criação e aprendizagem da cena: um diálogo com Hans-Thies Lehmann**. 2013. Teatros Do Real: Memórias, Autobiografias E Documentos Em Cena. Revista Sala Preta. São Paulo. Volume 13. Numero 02. <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/issue/view/5242/showToc>>. Data de acesso: 17/11/17.
- . **Teatro pós-dramático**. Tradução de Pedro Sússekind. São Paulo. Cosac & Naify. 2008.
- MAGELA, André Luiz Lopes. **A Companhia Ueinz e a profanação da cena teatral**.  
Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010.
- . **Produção de subjetividade em dimensões teatrais: propostas para uma educação teatral**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro, 2015.

----- . **Abordagem somática na educação teatral.** Revista Moringa - Artes do Espetáculo. João Pessoa. UFPB. v.8. n.1. p. 23 a 38. 2017a. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/34856>>. Acesso em: 02/06/18.

----- . **Afecções, exercícios, protopedagogias teatrais.** Revista Rascunhos: Uberlândia. v.4. n.2. p.46-71. 2017b. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/38729>>. Acesso em: 02/06/18.

SILVA, Cíntia Vieira da. **Da física do intensivo a uma estética do intensivo: Deleuze e a essência singular em Espinosa.** Cadernos Espinosanos XXII. N.22. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/89385>>. Acesso em: 04/06/18.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.



DESAFIOS PARA O ENSINO DE TEATRO NO ENSINO  
SUPERIOR:  
políticas de inclusão e trajetória de vida

DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA DE TEATRO EN LA  
ENSEÑANZA SUPERIOR:  
políticas de inclusión y trayectoria de vida

CHALLENGES FOR THEATER TEACHING IN HIGHER  
EDUCATION:  
inclusion policies and life trajectory

*Ricardo Carvalho de Figueiredo<sup>1</sup>*

**RESUMO**

No presente artigo retomo alguns desafios colocados para a universidade pública, tal como a heterogeneidade do público ingressante no curso de graduação em Teatro, através das políticas de inclusão. Trago a história de um educador negro e como a abordagem da história de vida nos auxiliou no modo de potencializar sua história no encontro com estudantes da educação básica. Conclui-se entendendo que a trajetória de vida se mostrou potente para a nova adequação curricular das licenciaturas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores, História de vida, Pedagogia do Teatro, PIBID

**RESUMEN**

En el presente artículo retomo algunos desafíos que están colocados para la universidad pública, tal como la heterogeneidad del público ingresante en el curso de graduación en Teatro, a través de las políticas de inclusión. Traigo la historia de un educador negro y cómo el abordaje de la historia de vida nos ayudó en el modo de potenciar su historia en el encuentro con estudiantes de la educación básica. Se concluye entendiendo que la trayectoria de vida se mostró como potente para la nueva adecuación curricular del profesorado en Teatro.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores, Historia de la vida, Pedagogía del teatro, PIBID

**ABSTRACT**

In this article I return to the challenges posed to the public university, as well as the heterogeneity of the public entering the undergraduate course in Theater, through inclusion policies. I bring the story of a black educator and how the approach to life history has helped us to leverage its history in meeting with students of basic education. It concludes by understanding

---

<sup>1</sup> Professor adjunto do curso de graduação em Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: [ricaredo@yahoo.com.br](mailto:ricaredo@yahoo.com.br)

that the life trajectory has proved potent for the new curricular adaptation of the degrees.

**KEYWORDS:** Teacher training, Life history, Pedagogy of Theater, PIBID

\* \* \*

## **Introdução**

O texto ora apresentado é oriundo da minha atuação enquanto coordenador do PIBID Teatro na UFMG. Na condição de formador de outros formadores, a experiência do PIBID se mostrou rica no campo da formação de professores por aproximar o professor em formação da realidade da docência, já que o licenciando acompanhava o dia a dia escolar e o trabalho do professor supervisor.

Antes de falar da experiência de um educador em formação, apresento brevemente como a UFMG tem se adequado à política de inclusão e que,

Apresento a seguir alguns dados que compõem o rol de cursos de teatro disponíveis na capital mineira e que, os alunos ingressantes na graduação, em grande parte, foram participantes.

## **Cursos de Teatro disponíveis em Belo Horizonte**

Atualmente a cidade de Belo Horizonte possui três cursos técnicos de formação de atores: o Teatro Universitário (TU) da UFMG, o Centro de Formação Artística e Tecnológica da Fundação Clóvis Salgado (CEFART) e o Teatro da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas). Além dos cursos técnicos, dispomos, na cidade, de cursos livres gratuitos de teatro como na Escola Livre de Arte (ELA, antigo Arena da Cultura) da Prefeitura de Belo Horizonte; o programa Valores de Minas do Governo Estadual; e grupos de teatro que mantêm centros culturais com oficinas, tal como o Galpão Cine Horto e a ZAP (Zona de Arte da Periferia) 18, por exemplo.

Desse modo, nossos alunos, em sua maioria, advêm dos cursos existentes na cidade de Belo Horizonte, cursos livres tais como oficinas, participação em projetos sociais, ONGs, grupos de teatro amador, igreja etc.

Ou seja, ainda temos uma quantidade significativa de estudantes que advêm de experiências teatrais diversas, principalmente em cursos disponibilizados na capital mineira – o que é bastante diferente em cidades do interior de Minas Gerais.

Em conversas diagnósticas, durante o início de disciplinas que ministro, pergunto aos alunos da graduação sobre suas experiências teatrais que antecedem o ingresso na universidade. Grande parte dos estudantes tiveram experiência teatral antes do ingresso no ensino superior, em sua maioria cursados nas instituições mencionadas acima. Quanto ao teatro na educação básica, no tempo curricular da aula de Arte/Teatro, são raríssimas as experiências mencionadas e, quando acontecem, geralmente foram oportunizadas por professores de outras disciplinas em propostas do uso do teatro, em uma concepção essencialista/instrumental (EISNER, 1972), para ensinar/fixar outro conteúdo.

Há, conforme apresentarei a seguir, um grau de exigência em nosso processo seletivo, que ainda traz a prova de habilidade específica para o candidato que deseja cursar a graduação em Teatro na Universidade Federal de Minas Gerais. Exigência esta que não se aproxima das oportunidades ofertadas na educação básica. Infiro, desse modo, que grande parte dos estudantes da graduação em Teatro advêm de cursos livres ou técnicos de formação de ator e aqueles cidadãos que não podem custear (seja através da mensalidade e/ou do deslocamento) um curso extraescolar de teatro, tende a ser excluído da possibilidade de cursar teatro no ensino superior.

\* \* \*

## Das vagas: prova de habilidade específica vestibular 2018 da UFMG

Quadro 1

Cursos de graduação oferecidos em Belo Horizonte, pela UFMG, com provas de habilidades específicas

Curso	Total Geral de Vagas				Vagas Reservadas para a Rede Pública de Ensino								Total de Vagas Reservadas	Total de Vagas para Ampla Concorrência
	Turno	T O T A L	Distribuição Prevista*		Renda mensal de até 1,5 salário mínimo <i>per capita</i>				Independente da Renda Familiar					
			1º Semestre	2º Semestre	Com Deficiência		Com Deficiência		Com Deficiência		Com Deficiência			
					Auto-declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas	Não-declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas	Auto-declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas	Não-declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas	Auto-declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas	Não-declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas	Auto-declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas	Não-declarados negros (pretos ou pardos) ou indígenas		
Artes Visuais	Diurno	80	40	40	3	3	8	6	3	3	8	6	40	40
Cinema de Animação e Artes Digitais	Noturno	40	40	---	2	1	4	3	2	1	4	3	20	20
Dança - Licenciatura	Noturno	20	---	20	1	1	2	1	1	1	2	1	10	10
Design de Moda	Noturno	45	45	---	2	2	5	3	2	2	4	3	23	22
Música Bacharelado (1)	Diurno Noturno	76	76	---	26	1	3	0	9	1	2	0	42	34
Música - Licenciatura	Noturno	30	30	---	2	1	3	2	1	1	3	2	15	15
Teatro	Diurno	40	20	20	2	1	4	3	2	1	4	3	20	20
<b>Total de vagas</b>		<b>331</b>	<b>251</b>	<b>80</b>	<b>38</b>	<b>10</b>	<b>29</b>	<b>18</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>27</b>	<b>18</b>	<b>170</b>	<b>161</b>

Fonte: [https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2017/vest\\_consolidado\\_ufmg2018.pdf](https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2017/vest_consolidado_ufmg2018.pdf) Acessado em 10/04/2018.

Conforme quadro anterior, observa-se que o curso de Teatro da UFMG, tal como Artes Visuais, Cinema de Animação e Artes Digitais, Dança e Música, ainda mantém a prova de habilidade específica, diferente de cursos de graduação de Teatro em outras universidades públicas do país. Essa etapa do processo seletivo prevê duas provas compreendidas em: Atuação e Audição Didática Coletiva.

A prova de Atuação é composta por duas questões. Na de Atuação Cênica, com valor de 80,0 pontos, o candidato é avaliado a partir de um monólogo, preparado previamente; a questão de Canto Cênico, valorada com 20,0 pontos, o candidato deve cantar, individualmente, uma canção com acompanhamento de um *playback*, fornecido pela equipe do vestibular.

A prova de Audição Didática Coletiva é composta de três questões, sendo: Improvisação Corporal, no valor de 25,0 pontos; Canto e movimento, no valor de 30 pontos e Improvisação em grupo no valor de 45,0 pontos. A primeira questão versa sobre os princípios do movimento em que o candidato deve compor uma sequência de movimentos a partir de fatores (peso, velocidade e espaço) sorteados pela banca. Na questão do Canto e movimento há uma demonstração, por um instrutor específico, de uma sequência de movimentos em que o candidato, já conhecendo uma canção disponibilizada no site do vestibular, deve cantar e movimentar-se de acordo com o demonstrado. E na terceira questão desta prova, Improvisação em grupo, o candidato deve improvisar a partir de estímulos dados por um instrutor.

Voltando à tabela apresentada acima, que está em consonância com a Lei de Cotas (Lei 12.711 /2012) e prevê a reserva de vagas no vestibular das IFES a partir dos três critérios (origem de escola pública, renda familiar, cor/raça), a UFMG está de acordo com a Lei e, também, o acesso desses jovens ao curso de graduação em Teatro, ocorre.

Se, em um momento anterior, a prova de habilidade específica era muito parecida com a atual, porém sem a Lei de Cotas (2012), o curso em questão excluía os estudantes da educação básica que não tinham tido acesso aos códigos teatrais exigidos nesta etapa do vestibular. Mas os ingressantes no curso vinham, em sua maioria, de cursos de iniciação teatral que dava uma base, ainda que mínima, para a formação em teatro no nível superior.

Com a implementação da referida Lei de Cotas o quadro dos estudantes que acessam a graduação em Teatro na UFMG sofreu alteração, tencionando a dinâmica anterior, já que a ampliação do ensino superior no Brasil tem trazido diversos avanços para a democracia e a elevação intelectual e econômica. E conforme José Dias Sobrinho (2013, p.120):

Estudantes pertencentes a estratos sociais mais baixos, em geral, receberam uma insatisfatória formação escolar nos níveis precedentes; por isso, quando chegam à educação superior se encontram em desvantagem em relação aos jovens que puderam construir um percurso formativo mais ajustado às exigências e dinâmicas da sociedade de economia global.

O que tem se apresentado em nosso curso atualmente, é uma multiplicidade de estudantes e, conseqüentemente, de experiências no campo teatral, que ampliam o universo de estéticas e modos de fazer teatro na universidade, ao mesmo tempo que tenciona o processo de ensino-aprendizagem do teatro nos diversos componentes curriculares da graduação.

Trago a seguir um exemplo de um estudante de graduação que teve oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Teatro durante dois anos. Anderson, diferente da maioria dos estudantes do nosso curso, veio de outro estado e teve experiências artísticas anteriores que, não necessariamente, dialogam com a prova de habilidade específica. Por ser negro e oriundo de escola pública, teve acesso às vagas de cotista.

### **PIBID Teatro: quando a trajetória de vida é parte do processo de ensino-aprendizagem em teatro**

Fui coordenador do PIBID Teatro na UFMG de 2011 a fevereiro de 2018, quando o programa teve seu fim<sup>2</sup>. Durante os sete anos na coordenação da área de Teatro contei com uma supervisora, que era professora de Arte da educação básica, e cinco bolsistas que eram estudantes da licenciatura em Teatro da UFMG. Os bolsistas podiam permanecer no projeto durante 24 meses, no máximo. Essa continuidade oportunizava o conhecimento do estudante e a aproximação deste com a realidade docente por estar imerso na escola em que o nosso projeto era parceiro: Escola Municipal Aurélio Pires.

O bolsista tinha que apresentar uma disponibilidade de 20h semanais para integrar a equipe, tendo que ir à escola em duas manhãs por semana, além de participar das reuniões semanais às 6<sup>a</sup> feiras comigo e a supervisora. Talvez, esse era um dos motivos que dificultou, em alguns

---

<sup>2</sup> Falarei do PIBID até fevereiro de 2018, quando se encerrou o edital. O PIBID retorna em agosto de 2018 em todo país, agora com várias modificações.

momentos, preencher as cinco vagas do projeto. Não descarto uma realidade apresentada em nosso curso de graduação que também dificultava o preenchimento das vagas: a pouca atratividade em ser professor de Arte no país, dada as condições salariais, das escolas, de políticas de valorização do magistério etc., além da dificuldade do curso apresentar a docência enquanto criação, já que a grande parte dos estudantes de Teatro vêm para a universidade na intenção de serem atores.

Apresento a trajetória de Anderson Ferreira do Nascimento, bolsista do subprojeto PIBID Teatro, que realizou seu percurso de formação no programa durante os anos de 2014 e 2015. Farei uso da abordagem de história de vida (JOSSO, 2004) em ressonância com o teatro.

Anderson vem de uma trajetória em escola pública – o que o aproximou da realidade dos jovens da Escola Municipal Aurélio Pires (EMAP), da qual nosso subprojeto era parceiro.

Além desse dado, Anderson é negro e militante das questões étnico-raciais, dado que também o aproxima dos alunos da EMAP. Porém, a questão étnico-racial não fazia parte, explicitamente, do currículo escolar, que ao não contemplar a discussão, acabava não promovendo o respeito à cultura e identidade do jovem negro.

Enveredando-se pela temática do Teatro Negro<sup>3</sup>, ressalto um aspecto que Anderson manteve frente às discussões com os jovens alunos: o teatro engajado negro.

Anderson, ao elaborar seu Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Teatro “An[coragem]: um educador negro a bordo”, orientado por mim, faz uso de sua história de vida para compreender sua trajetória enquanto educador negro e dá início ao texto com a seguinte história:

Um dia me arrumando para ir à escola, minha avó me disse que eu deveria estudar muito porque esse sempre foi seu desejo. Era que seu pai lhe obrigava a

---

<sup>3</sup> Para maiores informações vale à pena um estudo sobre o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em outubro de 1944 no Brasil que em seu manifesto propunha-se a: “integrar o negro na sociedade brasileira; criticar a ideologia da brancura; valorizar a contribuição negra à cultura brasileira; mostrar que o negro era dotado de visão intelectual e dotar os palcos de uma dramaturgia intrinsecamente negra.” (LIMA, 2010, p.83).

trabalhar na roça desde criança e não lhe permitiu acesso aos livros. Analfabeta, ela admirava por demais quem sabia ler, pois, segundo ela, quem tinha esse privilégio sabia todas as histórias, podia ir em qualquer lugar sem se perder e ainda voltava para casa com histórias na bagagem para contar. Mas seu pai lhe dizia que era tempo perdido e que não adiantava muita insistência, pois seu caminho já era certo: trabalhar, ajudar nas despesas da casa, depois casar e servir ao marido. Ela casou com meu avô, porteiro do prédio que abriga a TV Cabo Branco, emissora filial da Rede Globo em João Pessoa/PB. Meu avô me mostrava as poucas fotografias das vezes que o chamaram para atuar como figurante no papel de negro escravizado nas séries e outros eventos da emissora. Disse que se ele empenha-se mais, um dia seria protagonista de uma dessas novelas. Mas sempre questionava que história ele podia contar. (NASCIMENTO, 2017, p. 07)

Reconhecer-se negro e narrar sua história de vida foi dado importante na trajetória de Anderson, afinal, ao ser professor e lidar com tantos outros jovens negros, poderia permitir que sua história se aproximasse dos jovens, ampliando para alguns as possibilidades de inserção social e conquistas intelectuais, uma vez que grande parte dos alunos de escolas públicas não têm o ensino superior como uma possibilidade de estudos e formação.

Ao procurar pela iniciação teatral em sua vida, Anderson se lembra que por ter desenvolvido gagueira entre os 7 e 8 anos, após ter se mudado com sua mãe de João Pessoa/PB para Santos/SP, foi indicado por uma fonoaudióloga a procurar um curso de teatro na nova cidade.

Começou a frequentar as aulas de teatro oferecidas pela igreja católica e na apresentação de final de ano, sua mãe teve que custear o figurino.

No dia o Teatro Municipal Brás Cubas estava lotado. Da minha família recordo-me que estavam na plateia minha mãe, minha tia e meus primos. Foi a única vez que elas se sentaram em uma poltrona no teatro. Até porque no ano seguinte eu não conseguiria ir adiante com as aulas. A turma entraria em mais um processo de montagem e minha mãe não daria conta de comprar outro figurino e os demais materiais. (NASCIMENTO, 2017, p. 13)

Após chorar muito, Anderson comenta que, ainda criança, começou a compreender as dificuldades para acessar determinados lugares sociais, já que era oriunda de uma família de baixa renda econômica. Enquanto educador penso ser importante dizer sobre o tipo de teatro que é praticado em várias instituições e o peso que recai sobre as famílias na compra de

materiais, tal como o figurino da apresentação de Anderson. Daí... “o teatro começou a ser um sonho...” (idem).

Mas os encontros são possíveis, em quaisquer condições financeiras. Anderson tem uma tia que morava próxima a Santos, em Praia Grande/SP, onde possui a escola de samba Guaratude. No ano de 2011, quando adolescente, uma amiga dessa cidade, sabendo que ele se interessava por teatro, o convidou para participar da comissão de frente da escola de samba. A partir dos ensaios foi se interessando pelo trabalho da escola de samba e naquele espaço, percebeu que a maioria das pessoas eram negras e ocupavam funções sociais que exigem pouca escolaridade (faxineiras, porteiros, lavadeiras, cozinheiras). Ele percebe, com o olhar de agora, que o Guaratude foi o seu primeiro espaço de resistência, podendo se fortalecer e dialogar com pessoas que eram próximas ao seu contexto social, mas que poderia romper essa barreira e atravessar a trama social.

Ao decidir prestar o vestibular para o curso de Teatro na Universidade Federal de Minas Gerais, conta de seu estranhamento com esse novo “universo”, pois “percebi que as minhas referências pessoais e artísticas não correspondiam ao que a universidade estava disposta a me ensinar. O corpo, os autores e a dinâmica pedagógica eram distantes das memórias que eu trazia na bagagem”. (NASCIMENTO, 2017, p.19).

Durante seu percurso na graduação em Teatro, conseguiu auxílio moradia e alimentação pela universidade e integrou o PIBID, que é um programa que investe na formação do professor, incentivando-o a conhecer durante o período da graduação, a realidade do professor da escola pública.

Assim, em minha função de coordenador do PIBID Teatro, conhecendo um pouco a trajetória de vida e interesses estéticos dos jovens graduandos, questionei-os sobre algum repertório dramaturgico que versava sobre a temática do negro na sociedade. Anderson, assim como seus outros colegas, mostraram-se pouco ambientados com textos de teatro que trazem o negro e sua cultura como centro da discussão. Reportei-me então ao texto

Chico Rei, da dramaturga Adélia Carvalho<sup>4</sup>, do qual eu já havia encenado quando residia em Ouro Preto/MG e apresentei-o aos licenciandos, que demonstraram grande interesse em propor um exercício cênico que partisse da obra de referência.

Em síntese, Chico Rei<sup>5</sup> conta a história de um negro africano chamado Galanga, que foi capturado e trazido ao Brasil pela corte portuguesa, batizado posteriormente de Francisco. Teve suas filhas e esposa jogadas ao mar durante o trajeto de vinda ao nosso país, restando-lhe apenas o filho. Ao chegar em Ouro Preto, antiga Vila Rica, trabalhou como escravo em uma mina de ouro e com o tempo conseguiu comprar sua alforria, do seu filho e de todos os seus súditos do tempo em que era rei no Congo. Posteriormente, criou a irmandade em honra a Santa Efigênia, além de ajudar na construção da igreja de Nossa Senhora do Rosário.

O tema e período histórico abordado no texto veio a calhar com a temática escolar daquele semestre: o barroco mineiro. Por parte de Anderson havia então o interesse de proporcionar uma reflexão acerca da escravidão e da contribuição da cultura de matriz africana para a formação da sociedade brasileira.

Aproveitamos esse pretexto para dar início às primeiras práticas com o teatro e normas da Lei 10.639/2003 que versa sobre a História e Cultura Afro – Brasileira e Africana.

---

<sup>4</sup> Adélia Carvalho é professora do curso de graduação em Teatro da Universidade Federal do Macapá, dramaturga e encenadora, além de fundadora da Cia. Teatral As Médias. É autora do Blog Adélia Carvalho, disponível em <http://adelia.carvalho.zip.net/arch2015-07-26-2015-08-01.html> acessado em 28/07/2015 às 10:49 h.

<sup>5</sup> O texto dramático de Adélia Carvalho é baseado no livro Chico Rei de Agripa Vasconcelos (1966), e conta a história do Rei Galanga, nascido no Congo, que, capturado com toda sua família e sua corte por portugueses, foi escravizado aqui no Brasil. No caminho, perdeu sua esposa a Rainha e sua filha, ambas jogadas ao mar pelos capitães do navio. Ao chegar em Vila Rica, hoje Ouro Preto, somente com seu filho Muzinga, trabalhou em uma mina de ouro. Com o tempo de trabalho dobrado, conseguiu comprar sua alforria, a do seu filho e ainda obter uma mina, para aos poucos conquistar a alforria dos outros companheiros. Assim criou uma irmandade em honra de Santa Efigênia, além de construir a Igreja de Nossa Senhora do Rosário e por fim ser coroado rei novamente. Preparando a an[coragem] nesse novo mundo que era a licenciatura em Teatro, uma das nossas maiores dificuldades em desenvolver o trabalho foi o início de conversa, o “por onde” iríamos começar. Responsáveis por isso, nosso trabalho de formação começou desde as reuniões de planejamento, quando tínhamos que, muitas vezes, defender o tema e compartilhar materiais até então desconhecidos pelos nossos companheiros de trabalho, brancos.

Nesse âmbito, Anderson e os demais pibidianos foram à biblioteca da escola procurar saber se possuía livros de temática negra<sup>6</sup> nas prateleiras e por que eles não ocupavam os lugares de destaque no “canto da leitura”, tal como outras temáticas hegemônicas. A bibliotecária disse que, mesmo com os kits disponibilizados pela prefeitura de Belo Horizonte, poucos são os professores que desenvolviam um trabalho com esse tema e que alguns esperavam chegar novembro, mês em que é lembrado o dia da consciência negra.

Foi eleita a turma do 7º ano para iniciarmos as discussões. No primeiro encontro, introduzindo o tema, optamos pelo jogo tradicional O rei mandou. Os pibidianos observaram que os alunos traziam muitas palavras de ordem, dando a entender ser de proximidade dos adolescentes. Depois, na roda conversa proposta no final de aula, perguntaram: “O que é um reino? Qual o dever de um rei em um reino? Fora do reino, o rei continua rei? Atualmente existem reinos? Se você fosse rei, o que você faria?” Poucos alunos responderam. A voz saía bem baixa e com muita timidez. Os exemplos de reinos mais citados foram o Brasil, a cidade e a escola. Todos os “reis” desses lugares eram considerados pelos alunos “maus”, por “roubar o dinheiro das pessoas”, “deixar as pessoas com fome” e “deixar as pessoas presas”. Ao ser questionamento sobre o que fariam se fossem reis e rainhas, disseram que não seriam maus e acabariam com a violência e a fome. A partir daí foi dito aos alunos que iriam desenvolver, ao longo do semestre letivo, a história de um rei.

CORO - Onde estamos?

NARRADORA - Na África, no Congo, onde Galanga viveu!

CORO - Onde?

NARRADORA - Onde todos são negros, e os navios portugueses desembarcam todos os dias para levar negros como escravos...

CORO - Onde?

NARRADORA - No início eram levados apenas os criminosos condenados, mas a sede pela força dos negros era cada vez maior!

CORO - Onde?

---

<sup>6</sup> Segundo Eduardo de Assis Duarte, através do artigo *Literatura Afro-brasileira em foco: um conceito em movimento*, para identificar os textos correspondentes a esse tipo de literatura, é necessário observar o tema, a linguagem, o público leitor e, principalmente, o ponto de vista autoral. (DUARTE, 2011)

NARRADORA - Onde só tem negro!  
CORO - Onde?  
NARRADORA - Onde todos são negros!.  
(CARVALHO, 2005, p.1)

Ao apresentar ao grupo de adolescentes o diálogo inicial do texto Chico Rei, Anderson se deparou com um grande desconhecimento sobre a temática.

Decidimos, a partir de então, que os licenciandos iriam caracterizados como personagens, a fim de provocar os alunos com imagens e discussões acerca do potencial da encenação. Na aula seguinte, decidiram receber os alunos na sala de aula com uma disposição não convencional e avisaram que a aula daquele dia seria conduzida por outras pessoas.

Ao sair da sala, Anderson, Ana (pibidianos) e a professora Mônica (supervisora) ouviram os seguintes comentários: “são eles mesmos, estão loucos”. Os adolescentes, ainda não habituados com aulas de teatro, desconheciam essa convenção teatral.

Em seguida a Mônica recebe um pergaminho pela janela, entregue por Ana, que dizia: “Senhores, hoje vocês terão uma visita ilustre. Preparem-se para receber o Rei”. A assistente do rei, com um turbante, abre a porta e pede para que todos fiquem de pé. Até que o rei entra na sala trajado com uma bata congoleza e uma coroa ornada com diversas fitas de cetim, se apropriando e fazendo alusão a indumentária da realeza das irmandades do rosário.

Houveram por parte dos alunos alguns estranhamentos. “Onde estão os trompetes ao invés de atabaque e chocalhos? E por que uma assistente do rei usa turbante ao invés de roupas luxuosas?” – foram alguns dos questionamentos apresentados.

Ao longo da sequência das aulas, várias discussões foram promovidas junto dos alunos, principalmente o entendimento sobre reinados e a cultura africana. Os alunos puderam compreender e empreender ações que revelaram como temos influências de nossos antepassados negros que ajudaram na formação de nossa matriz cultural.

No início houve uma resistência, por parte dos alunos, para entrarem no jogo: “Não é um rei”, diz um aluno. Aos poucos começam a interagir questionando o nome do rei, de que lugar ele veio e por que ele se vestia daquela forma. O rei, como um *griot*, contou sua história fazendo-se de Rei Galanga – o pré-texto do nosso processo. Os alunos ficaram atentos à contação de história e observamos que era o drama (CABRAL, 2006) era um método potente a ser utilizado com aquela turma.

Em seguida, o rei sugeriu que os alunos criassem, coletivamente, um reino e distribuiu vários títulos aos alunos com o nome dos personagens da peça. No fim da aula, o rei passou sua coroa para um aluno negro que iria representá-lo. Para a despedida do rei, propusemos um cortejo, também com a intenção de introduzir o exercício do cardume. Depois da partida, voltamos como professores e ouvimos: “Cadê o rei e a assistente?” “Podiam vir mais vezes, eles são mais legais”. (NASCIMENTO, 2017, p. 35)

O uso do professor-personagem possibilitou uma aproximação dos pibidianos com os adolescentes, além de possibilitar com que os professores em formação exercitassem seu repertório atoral em sala de aula – uma vez que também são atores.

Essa primeira experiência na sala de aula com o teatro e a Lei 10.639/03 indicaram algumas aproximações da trajetória de vida do professor em formação com a temática etnicorracial na escola.

## **Considerações Finais**

As licenciaturas de todo país estão incumbidas, através da Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 pelo Conselho Nacional de Educação a organizar o currículo com o mínimo de 3.200 horas, além de garantir conteúdos específicos em temáticas diversas como direitos humanos, diversidades etnicorraciais, de gênero, sexual, religiosa etc.

Penso que, na condição de formação de outros professores, há um rico potencial ao abordarmos a história de vida dos nossos estudantes para, em consonância com nossa área de conhecimento, o teatro, aproximar história de vida à história das lutas dos grupos excluídos da sociedade.

Afinal, o que se espera é a construção de uma nação em que as condições de vida e oportunidade sejam iguais para todas as pessoas, uma vez que vivermos numa democracia em que a diversidade deve valorizada e respeitada.

\* \* \*

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639/2003 que versa sobre a História e Cultura Afro – Brasileira e Africana. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)> Acessado em 10/04/2018.

BRASIL. Lei 12.711 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm)> Acessado em 10/04/2018.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. SP: Hucitec, 2006.

CARVALHO, Adélia Aparecida da Silva Carvalho. **Chico Rei**. Texto não publicado. 2004.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**. Campinas, v.18, n.1, p.107-126, mar. 2013.

EISNER, Elliot. **Educating Artistic Vision**. New York: Macmillan, 1972.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Evani Tavares. **Um olhar sobre o Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Artes). Unicamp, Campinas, 2010.

NASCIMENTO, Anderson Ferreira. **An[Coragem]: um educador negro a bordo**. Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em Teatro). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.

## COGNIÇÃO TEATRAL E EDUCAÇÃO

## COGNICIÓN TEATRAL Y EDUCACIÓN

## THEATRICAL COGNITION AND EDUCATION

*André Luiz Lopes Magela*<sup>1</sup>

### RESUMO

Proposta de identificação sistemática, na vida cotidiana, de um tipo de pensamento, aqui denominado “cognição teatral”, concernente aos aspectos teatrais daquilo que vivemos. Com isto, sugerir critérios e modos de planejar e conduzir aulas de teatro nas escolas que, ao tocar esta cognição, podem fomentar relações mais potentes com esta dimensão teatral da vida, que diz respeito tanto a elementos mais sofisticados de cada cultura, quanto a questões de sobrevivência, contribuindo com a consolidação da educação teatral no ensino básico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Teatral, Educação Básica, Filosofia da Diferença, Teatralidade, Performatividade

### RESUMEN

Propuesta de identificación sistemática, en la vida cotidiana, de un tipo de pensamiento, aquí denominado "cognición teatral", concerniente a los aspectos teatrales de las situaciones que vivimos. Con esto, sugerir criterios y modos de concebir y conducir clases de teatro en las escuelas que, al tocar esta cognición, pueden fomentar relaciones más potentes con esta dimensión teatral de la vida, que se refiere tanto a valores más sofisticados de cada cultura, cuanto a cuestiones de supervivencia, contribuyendo con la educación teatral en la enseñanza básica.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Teatral, Educación Básica, Filosofía de La Diferencia, Teatralidad, Performatividad

### ABSTRACT

Proposal for a systematic identification, in the everyday life, of a type of thought, here called "theatrical cognition", concerning the theatrical aspects of what we live. It aims to suggest criteria and manners of planning and conducting theater classes in schools that, by touching this cognition, can magnify more powerful relationships with this theatrical dimension of life, which concerns both the most sophisticated values of each culture as our survival issues, in a contribution to theatrical education in basic education.

**KEYWORDS:** Theater Education, Basic Education, Philosophy Of Difference, Theatricality, Performativity

---

<sup>1</sup> Professor da graduação em teatro e pós-graduação em artes cênicas na Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ - na área de atuação e licenciatura em teatro. Ator. Doutor em Artes Cênicas pela UNIRIO. E-mail: [andremagela@ufsj.edu.br](mailto:andremagela@ufsj.edu.br). Atualmente coordena o projeto de pesquisa “Produção de subjetividade em dimensões teatrais – Grotowski, Deleuze, Educação” (CNPq).

## A VIDA É TEATRO

Um bebê tenta acionar um interruptor elétrico levemente emperrado, testando os locais onde pode e/ou deve aplicar sua força, eventualmente machucando o dedo por pressionar (inadequadamente?) a lateral pontuda. Ele demonstra que ainda não reduziu o universo de suas ações ao toque preciso, delimitado e eficiente ao qual já estamos acostumados. E experiencia, na luta com aquele material duro e áspero, pensamentos que enriquecem o que para nós seria o simples evento de se ligar e desligar uma lâmpada.

Um olhar mais instrutivista poderia ver, nesses movimentos titubeantes, as tentativas e erros necessárias, mas indesejadas, para um aprendizado cujo fim seria fazer certo, jogando fora o que não é eficaz. Alguém também poderia mencionar o processo de consolidação de sinapses, focando o aspecto desenvolvimentista e a solução utilitária de problemas objetivos. Mas já há algum tempo, com estudos sobre a cognição que têm como marco importante a obra *Philosophy in the flesh* (LAKOFF & JOHNSON, 1999), que temos percebido nessas ações corporais a aprendizagem de intrincadas operações e de visões de mundo, formando-se por experiências eminentemente corporais. Talvez, daqui a trinta anos, a desenvoltura dessa criança para falar em uma negociação complicada, ou a compreensão de que dificuldades e desvios podem ser aproveitados como novas ideias e percepções da vida, tenham se iniciado por essa investigação tátil de um botão pontudo de liga-desliga.

Os estudos em cognição e neurociências têm contribuído tanto para o alargamento da compreensão de como pensamos quanto para construirmos “outras formas de conceber e de conhecer o ser humano e seus diversos padrões comportamentais” (CALVERT, 2014, p.234). Além disso, ao analisar ações cotidianas, estas investigações discriminam muitas operações complexas de pensamento que são necessárias para que ações rápidas e aparentemente simples ocorram. Nas últimas décadas, tais estudos têm abordado (eventualmente de forma crítica) a importância das “bases corporificadas para a construção e compreensão de toda forma de significado” (GERHARDT, 2010, p.255) e de processos somáticos que vão além do visivelmente simbólico e racional. Essas pesquisas têm sistematizado o que nos séculos anteriores era visto de forma intuitiva: que as operações cognitivas

são situadas e envolvem de modo complexo multiplicidades de elementos da vida - circunstâncias anteriores ou “dadas” (STANISLAVSKI, 2017, p.56), implicações possíveis, funções (papeis) conhecidas ou presumidas dos envolvidos, projeções e planejamentos, enredos, estratégias...

Ora, tudo isto ocorre de forma privilegiada no teatro. De modo mais sensível, na prática de atuação, pela mobilização corporal extremamente situada, onde o contexto, intenções e implicações intersubjetivas estão em jogo em cada pequena decisão. Mas também pelo teatro ser uma atividade ancestral em que historicamente nos dedicamos a assuntar, manipular e (re)inventar o comportamento, analogamente ao poder da música de se dedicar à dimensão sonora da existência, e o das artes visuais à visualidade. Estas linguagens remetem a recortes da nossa experiência, como na acepção do antigo termo grego *Mousiké*, que abarca não “apenas o que soa, mas também aquilo que permite o soar, ou seja, as leis da organização universal que subjaz a toda particularidade” (TOMÁS, 2002, p.38). E talvez o mesmo possa ser dito quando discriminamos a teatralidade, como em “a teatralidade é o teatro enquanto forma autônoma” (SARRAZAC, 2013, p. 58) ou, enfocando seus aspectos intensivos: a teatralidade como “a arte do teatro enquanto ato” (SARRAZAC, 2013, p. 65).

Esta abordagem da relação intrínseca entre arte e vida não é original. No campo das ciências sociais, Erving Goffman (1956) já analisava, com exemplos bem concretos, a teatralidade das relações pessoais. E no seu sentido mais geral, a arte e a estética estão inevitavelmente imbricadas à vida e a formas de pensamento que nela atuam:

*Aisthētikos* é a antiga palavra grega que designava o que é “percebido pela sensação”. *Aisthēsis* é a experiência sensorial da percepção. **O campo original da estética não é a arte, mas a realidade**<sup>2</sup> – a natureza material e corpórea. Como escreve Terry Eagleton, “a estética nasce como um discurso do corpo”. Ela é a forma de cognição obtida por meio do paladar, do tato, da audição, da visão e do olfato – de todo o sensorio do corpo. (BUCKMORSS, 2012, p.157-158)

Ao pensarmos a educação teatral de maneira mais didática, mesmo que ainda imprecisa, podemos dizer que, se as aulas de artes visuais podem tocar a

---

<sup>2</sup> A ênfase do negrito é minha.

beleza do que é visual, e a música do que é sonoro na vida, as aulas de teatro nos ajudam a perceber e produzir a beleza de uma ação, de uma situação, de uma história de vida – a vida como obra de arte teatral:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas, que são os artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1995, p.261)

Estas aulas de teatralidade fomentam, na acepção aqui sendo construída, a instauração social de um paradigma estético como avaliador e orientador das ações de cada um, para o fomento de uma vida estética, imbricada a uma estética da existência. Se pensamos assim, é necessário abordar o teatro não apenas como fenômeno cultural institucionalizado (espetáculos teatrais, por exemplo), mas como uma dinâmica complexa que mobiliza aquilo que está presente no comportamento, aquilo que é teatral no dia-a-dia.

O teatro sempre foi relacionado à teatralidade da vida; ele a intensifica, deforma, não necessariamente numa relação de representação: “Quando as pessoas participam em atividades teatrais, elas mobilizam o mesmo tipo de fundamentos cognitivos usados para dirigir um carro, manter um diálogo ou resolver um problema de matemática” (MCCONACHIE, 2013, p.4). Trata-se de processos cognitivos implicados em todas as esferas da experiência – desde colaborar com uma pessoa que está com apenas uma mão livre apertando o botão da garrafa térmica porque ela acabou de pegar uma xícara (sem ela ter pedido, deduzindo sua intenção pelas circunstâncias e papéis já estabelecidos), até a emulação mental dinâmica de vários cenários ou roteiros alternativos em uma situação, para tomar a melhor decisão.

São processos teatrais porque podem ser descritos resumidamente como modulações imbricadas do tempo, do espaço e do comportamento, o que podemos chamar de *dimensões teatrais da vida*. A perspectiva aqui desenvolvida se foca sobre esta teatralidade inerente à vida social: formas, forças e percepções teatrais entranhadas no cotidiano, e que devem ser abordadas por aulas dedicadas para isto, se pensamos a educação como política de intervenção na sociedade pelo enriquecimento da cognição, no sentido mais abrangente, de todas as pessoas. E a

arte não como representação ou como “um meio para transmitir noções sobre a vida, e sim uma forma de vida ela mesma” (RANCIÈRE, 2012).

## **ELEMENTOS E SITUAÇÕES TEATRAIS DA COGNIÇÃO**

Pensar o teatro de modo intensivo, e em sua cognição, é também por em relevo a qualidade teatral de um fato, de uma ação, de um ambiente. Na intenção de tornar mais concreta essa perspectiva, são discriminados abaixo elementos operados pelo teatro naquilo que podemos identificar como a cognição de caráter teatral que ocorre sempre na vida de todos em suas relações intersubjetivas. O objetivo é esclarecer como a prática de teatro ativa e/ou amplia essa cognição; no nosso caso em aulas direcionadas para isto. Trata-se de comparações entre operações cognitivas do cotidiano com formas de pensamento presentes em atividades teatrais, pedagógicas ou não, mais especificamente na situação de atuação, a fim de ilustrar o que denomino como dimensões teatrais:

- Perceber as relações do corpo com e no espaço - não apenas corpos e objetos, mas circunstâncias anteriores, relações entre os envolvidos e seus papéis, implicações e projeções - percebendo aspectos sociais e detalhes das ações, mesmo que haja elementos em primeiro plano que possam ofuscar este discernimento.
- Pensar e agir coletivamente sem necessidade de comunicação explícita e/ou segura (fala, gestos, sinais). Interpretar e responder dinamicamente às ações de outras pessoas, ajustando seus planos, ações e concepções às situações vividas. Agir pensando na compreensão do outro, colocando-se em seu lugar e desenvolvendo maior sensibilidade para a empatia. Associar ações ou fatos pontuais com contextos mais abrangentes, avaliando situadamente a importância daquilo que ocorre.
- Sustentar a angústia de não compreender os eventos, mantendo-se no desenrolar dos acontecimentos, mesmo sem o amparo de certezas. Lidar com imperfeições, imprevistos e informações parciais. Permanecer em situações de risco sem a necessidade de blindagens emocionais endurecedoras da capacidade de afetar-se. Acolher e viver situações inclassificáveis sem reduzi-las desnecessariamente a rótulos já existentes, que normalmente não dão conta da

singularidade do acontecimento. Articular o ato de enquadrar (frame<sup>3</sup>) e/ou compreender as situações com a não-classificação e a ignorância relativa.

- Desenvolver sensibilidade crítica sobre as próprias ações. Perceber e modular a atuação em “papeis” na vida real e/ou compreender narratividades presentes na vida. Relativizar a própria identidade.

- Constituir alternativas éticas e sistemas de valores pautados no âmbito estético, diminuindo o poder de valores meramente utilitaristas. Apreciar uma situação, mesmo que ela seja frustrante (p. ex. rir de si mesmo e do que vive), o que permite melhor aprendizagem e aproveitamento existencial das situações da vida. Inventar outras configurações de mundo; teatralizar o cotidiano e ver o mundo por outros ângulos, que não os massificados ou dominantes.

- Escolher o momento adequado (kairós) para uma fala, para uma ação, percebendo “janelas” para entrar no fluxo dos acontecimentos e coproduzi-lo, em temporalidades e funcionalidades (forças) complexas, respondendo de maneira dinâmica às situações. Resolver situações pelas ações, dispensando o amparo das falas classificatórias e reconfortantes. Agir em conexão com impulsos do corpo e ao mesmo tempo em negociação com as contingências ou dificuldades da vida; lidar com o indesejado, mesclando-o ao desejo ou tornando-o desejo. Perceber os “canais” de ação já presentes ou instituídos (modos eficazes e viáveis, mesmo que não ideais) e aproveitá-los a seu modo, inventando novos canais, se necessário.

## UMA PERSPECTIVA PARA AULAS DE TEATRO

Esse nível de detalhamento, por vezes repetitivo e ainda conceitual, tem a intenção de tornar mais reconhecíveis os elementos cognitivos que esta proposta preconiza serem trabalhados nas aulas de teatro. Tomemos um caso como demonstração: o último tópico, relativo aos “canais” de ação, pode remeter aos trabalhos com quadros (fotos, estátua ou tableau), em que os modos (canais) de expressão são propostos (determinados) pelas regras da atividade. Um olhar mais

---

<sup>3</sup> Sobre o conceito de frame, conferir LAKOFF (2004).

convencional para aulas de teatro pode ver os quadros como uma preparação para a cena (e sim, eles também são). Mas, por exemplo, se o aluno está atuando em um quadro em que ele está acenando para alguém, e o professor o convoca a realizar este aceno estaticamente, sem deixá-lo roubar fazendo antes movimentos para constituir o aceno, ele está contribuindo para esta capacidade do aluno de “canalizar” sua expressividade, adaptando-a aos modos viáveis para que ela tenha potência. Ou seja: lidar com o que se tem para conseguir o que se quer (questão fundamental para vivermos).

Os que já experienciaram aulas de teatro podem confirmar o quanto, e como, operações cognitivas como as aqui expostas estão presentes na prática teatral. E onde melhor são tocadas tais formas de pensamento talvez seja na “Pedagogia do Ator” (ICLE, 2009). Nela, pode-se melhor identificar uma “epistemologia da atuação”, que pode basicamente ser entendida como o desafio de se estar em cena e em exercícios teatrais mais engajados, e a forma de pensar implicada nesta condição (MAGELA, 2017b, 48), o que já é investigado em processos teatrais em educação: “Inerente à dimensão formativa do teatro está a experiência estética vivida por aquele que atua; assim, o aguçamento da percepção sensorial e a ‘consciência do corpo em jogo’ são trazidos para o primeiro plano” (PUPO, 2005, p.3).

## **PENSAMENTO E COGNIÇÃO DE UM TEATRO INTENSIVO**

Se aqui o termo *teatralidade* é posto em relevo, é pelo fato dele constituir uma abordagem operativa do teatro. Neste modo de utilização, esta terminologia poderia também se valer do conceito de *performatividade*, se, menos do que opô-los, considerarmos que os dois termos podem confundir-se, a depender da abordagem (FERNANDES, 2011, 11). Pois este teatro performado na vida e a percepção de dimensões de teatralidade são aqui vistos em seus aspectos operativos, e não institucionais - a teatralidade como “operação cognitiva” (FERNANDES, 2011, 17).

E a cognição tomada como uma *cognição corporificada*, porque privilegia “estudar a cultura e a experiência a partir das ações corporais”, numa “alternativa para a abordagem dos sistemas simbólicos, que tem a representação como mecanismo central” (RIBEIRO, 2012, 32). Aqui também se privilegia uma concepção

de cognição e aprendizagem em que o mais importante não é resolver problemas, mas inventá-los, em processos onde as divisões entre sujeito e objeto não fazem sentido, uma vez que os entes se coengendram nas relações – aprender não é adequar-se, mas agenciar-se (KASTRUP, 2007, p.172).

Desse modo, ensinar teatro em escolas seria preparar, propor e conduzir experiências que ampliem a disposição do aluno de estar ativo em dimensões teatrais, sejam elas do cotidiano, das aulas ou dos espetáculos, para que sua atenção possa se conectar com o teatral e também produzi-lo. Fomentar que o aluno possa melhor se atentar ao teatro, problematizar, inventar teatro - mas um teatro expandido, o teatro em seus aspectos intensivos, operativos, e não tanto em suas formas já configuradas e estabelecidas (MAGELA, 2017a).

Se consideramos o teatro apenas como ele é conhecido convencional e hegemonicamente, é quase impossível tecer estas analogias entre ele e a vida: “o teatro só se realiza verdadeiramente fora de si, quando consegue libertar-se de si...” (SARRAZAC, 2013, p. 70). Sensibilizar um aluno para o teatro em seus aspectos intensivos - nas operações de pensamento que podem ocorrer na prática da cena, dos jogos, dos exercícios teatrais - seria sensibilizá-lo para a teatralidade da vida, que é intensiva.

Isto acolhido, ao tomarmos o teatro em sua qualidade intensivamente cognitiva, é inevitável adotar a filosofia dos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari para orientar uma avaliação intensiva (efetivamente operacional) dos processos. Além do posicionamento vitalista (o fomento ao agenciamento e à potência de vida), o olhar no intensivo compõe critérios precisos para o processo pedagógico de cada aluno e para a aula, uma vez que o conteúdo da aula é a teatralidade presente no aluno – que não é o mesmo que as metodologias de ensino (que podem ou não construir aulas efetivamente de teatro), nem o teatro em suas formas instituídas (cenas ou peças, que podem ou não provocar a experiência de teatralidade junto aos alunos). Em outras palavras, o acontecimento teatral é o que importa, e a educação teatral se detém sobre os agenciamentos do aluno com esses acontecimentos: “A intensidade é a forma da diferença como razão do sensível. Toda intensidade é diferencial, diferença em si mesma. (...) Cada intensidade é já um

acoplamento (...) e revela, assim, o conteúdo propriamente qualitativo da quantidade” (DELEUZE, 1988, 356).

Essa concepção se afina em parte com a proposta de “noções teatrais”, cunhada por Gilberto ICLE (2011), no sentido de que o que importa não são informações sobre teatro, mas o teatro acontecendo no aluno, como por exemplo na noção de “estar em cena” (ICLE, 2011, p.75). Uma diferença entre a proposta de Icle e a deste artigo é que assumo, resistindo e tentando colonizá-lo, o termo **conteúdo**; mas forçando uma mudança neste termo, ao afirmar que o intensivo, e não a informação, é que é o conteúdo, uma vez que a intensidade “cria as qualidades e os extensos nos quais ela se aplica” (DELEUZE, 1988, p.392). Em outras palavras, o intensivo é o que importa - o que fenomenicamente, experiencialmente, se passa. De certo modo, as “noções” de Icle são assimiladas aqui como conteúdos teatrais, como conceitos teatrais intensivos, experienciais: “O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p.33).

## UM CONCEITO PARA UMA PRÁTICA

Esta proposta teórica ou conceitual de *cognição teatral* pretende auxiliar os modos como professores de teatro em escolas podem implementar, nas aulas, atividades criadas ou adaptadas para ampliar os meios à disposição dos alunos para que dialoguem com componentes teatrais da existência que já estejam instaurados, e criar, assim, novos componentes existenciais. É um processo de subjetivação que conjuga normatividade e invenção. Ou, resumidamente, trata-se de fomentar maneiras de tornar complexa a atenção dinâmica dos alunos.

Nessas aulas de teatro, a atenção teatral, ou ao teatral, seria o cerne desta cognição teatral, muito presente em improvisações, jogos, exercícios teatrais e processos pedagógicos de construção e exibição de cenas, se sua condução observa a necessidade de mobilização dessa atenção, tão multifacetada quanto específica.

Mas a atenção não é algo dado ou previamente definido, que simplesmente se tem ou não tem; ela é aprendida (KASTRUP, 2004). A arte de performar essas formas de atenção é eminentemente humana, como têm mostrado as recentes

pesquisas de Michael Tomasello, pesquisador do Instituto Max Planck de Antropologia Evolucionária, mas ela não está desenvolvida por si ou totalmente garantida por nosso código genético. Ela se torna funcional “apenas em efetivos exercícios dessas habilidades em interações sociais” (TOMASELLO, 2014, p.6). E essas aulas, se têm uma construção qualificada e especializada, têm mais chances de praticar a atenção nestas modalidades cognitivas, necessárias à sobrevivência e à invenção de modos de viver.

E esse é um forte argumento do qual podemos nos valer, em nosso diálogo com a sociedade e as instâncias decisórias em educação, para a instauração de aulas de teatro que cuidadosamente lidem com operações de pensamento essenciais às vidas de todos. Como exemplo inicial, podemos destacar como as aulas de teatro podem mobilizar o que atua nas ações não verbais e nas interações corporais. Os participantes podem praticar e aperfeiçoar, assim, tanto o que subjaz às relações intersubjetivas mais densas, quanto as interações mais rápidas e imediatas. Todas elas são importantes para a nossa existência, no cotidiano e nas emergências, nas ações que fazemos para além de nós mesmos, no sexo e sedução (SOFIA, 2014, p.322), na constituição dos valores mais elevados de cada cultura, etc.

## **EXERCÍCIOS EM UMA AULA DE INTENSIVIDADE TEATRAL**

Se assumimos que esta cognição pode ser abordada educacionalmente em aulas de teatro, a questão decorrente é como fazer valer, na prática, esta aposta. De certo modo, respostas implícitas foram rascunhadas até aqui, se o leitor estabeleceu conexões entre o que foi afirmado e sua experiência pessoal. Mas o que tento deixar bem claro é que este conceito e proposta de abordagem devem se conectar de forma consequente e diligente com práticas planejadas e conduzidas com este ancoramento epistemológico.

De início já é necessária uma advertência concreta: é em trabalhos desejavelmente performados sem falas, sem trocas de olhares, sem trocas de sinais – sem comunicação explícita – que podemos melhor trabalhar estas formas de atenção. Este tipo de prática é bem disseminado entre professores. Outras instruções frequentes para os participantes são a de não parar o trabalho, e

absorver as instruções do condutor sem interromper suas ações nem olhar para o professor - exercícios performados como numa cena com quarta parede, numa “ética de cena” convencional, praticando-se a já aqui mencionada epistemologia do atuante.

Mesmo que as desconstruções de convenções estéticas sejam interessantes pedagogicamente (e difíceis!), a “quarta parede”, como divisão arbitrária que simula a ausência de plateia para aqueles que estão atuando, é o elemento mais explícito da tentativa de constituição de um universo ficcional na cena teatral. Aqui, ela se torna um potencializador da capacidade de entrar no fluxo dos acontecimentos e lidar com eles, sem “sair do jogo” (da vida, no caso do desejo educacional das aulas). Paradoxalmente, esta distância do cotidiano pratica a experiência de lidar com ele...

Trata-se de modos de conduzir as aulas para que o teatral aconteça; para que o teatral intensivo, a teatralidade e/ou performatividade aconteçam no aluno. O fato de um professor se valer de exercícios que estão em livros de Viola Spolin ou Augusto Boal, ou mesmo *aplicar* exercícios que vivenciou e achou interessantes, não garante que aquilo seja uma aula de teatro em educação teatral. O conteúdo destas aulas se dá eminentemente pelo modo de propor e conduzir o exercício e, principalmente, como ajustamos nossas ações em função do que ocorre com o aluno para que a experiência de teatralidade seja alimentada cognitivamente em quem pratica as atividades.

Assim, jogos teatrais, Boal, IMPRO, Ryngaert, drama inglês ou saxão, construção de cenas, viewpoints, mesmo estratégias singulares e contextualizadas as mais diversas são recursos pedagógicos, metodologias que servirão ou não para que o teatral aconteça intensivamente. Podem ser o conteúdo de uma licenciatura em teatro, da formação do professor, mas não são o conteúdo em si de uma aula de teatro para alunos. O conteúdo destas aulas é um pensar teatral do aluno que tentamos tocar, como as aulas de matemática visam tocar um pensar matemático, presente em nossas vidas em ações mínimas, e não apenas na resolução de equações.

## POLÍTICA(S)

Este modo de examinar os modos teatrais de pensamento no cotidiano tentam abordar as relações intersubjetivas (a cooperação, principalmente) e sua educação em seu aspecto operacional, e não o seu lado “edificante”. Mesmo se tentarmos examinar questões relativas à moralidade (TOMASELLO, 2016), a investigação reside naquilo que é funcional, bastante prático, nestes âmbitos.

Da mesma maneira, no campo do teatro sabemos que elementos comportamentais comumente idealizados, como a abertura para a alteridade, são quesitos técnicos necessários para que a atuação ocorra. De certo modo, a transposição de questões técnicas da atuação para a vida pode acarretar um deslocamento judicativo, em que a questão não se dá mais sobre o bem ou o mal, mas sobre o que nos serve ou não, se assumimos a importância de inventar coletivamente modos de viver mais potentes.

O mesmo processo de *tecnicização* é realizado por nós, pessoas da arte, ao protestarmos quando questões estéticas são tratadas de maneira opinativa, e argumentamos que há, sim, critérios para julgar a estética (OSÓRIO, 2005), tornando-a, assim, algo sério e merecedor de uma política ou de políticas (muitos pensam que a arte é “qualquer coisa” – e a atual eliminação do registro profissional de artistas é sintoma disto).

Esta tecnicização, em vez de nos levar à rendição às epistemologias das ciências naturais, permite que possamos fazer frente à hegemonia das relações com a verdade que dispensam a transformação pessoal ou a do ser do sujeito (FOUCAULT, 2004), afeitas ao utilitarismo e aos processos de acumulação.

O que se deseja, aqui, é enriquecer, em longo prazo, a inventividade das relações sociais pela ampliação de formas de pensamento teatrais (valores e visão de mundo estéticos e formas de viver mais inventivas) provocadas por aulas de teatro afinadas com a concepção de cognição teatral. O detalhamento cognitivo de nossas ações, aliado à perspectiva intensiva para a educação teatral, adensa o posicionamento de que o importante não é que aulas de teatro trabalhem, dentre outras habilidades, a colaboração de maneira vaga (como qualquer outra disciplina

pode trabalhar), ou tornem a vida mais entusiasmante (como qualquer entretenimento pode trabalhar).

Porque é importante para a luta no campo das políticas educacionais (principalmente nos tempos atuais) a clareza de que estas aulas podem ativar e ampliar, se realizadas de modo direcionado e rigoroso, os elementos cognitivos presentes nas ações mais vitais do cotidiano, que são teatrais. Que possamos estabelecer para a sociedade que, sem um pensamento teatral, simplesmente não conseguimos existir. Se percebermos que elementos teatrais estão entranhados no real, então sua educação é necessária para todos num sentido bem concreto e visível. Isso é uma questão de sobrevivência, como já defendido neste artigo.

Alguns objetivos bem concretos de confronto com problemas educacionais se afinam com a proposta deste artigo. A disposição em tópicos que se segue é uma tentativa de travar um diálogo com os modos de ver mais institucionalizados, ligados às epistemologias e aos campos de conhecimento mais hegemônicos (as ciências naturais ou as ferramentas administrativas ou de gestão, por exemplo):

- Reforçar no Brasil o sistema de licenciaturas, ao aprimorar e fortalecer os princípios e metodologias que embasam as licenciaturas em teatro e artes no Brasil, e a aprendizagem da teatralidade em escolas.
- Incrementar abordagens mais técnicas, consistentes, sistemáticas e detalhadas, e com conteúdos mais discriminados (no sentido de serem científica e filosoficamente embasados). Direcionar o foco do discurso sobre o ensino de artes para esta tecnicização mais reconhecível por outros campos de conhecimento, legitimando mais as aulas de teatro para outros atores sociais e setores acadêmicos, e equiparando a importância da disciplina de teatro com a das outras disciplinas.
- Aprimorar e propalar o componente técnico de nosso trabalho, o rigor epistemológico de suas abordagens, em comunicação com as outras epistemologias e campos sociais de atividade.
- Melhorar a formação de professores em teatro, ao sistematizar e esclarecer melhor os conteúdos das aulas universitárias da área, elaborando

metodologias de formação e condução das aulas de teatro em escolas afinadas com esta abordagem.

- Colocar em relevo a necessidade de definições de parâmetros, critérios, noções e dispositivos de pesquisa para o uso da neurociência e dos estudos da cognição mais recentes como recurso para o aprimoramento das aulas de teatro em escolas, e para a formação dos professores de teatro.

Aposto que a construção de uma perspectiva educacional que se conecte com esse pensamento teatral é uma tomada de posição consistente e ao mesmo tempo politicamente pragmática para tecermos compreensões que melhorem as políticas de implementação do ensino de teatro em escolas de ensino formal. Partindo-se do princípio de que as aulas de teatro se justificam por abordarem algo que somente elas abordam, a saber, as formas de pensamento teatral, e que essa epistemologia é fundamental na vida de todos os alunos, é de capital importância a priorização desta cognição teatral, que pode ser privilegiadamente abordada na experiência do corpo em cena ou em exercício teatral.

Levando todas essas propostas em conta, o ensino de teatro em escolas objetivaria contemplar o desenvolvimento de um campo de pensamento estético, tão fundamental na vida de todos, como o são, por exemplo, os campos de pensamento matemático, linguístico, geográfico etc. Um domínio que é constitutivo da cognição, uma vez que o teatral não ajuda a pensar ou a sermos criativos; ele é pensamento - porque está conectado ao mais vital de nossas existências. E essa visão se mostra pertinente também se consideramos todos os alunos que não serão atores ou profissionais do teatro e que são obrigados a participar das aulas de teatro, uma vez que a teatralidade abordada não é a da produção e circulação de espetáculos, mas a de sua vida.

O fortalecimento da argumentação de que há dimensões teatrais na existência cotidiana, de que aulas de teatro (se conduzidas neste sentido) ampliam a capacidade de dominar os códigos destas dimensões e, finalmente, de que esta educação contribui para vida dos alunos é de suma importância não apenas para a área da educação teatral, mas também para toda a sociedade.

\* \* \*

**REFERÊNCIAS**

- BUCK-MORSS, Susan. **Estética e anestésica: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin**. In: BENJAMIN, W. et al. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- CALVERT, Dorys. **Teatro e Neurociência: o despertar de um novo diálogo entre arte e ciência**. In: Revista Brasileira de Estudos da presença. V.4, n.2. mai/ago 2014. Porto Alegre: UFRGS, 2014.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. São Paulo: Editora34, 1992.
- FERNANDES, Sílvia. Teatralidade e performatividade na cena contemporânea. In: **Revista Eletrônica Repertório – Teatro e dança, nº 16, p.11-23**. Salvador: PPGAC UFBA, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **O Sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hebert L. & RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito – Curso no Collège de France (1981-1982)**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GERHARDT, Ana Flávia L. M.. **Integração conceitual, formação de conceitos e aprendizado**. In: **Revista Brasileira de educação**. V.15, nº 44. Mai/ago. ANPED: 2010. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a04.pdf> Acesso em: 20, abr, 2018.
- GOFFMAN, Erving. **The presentation of self in everyday life**. Edinburgh: University of Edinburgh Social Sciences Research Centre. 1956.
- ICLE, Gilberto. **Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento**. In: **O Percevejo online – Revista do Programa de Pós-Guação em Artes Cênicas da UNIRIO**. Volume 01- Fascículo 02 – julho-dezembro/2009.

ICLE, Gilberto. **Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?**. In: **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**. V.2, nº17. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro – UDESC, 2011.

KASTRUP, Virginia. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva**. In: **Psicologia & Sociedade** 16(3): p.7-16; set/dez. 2004. Disponível em [www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3](http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3) Acesso em: 20, abr, 2018.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo – uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2007.

LAKOFF, G. & M. JOHNSON. **Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought**. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, George. **Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate**. White River Junction, Vermont: Chelsea Green Publishing Company, 2004.

MAGELA, André Luiz Lopes. **Abordagem somática na educação teatral**. In: **Moringa – Artes do Espetáculo** v8n1p23-28. 2017a. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/34856>

MAGELA, André Luiz Lopes. **Afecções, exercícios, protopedagogias teatrais**. In: **Rascunhos – caminhos da pesquisa em artes cênicas**. V4.n2. p.46-71. 2017b. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/38729>

MCCONACHIE, Bruce. **Theatre & Mind**. New York, London: Palgrave Macmillan, 2013.

OSÓRIO, Luiz Camillo. **Razões da Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

[PUPO, Maria Lúcia de S. B.](#) **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico – uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **Formas de vida: Jacques Rancière fala sobre estética e política. Entrevista realizada por Guilherme Freitas**. Rio de Janeiro: O

Globo, dezembro de 2012. Disponível em <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/formas-de-vida-jacques-ranciere-fala-sobre-estetica-politica-478094.html>

RIBEIRO, Mônica Medeiros. **CORPO, AFETO E COGNIÇÃO na Rítmica Corporal de Ione De Medeiros - entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas**. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes/UFGM, 2012.

SARRAZAC, Jean-Pierre. **A invenção da teatralidade**. In: **Sala Preta**. PPGAC – USP. vol. 13, n. 1, jun., 2013. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/salapreta/issue/view/4706/showToc>

SOFIA, Gabriele. **Por uma história das relações entre teatro e neurociência no Século XX**. In: Revista Brasileira de Estudos da Presença. Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 313-332, maio/ago. 2014. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>

STANISLÁVSKI, Konstantín. **O trabalho do ator – diário de um aluno**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

TOMÁS, Lia. **Ouvir o logos: música e filosofia**. São Paulomousik. Editora UNESP: 2002

TOMASELLO, Michael. **A natural history of human thinking**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2014.

TOMASELLO, Michael. **A natural history of human morality**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.