

RASCUNHOS

vol. 10, n.2 jul/dez 2023

ISSN: 2358-3703

[Dossiê]:

PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS:
OUTRAS EPISTEMOLOGIAS

Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA | IARTE | PPGAC

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor: Valder Steffen Júnior / Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

Revista Rascunhos: caminhos da pesquisa em Artes Cênicas
Grupo de Estudos e Investigação sobre Processos de Criação e Formação em Artes Cênicas
- GEAC/Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC
Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia
ISSN 2358-3703

Diretor IARTE
Jarbas Siqueira Ramos

Editor Chefe (2020 - 2024)
Narciso Lorangeira Telles da Silva (UFU - Brasil)

Comitê Editorial (2020 - 2024)
Dirce Helena Benevides de Carvalho
(UFU - Brasil)
Paulina Maria Caon (UFU - Brasil)

Curadoria / Organização Dossiê Pedagogia das
Artes Cênicas: outras epistemologias #1 e #2

Dra. Carolina Romano de Andrade (UNESP) / Dr.
Fernando Bueno Catelan (UNESP) / Dra. Karine
Ramaldes (UFG) / Dr. Robson Rosseto
(UNESPAR) / Dr. Vicente Concilio (UDESC) / Dr.
Wellington Menegaz (UFU)

Conselho Editorial
Clara Angelica Contreras (Universidad El
Bosque – Colômbia)
Daniele Pimenta (UFU – Brasil)
Eduardo De Paula (UFU - Brasil)
Fernando Aleixo (UFU – Brasil)
Mara Lucia Leal (UFU - Brasil)
Mario Piragibe (UFU - Brasil)
Wellington Menegaz de Paula (UFU –
Brasil)
Vilma Campos Leite (UFU - Brasil)

Conselho Consultivo
Alexandra Gouvea Dumas (UFBA - Brasil)
Amabilis de Jesus da Silva (FAP - Brasil)

Ana Carolina Paiva (CAp/UERJ – Brasil)
Ana Maria Pacheco Carneiro (UFU – Brasil)
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 Sagaseta (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)
Sílvia Citro (UBA y CONICET - Argentina)
Vivian Tabares (CASA DE LAS AMÉRICAS/ISA -
Cuba)

Diagramadores
Bianca Helena Santos de Oliveira - UFU
Carlos Eduardo Santos de Oliveira (Call
Oliver) - UFU

Imagem Capa

Contaçon de história: A velhinha que dava nome
as coisas (2022). Foto: Silvana Rocha.

Avaliadores / Pareceristas

Alexandre Falcão de Araújo (UNIR - Brasil) / Carla Saul Garcia Marcelino (UTPL - Equador) / Carminda Mendes André (UNESP - Brasil) / Carolina Romano de Andrade (UNESP- Brasil) / Carolina Natal Duarte (UFRJ-Brasil) / Cláudio José Guillarduc (UFSJ - Brasil) / Daniel dos Santos Colin (UFRGS -Brasil) / Diego de Medeiros Pereira (UDESC - Brasil) / Elderson Melo de Miranda (UFAC - Brasil) / Emerson de Paula Silva (UNIFAP - Brasil) / Eneila Almeida dos Santos (UEA - Brasil) / Everton Lampe de Araujo (UFBA - Brasil) / Everton Ribeiro (UFPR - Brasil) / Fábio Henrique Nunes Medeiros (Unespar - Brasil) / Fernanda de Souza Almeida (UFG-Brasil) / Fernando Bueno Catelan (UNESP - Brasil) / Fernanda Raquel (UNESP - Brasil) / Flávia Janiaski Vale (UFGD - Brasil) / Henrique Bezerra de Souza (UFU - Brasil) / Jean Carlos Gonçalves (UFPR - Brasil) / Jennifer Jacomini de Jesus (UDESC -Brasil) / Joana Abreu Pereira de Oliveira (UFG - Brasil) / Josiane Franken Corrêa (UFPel-Brasil) / Júlia Jenior Lotufo (UFG - Brasil) /Karine Ramaldes (UFG - Brasil) / Lillian Freitas Vilela (UNESP - Brasil) / Lucas de Almeida Pinheiro (Unespar - Brasil) / Luiza Romani Ferreira Banov (USP - Brasil) / Maíra Castilhos Coelho (UDESC - Brasil) / Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi (UFOP - Brasil) / Marlíni Dorneles de Lima (UFG - Brasil) / Melissa dos Santos Lopes (UFRN - Brasil) / Michele Louise Schiocchet (UFPR - Brasil) / Paulina Maria Caon (UFU - Brasil) / Pio de Sousa Santana (UNESP - Brasil) / Roberto Carlos Moretto (USP - Brasil) / Robson Rosseto (Unespar - Brasil) / Stefanie Liz Polidoro (UDESC - Brasil) / Tais Ferreira (UFRGS - Brasil) / Tiago Cruvinel (IFMG - Brasil) / Vicente Concilio (UDESC - Brasil) / Vilma Campos dos Santos Leite (UFU- Brasil) / Wanderson Alex Moreira de Lana (UFMT - Brasil) / Wellington Menegaz de Paula (UFU - Brasil)

rascunhos.geac@gmail.com

Grupo de Estudos e Investigação sobre Processos de Criação e Formação em Artes Cênicas
- GEAC | Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC | Instituto de Artes |
Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 Bloco 3E - Santa Mônica - Uberlândia - MG - CEP: 38408-100

Todos os trabalhos são de responsabilidade dos autores, inclusive revisão de português, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista Rascunhos ou ao Portal de Periódicos da UFU.

Rascunhos [recurso eletrônico]: caminhos da pesquisa em
artes cênicas /Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Artes. Vol. 10, n.2 (2023) - Uberlândia: Portal de Periódicos, 2023
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

Apresentação

Dra. Carolina Romano de Andrade; Dr. Fernando Bueno Catelan; Dra. Karine Ramaldes; Dr. Robson Rosseto; Dr. Vicente Concilio ; Dr. Wellington Menegaz

Pedagogia das artes cênicas

A Tela-Compositora: o <i>on-line</i> como dispositivo de criação e mediação teatral durante a pandemia a partir da obra @travessamentos: a travessia da borboleta Ana Letícia Villas Bôas; Robson Rosseto	5
Hull House: A base embrionária dos jogos de teatrais de Viola Spolin Karine Ramaldes	27
Identities e Subjetividades: saberes das frestas na formação e uma artista-docente Carolina Romano de Andrade	46
Infâncias, histórias e materialidades: O contar histórias através do espaço Flávia Janiaski Vale; Meirinês Severino de Oliveira.....	64
Metodologias e práticas teatrais na educação infantil: estudo de casos de diferentes regiões brasileiras Adriana Moreira Silva; Isabelle Alves Brandão	83
Movimentos em palavras: da vivência corporificada para conteúdos didáticos Dafne Sense Michellepis	105
Narrativas qualiras e teatralidades: possibilidades artístico-pedagógicas na formação docente Fernando Augusto do Nascimento; Vicente Concilio.	124
O ativismo da proximidade e a criação de procedimentos metodológicos a partir da escuta: Da Vigília Lula Livre a outras comunidades de luta Lúcia Helena Martins.....	145
O manto dos especialistas no processo de drama 2.170 Júlia Leão Souza e Wellington Menegaz	166
Poéticas Negras: encruzilhadas entre a cosmovisão africana e o ensino de teatro Eneida Campos de Carvalho; Silva; Vinícius da Silva Lírio	180
Por que Brecht visitou minha escola? uma proposta de experimentação cênica Idaiana da Silva Neves Pereira; Gisele Soares de Vasconcelos	194
Seminários e laboratórios virtuais do gesto da floresta: Um Convite a Complexidade Flavio da Conceição; Samila de Paula Niz	214

Teatro é coisa de gay?": corpo, discurso e educação estética Andrio Robert Lecheta; Jean Carlos Gonçalves.....	226
Um currículo de artes que vem da rua Geraldo Bueno Fischer	266



APRESENTAÇÃO

O Dossiê Pedagogia das Artes Cênicas: outras epistemologias da Revista Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas tem como objetivo discutir e estabelecer práticas calcadas nas questões urgentes envolvendo o ensino e aprendizagem nas artes da cena, associadas às experiências culturais ligadas às tradições da ancestralidade, identidades, dissidências e experiências. Os artigos possibilitam reflexões referentes a saberes prático-teóricos das artes cênicas, levando em consideração as demandas sociais e culturais locais e globais, numa abordagem político-estética e educacional contemporânea.

Esse dossiê surgiu a partir das inquietações que permearam o VII Encontro nacional do GT Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE, com o tema: outras epistemologias, que aconteceu de forma on-line em agosto de 2022. O evento buscou propiciar um espaço de diálogo para pesquisadoras(es) e/ou professoras(es) que investigaram em seus fazeres práticos e/ou teóricos outras epistemologias voltadas para a pedagogia das artes cênicas. Os diálogos deste encontro se desdobraram nos artigos aqui publicados, que refletem questões urgentes envolvendo o ensino e aprendizagem nas artes da cena.

Durante um dos encontros do GT Pedagogia das Artes Cênicas no XI Congresso da ABRACE, com o tema: Artes Cênicas e Direitos Humanos em Tempos de Pandemia e Pós-Pandemia, ocorrido no ano de 2021 de forma on-line, foi formada uma comissão para elaborar encontros relacionados ao nosso GT, constituída pelas(os) professoras(es): Dra. Carolina Romano de Andrade (Prof-Artes/IA/UNESP); Dr. Fernando Bueno Catelan (IA/UNESP); Dra. Karine Ramaldes (EMAC/UFG); Dr. Robson Rosseto (Unespar); Dr. Vicente Concilio (CEART/UDESC); Dr. Wellington Menegaz (IARTE/UFU). Essa equipe foi a responsável pela organização das seguintes ações do GT:

2023 - Organização deste dossiê.

2022 - VII Encontro nacional do GT Pedagogia das Artes Cênicas: outras epistemologias (on-line).

2021 - Três fóruns intitulados BNCC e BNC Formação: o que isso quer dizer pro ensino das artes cênicas (on-line).

Além desses trabalhos, a coordenação do GT Pedagogia das Artes Cênicas, biênio 2022-2023, formada pelos professores Wellington Menegaz e Robson Rosseto, coordenador e vice-coordenador (respectivamente), organizaram:

2023 - Livro Pedagogia das Artes Cênicas: saberes tradicionais, fazeres contemporâneos (volume 6 da Série Encontros), editora Pedro & João.

2023 - Encontros de Reexistências: VIII Encontro Nacional do GT Pedagogia das Artes Cênicas e IV Encontro da Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, na cidade de Curitiba.¹

2023 - Encontros do GT durante o XII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, na Universidade Federal do Pará - UFPA, na cidade de Belém.

2022 - Encontros do GT durante a XI Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, com o tema: Artes Cênicas na Amazônia: saberes tradicionais, fazeres contemporâneos, na Universidade Federal do Acre - UFAC, na cidade de Rio Branco.

O Dossiê representa um espaço de discussão de abordagens contemporâneas que abarcam questões complexas sociais e culturais de nosso tempo. Ao emergir das discussões do VII Encontro nacional do GT Pedagogia das Artes Cênicas, esta publicação, em dois volumes, não apenas celebra as múltiplas perspectivas e experiências, mas também abre caminhos para a valorização e integração das tradições culturais, as identidades individuais e coletivas, as dissidências e as histórias de ancestralidade em entrelaçamento com as pedagogias das artes cênicas. Nesse sentido, esta edição representa não apenas um registro acadêmico, mas também um convite para continuarmos a explorar, questionar e refletir sobre a construção epistemológica no campo da pedagogia das artes cênicas.

*Dra. Carolina Romano de Andrade
Dr. Fernando Bueno Catelan
Dra. Karine Ramaldes
Dr. Robson Rosseto
Dr. Vicente Concilio
Dr. Wellington Menegaz*

¹ Comissão organizadora: Me. Angela Stadler de Paula Macedo, Me. Caroline Vetori de Souza, Dr. Fábio Henrique Nunes Medeiros, Dra. Gladis dos Santos, Dr. Jair Mario Gabardo Junior, Dra. Jane Kelly de Oliveira, Dr. Lucas de Almeida Pinheiro, Dra. Lúcia Helena Martins, Dra. Roberta Cristina Ninin e Dr. Robson Rosseto.



**A TELA-COMPOSITORA:
o *on-line* como dispositivo de criação e mediação teatral
durante a pandemia a partir da obra @travessamentos: a
travessia da borboleta**

**LA PANTALLA COMPOSITORA:
el online como dispositivo de creación y mediación teatral
durante la pandemia a partir de la obra @ travessamentos: a
travessia da borboleta**

**THE COMPOSER-SCREEN:
the online as a device for creation and theatrical mediation
during the pandemic based on the work @ travessamentos: a
travessia da borboleta**

Ana Letícia Villas Bôas¹

<https://orcid.org/0009-0002-6942-9756>

Robson Rosseto²

<https://orcid.org/0000-0002-7905-9819>

Resumo

Este estudo analisa a tela-compositora como dispositivo de criação e mediação teatral on-line com crianças espectadoras do espetáculo @travessamentos: A Travessia da Borboleta (Curitiba, 2021), da Sangá Cia. de Teatro, no seu encontro com a experiência cênica no espaço virtual. O resultado permitiu discutir a mediação teatral virtual como um espaço poético de produção de (tele)presenças a partir da relação estabelecida entre as crianças espectadoras, artistas e obra.

Palavras-chave: Tela, Teatro on-line, Pandemia, Mediação teatral.

Resumen

Este estudio analiza la pantalla-compositor como dispositivo de creación y mediación teatral en línea con niños espectadores del espectáculo @travessamentos: A Travessia da Borboleta (Curitiba, 2021), de Sangá Cia. de Teatro, en su encuentro con la experiencia escénica en el espacio virtual. El resultado permitió discutir la mediación teatral virtual como espacio poético para la producción de (tele)presencias a partir de la relación que se establece entre los niños espectadores, los artistas y la obra.

¹ Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGARTES (Mestrado Profissional) e graduada em Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná - FAP. E-mail: analeticiavb@hotmail.com

² Doutor em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC. Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGARTES (Mestrado Profissional) e do Curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná - FAP. E-mail: robson.rosseto@unespar.edu.br

Palabras clave: Pantalla, Teatro online, Pandemia, Mediación teatral.

Abstract

This study analyzes the screen-composer as a device for online theatrical creation and mediation with children who are spectators of the show @travessamentos: A Travessia da Borboleta (Curitiba, 2021), by Sangá Cia. de Teatro, in its encounter with the scenic experience in the virtual space. The result made it possible to discuss virtual theatrical mediation as a poetic space for the production of (tele)presences based on the relationship established between spectator children, artists and the work.

Keywords: Screen, Online theater, Pandemic, Theatrical mediation.

Introdução

O ponto de partida para este trabalho foi a montagem teatral “A Travessia da Borboleta”³, estreada pelo grupo Sangá Cia. de Teatro⁴ no ano de 2019, na cidade de Curitiba, Paraná. Como dramaturga e atriz do espetáculo⁵, junto com meus parceiros de criação, desejava imensamente construir uma obra que rompesse a superfície lisa das telas, mesmo naquela época anterior à pandemia, na qual as crianças se encontravam imersas; até mesmo na tenra idade. A criança é um desafio constante, é estudada, discutida, analisada, avaliada, questionada, dentro da sociedade. Contudo, as infâncias por si só são espaços de frestas, que buscam desafiar todos os padrões pré-estabelecidos pelo adulto e sociedade, mesmo quando estes buscam encaixá-las e dominá-las em uma determinada ordem e regra.

Trabalhando como recreadora infantil e arte-educadora meu mundo era atravessado por essas vozes e olhares inquietos constantemente. Muitas vezes a sala de aula estava repleta de brinquedos, aparelhos eletrônicos e dispositivos tecnológicos a fim de alcançar uma aprendizagem mais dinâmica e ampla, contudo, percebia que o que as fazia mover, com seus corpos dispostos e

³ O espetáculo “A Travessia da Borboleta” é uma adaptação teatral, de Ana Villas Bôas, do conto infanto-juvenil de Rubem Alves, “O Menino e a Borboleta Encantada”, que têm em comum as personagens da Borboleta, do pássaro e do menino. Link de acesso ao registro da peça “A Travessia da Borboleta (2019)” em <<https://www.youtube.com/watch?v=QSGFVzLL7vM>> e da vídeo-peça “@travessamentos: A travessia da Borboleta” em <<https://www.youtube.com/watch?v=3REMEIzfrk>>.

⁴ A Sangá Cia. de Teatro nasceu no início do ano de 2018, com um grupo de amigos recém-formados no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná - Unespar que se juntou com um mesmo pulsante desejo: fazer arte. A insegurança de criar uma companhia independente não prevaleceu sobre a vontade de criar algo juntos que dialogasse diretamente com a alma humana. com sua missão.

⁵ As experiências relatadas ao longo do trabalho foram desenvolvidas por um dos pesquisadores deste estudo.

curiosos, muitas vezes, era qualquer material banal lançado sob a luz da ludicidade, da provocação e da curiosidade. Um bicho que adentrava pela janela, um som esquisito que saía de algum lugar inesperado, uma caixa vazia, o jogo de luz e sombras que refletia pela janela e tantas outras provocações da ordem do encontro.

Com base nesses momentos lúdicos, busquei narrativas que dialogassem com o encontro entre o adulto e a criança e as maravilhas que surgem a partir dele. Assim, me deparei com os contos infantis de Rubem Alves – escritor, poeta, filósofo, teólogo, pedagogo e psicanalista brasileiro. Rubem Alves buscava aprender com a criança, com a lógica e análises infantis e dedicou muito tempo de sua vida escrevendo histórias para crianças. O poeta buscava, também, mostrar que o mundo das crianças não é apenas feliz e risonho, que as crianças sentem preocupações, medos, dores e angústias assim como “gente grande”. Para as crianças essas histórias podem trazer muitas interpretações, das mais grandiosas às mais banais, sem perder a leveza, o encantamento e a ludicidade de uma história. Alves constrói tais narrativas se utilizando de símbolos e metáforas, “é sempre mais fácil falar sobre si mesmo fazendo de conta que se está falando sobre flores, sapos, elefantes, patos [...]” (ALVES, 1995, p. 5).

Imersa neste contexto, me deparei com o conto infantil, de Rubem Alves, intitulado *O menino e a borboleta encantada* (2007), continuação do famoso *A menina e o pássaro encantado* (2017), conto base para a construção da dramaturgia “A Travessia da Borboleta”, escrita, por mim, no ano de 2017. A força poética que emerge deste conto nos fez, enquanto grupo, querer vê-lo em cena, vivo, encantando adultos e crianças, provocando uma potência do encontro dessas relações. Tal conto foi escrito por Rubem Alves para sua filha Raquel – responsável por autorizar o grupo a utilizá-lo em nossa adaptação. A história fala dessa relação, da criança que alcança sua autonomia, indo em direção aos seus sonhos e descobrindo aventuras, e do adulto que se torna velho e retorna ao casulo. Diante disso, optamos por assumir nossa visão de adulto sobre o tema, mas buscando encontrar nossas memórias infantis, nossas lógicas de criança, que atua sob a luz do sentir e não do sentido. De fato,

A criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana – este, outro marco da cena contemporânea: a aproximação entre a arte teatral e a vida, entre criação cênica e Antropologia. A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas. (MACHADO, 2010, p.118)

Resgatando as memórias infantis, encontramos elementos com os quais desejamos explorar a história, como por exemplo: tintas, sombras, brincadeiras de esconder, materiais como caixas, telas em branco, entre outros, foram postos em cena com o intuito de adentrarmos e reencontrarmos esse espaço potente que vivemos quando crianças.

Não queríamos coisas prontas, dadas, muita informação e conteúdo. Queríamos explorar mais as pausas, os silêncios, os olhares, do que as ações e diálogos propriamente ditos. Mas, como explorar esse tempo num mundo tão acelerado e repleto de comunicações a todo instante? É preciso apenas comunicar ou a linguagem também abre espaço para os silêncios?

E foi a partir das explorações da narrativa, das brincadeiras, vivências, jogos e trocas entre o grupo⁶, que nós realizamos duas temporadas do espetáculo “A Travessia da borboleta”, em 2019.



Figura 1 – Espetáculo Teatral “A travessia da Borboleta”

Fonte: Sangá, 2019.

A obra se completou no encontro com o público. No encontro pudemos vivenciar um espaço potente de troca, de olhares, descobertas e compreensões sobre o jogo da cena. Crianças, desde as menores até adolescentes, nos traziam impressões, compartilhavam interpretações e sensações sobre a obra, e expressavam a curiosidade e desejo sobre os elementos de cena, o retroprojetor – que muitas nunca haviam visto antes, e a utilização das sombras, cores, saber o que

⁶ Ana Letícia Villas Bôas, Gilmar Magalhães e Juliane Santos, membros integrantes e fundadores da Sangá Cia. de Teatro, juntamente com nossos parceiros de criação Cadu Cinelli (direção e sonoplastia) e Ike Rocha (iluminação).

havia dentro das caixas etc. Até mesmo tocar nos figurinos dos personagens que chamavam a atenção dos pequenos olhos curiosos. O desejo que emergia em seus corpos, em experimentar e conhecer um pouco mais do que viram durante o espetáculo, apontou em mim a necessidade de uma mediação teatral que acabou acontecendo após as apresentações. E assim nasceu o projeto amparado pela luz da mediação.

A adaptação para um teatro *on-line*

O início do ano de 2020 gerou inúmeras elucubrações de como poderíamos construir uma mediação teatral que tornasse o momento da fruição estética mais potente e o encontro entre obra, público e artista mais íntimo e afetivo - um espaço em que as crianças também pudessem jogar. Algumas ideias emergiram, e em diálogos com escolas, buscávamos as respostas que indicavam um caminho através da aproximação dos elementos de cena após a apresentação. Mas o que não contávamos era que tudo estava prestes a mudar. Uma pandemia⁷ se instaurou, não só no Brasil, mas no mundo todo, fazendo com que as pessoas não pudessem mais se encontrar pessoalmente - e o quanto menos saíssem de suas casas melhor. E foi essa necessidade que “fez o sapo pular”.

A partir daí o campo dos encontros presenciais foi substituído por redes sociais e vídeos-chamadas. E nesse encontro entre arte, público e artista, ou escola, aluno e educador, penetrou mais um elemento: a tela. Apesar de suas limitações, optamos por assumir a tela, não como empecilho, mas como dispositivo (LEPECKI, 2012) de criação, mediação e recepção cênica - que cria e gera movimento a partir de uma nova relação teatral virtual, neste caso com crianças. Ou seja, compreender a tela como parceira e não apenas por “não termos outra opção”. Vale lembrar que o público trabalhado na presente pesquisa está localizado, em sua maioria, na cidade de Curitiba e em suas regiões metropolitanas, e independentemente da classe social, tinham o suporte de um dispositivo eletrônico e da internet para o experimento. Essa é uma das infâncias existentes e sobre a qual, mais precisamente, nos referimos e dialogamos nesta pesquisa.

A adaptação da obra “A Travessia da Borboleta” para o virtual possibilitou a criação de uma nova obra intitulada “@travessamentos”, em Junho de 2021 na cidade de Curitiba. Sabíamos

⁷ Pandemia do vírus intitulado COVID-19, o qual atingiu diversos lugares do mundo em grandes proporções, obrigando-nos a desenvolver uma nova relação com a tecnologia. O vírus teve registros iniciais na cidade de Wuhan, na China, em torno de 31 de dezembro de 2019 (novos estudos apontam suspeitas de ter se iniciado em 2018), agravando-se no início do ano de 2020 e declarado, no Brasil, como estado de pandemia em meados de março do mesmo ano perdurando até início de 2022.

que não poderíamos apenas gravar a peça e transmiti-la via plataformas *on-line*. Foi preciso viver o momento, penetrar no mundo virtual, experimentar este novo lugar enquanto fazedores e espectadores de arte, sofrer todas as perdas e buscar as novidades com o propósito de criar algo que dialogasse com a realidade, principalmente, dessas crianças. Com base na dramaturgia original de 2019, buscamos nos desprender do pré-estabelecido pelo modo presencial, para encontrar aquilo que emergia de um novo lugar que habitávamos naquele momento enquanto artistas-mediadores. Aproveitando cenários, elementos de cena, luz e som, o que mais se diferenciou na nova versão da peça teatral foram as cenas, gravadas de modo não linear, suas dinâmicas e edições que experimentavam novas possibilidades de criação. Priorizamos, especialmente, estabelecer um jogo cênico com a câmera, compreendendo-a como o olhar do (tele)espectador que determina um recorte através de um enfoque.

A mediação *on-line* como estratégia de aproximação dos espectadores

Assim como a adaptação da peça para o *on-line*, também foi preciso rever as estratégias de mediação que utilizaríamos para aproximar obra e espectadores – neste caso, espectadores crianças, que assim como as de criação, também precisaram ser repensadas para o modo virtual.

Em suas pesquisas, Flávio Desgranges (2012 e 2006) faz-nos refletir sobre espectadores como protagonistas de uma encenação concebida como manifestação cultural em que a dimensão educativa é essencial. Seus estudos apontam caminhos para compreender a ação educativa associada à experiência teatral como provocação dialógica, espaço no qual o caráter estético e o caráter formativo são indissociáveis. Com base nesta perspectiva, nas propostas de mediação, o grupo propôs o investimento em crianças espectadoras ativas, desvendadoras da poética artística e coautores cênicos.

As metodologias pedagógicas selecionadas para realizar este processo de mediação teatral *on-line* foram a do Drama (ou *Process Drama*) - idealizada por Dorothy Heathcote, Gavin Bolton e Cecily O'Neill durante a segunda metade do século XX na Inglaterra e nos países anglo-saxões, e difundida no Brasil por Beatriz Cabral (2006) nos anos de 1990; do Estímulo Composto (SOMERS, 2011) e do Professor-Personagem (CABRAL, 2006). Nesta proposta, juntamente com os participantes (estudantes), os docentes assumem papéis sociais para explorar temas ou situações por meio de um contexto ficcional.

O drama como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador constitui-se

atualmente numa subárea do fazer teatral e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno). Como processo, o drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu seqüenciamento e aprofundamento. (CABRAL, 2006, p.12)

De acordo com Cabral (2006), Drama ou *Process Drama*, diz respeito a uma prática dramática na qual dispositivos cênicos como textos, elementos cênicos, imagens, espaços diferenciados, ambientes cênicos, tornam-se aliados do processo artístico desenvolvido com os estudantes ou espectadores, a partir de uma narrativa lúdica determinada, favorecendo, facilitando e potencializando o desenvolvimento de um processo dramático. Assim, o Drama busca estratégias de envolvimento e engajamento artístico, criando uma relação mais íntima entre público, obra e arte-educador.

O conhecimento prévio do público-alvo é um dos preceitos da mediação e recepção artística. Assim, visando um diálogo mais potente e afetivo, a proposta de mediação desenvolvida por Ney Wendell sugere a divisão em três etapas: Antes, Durante e Após a fruição estética da obra.

A mediação se desenvolve em três etapas intercomplementares. O ponto central dessas etapas é o momento de contato direto do público com o produto cultural. Para que isso aconteça, existe um conjunto de atividades que é anterior a esse momento e outra parte posterior a ele. São etapas que conduzem o público de forma artística e pedagógica para potencializar esse instante único e pessoal do encontro com a obra. É algo organizado pela sequência consequente das etapas; contextualizado pela valorização de cada realidade local; criativo com a presença da experiência estética do início ao fim e produtivo com geração de resultados que efetivem uma integração contínua do público. (WENDELL, 2014, p. 25)

Sendo assim, cada uma das etapas têm suas características e importâncias. A etapa “ANTES” é responsável por três principais estímulos potencializadores da fruição estética. São eles: a mobilização, a sensibilização e a preparação.

Mobilização (o público é incentivado por diversas informações que são divulgadas, gerando um interesse e criando um entusiasmo em experimentar o produto cultural). Sensibilização (o sensibilizar se desenvolve pela própria força e valor do produto cultural, alimentando uma mediação que estimule esteticamente o público na sua emoção, reflexão e vontade). Preparação (há um acesso aos conceitos, técnicas e estéticas que envolvem o produto cultural, em que o público aprende a reconhecer os elementos mais diversos das obras que ele entrou em contato). (WENDELL, 2014, p. 25)

Como parte da etapa “Antes”, uma caixa de estímulo composto foi enviada para a cada criança, com o intuito de aproximar os pequenos espectadores-criadores dos elementos da narrativa cênica, gerando curiosidade e despertando o interesse pelo porvir. De acordo com Somers,

O estímulo composto inclui diferentes artefatos – objetos, fotografias, cartas e outros documentos, incluídos em um container apropriado. A significância é dada pela justaposição cuidadosa de seu conteúdo - o relacionamento entre eles e o detalhe confrontados com um estímulo composto, os usuários devem investir imaginativamente em seu uso para gerar uma história. Como em todo trabalho de drama, um espírito lúdico é requerido, uma vontade de entrar no espírito do ‘jogo’.
(2011, p. 179)

Produzida de modo artesanal pelos artistas-mediadores, a caixa de estímulos, feita de caixa de papelão e papel manteiga – criando uma tela para projeção de sombras, continha diversos materiais (como gelatinas coloridas, lanterna, imagens e frases) que compunham a história da peça e sugeriam jogos, brincadeiras e narrativas para que as crianças pudessem inventar suas próprias histórias em casa. A materialidade contida na caixa aproximou os (tele)espectadores de forma sensorial da história que viria a ser apresentada, aguçando suas curiosidades. O artefato da caixa, além de fazer parte do cenário, também faz alusão à caixa de memórias dos personagens que compõem a dramaturgia.

Uma das estratégias mais eficazes para a realização da mediação foi a construção do Professor-personagem (CABRAL, 2006) como agente mediador. Advindo de uma metodologia do ensino do teatro, essa proposta nos aproximou das crianças na medida em que o jogo lúdico faz parte do universo infantil. Assim, no momento da mediação eu e os demais artistas-mediadores estávamos semicaracterizados dos nossos personagens do espetáculo - com partes do figurino, maquiagem, utilizando algumas construções corporais e de voz. Eu estava caracterizada da personagem da Borboleta, enquanto Juliane e Gilmar estavam, respectivamente, caracterizados de Pássaro e Menino. A condução através da proposta do Professor-personagem, ou *teacher in role*, cuja “a expressão foi traduzida para o português por Beatriz Cabral como professor-personagem e definida como uma estratégia na qual o professor assume personagens durante o processo de construção de uma narrativa cênica pelos alunos” (VIDOR, 2008, p.13). A atuação do mediador enquanto Professor-personagem propõe uma atuação assumida, sem buscar “esconder o jogo”, pelo contrário, mostrando-se como coautor da cena desenvolvida em sala de aula.

O Professor-personagem é a mediação na qual o professor assume personagens durante a criação do processo narrativo, com o objetivo de estimular os estudantes a entrarem no contexto da ficção. Este procedimento exige que o professor atue como ator na atividade docente, contribuindo com um processo de ensino-aprendizagem mais participativo, pois esta proposta é um forte estímulo para o educando engajar-se no processo cênico. (MAGALHÃES e ROSSETO, 2018, p. 201)

Os mediadores podem contribuir para a curiosidade e interesse pelo acontecimento da mediação, atuando de forma afetiva, estimulando a criatividade e inventividade da criança no envolvimento com a obra. Especialmente através da tela, o professor-personagem pode ser uma estratégia envolvente para trabalhar a mediação teatral com crianças, pois através da caracterização e comunicação lúdica a curiosidade da criança é novamente acionada. Contudo, é importante ressaltar que o termo professor-personagem, traduzido por Cabral, não se resume especificamente à caracterização de personagens ou personas, mas, principalmente, à “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”. (CABRAL, 2008, p.42)

Dessa forma, antes do nosso encontro para a fruição estética, buscamos criar conexões com as crianças por meio de atividades lúdicas, fez parte da etapa “Antes”, a criação e o envio das caixinhas de estímulos compostos, bem como a primeira parte da oficina teatral que realizados enquanto professores-personagens, com jogos e exercícios teatrais em meio à narrativa da história que já se desenrolava desde o início da mediação. Em seguida, quando entramos em cena, como professores-personagens, iniciando a mediação, as crianças já estavam com suas caixas em mãos brincando com os elementos, pois haviam estabelecido uma conexão com os materiais, estimulando suas curiosidades em relação à história. Ao criar um espaço para mediação teatral virtual, a pretensão não era ensinar algo ou mostrar às crianças algo que considerava bom para elas; mas vivenciar, juntos, um momento de partilha. As etapas “Durante” e “Depois” referem-se respectivamente ao momento da fruição estética e à continuidade da oficina teatral e debate performativo realizada com as crianças após a fruição. Na realidade, buscamos aprender junto *com* elas, promovendo espaços e possibilidades de construir conhecimento e estética – encontrar prazer, através da tela. Nesse processo, não só o que a criança pensa é válido, mas também as múltiplas linguagens da infância e a forma como as crianças pesquisam, produzem sentido e conhecimento.

A tela-compositora e suas mediações

Os experimentos de mediação teatral *on-line* foram realizados em junho e outubro de 2021, durante a pandemia mundial do COVID-19, abarcada pela fruição estética da obra teatral *on-line* “@travessamentos: A Travessia da Borboleta” (2021). O trabalho desenvolvido abarcou dois grupos de espectadores. Em junho, um grupo de 12 crianças, entre 5 e 10 anos, residentes, em sua maioria, na cidade de Curitiba e região metropolitana. As crianças receberam um convite para participarem de uma oficina de teatro *on-line* aos sábados durante três meses (abril, maio e junho de 2021). As atividades foram desenvolvidas na disciplina Projeto de Investigação em Teatro Educação - PINTE II⁸, ofertada no Curso de Licenciatura em Teatro da Unespar. O convite foi construído com a referida turma, juntos aos professores regentes e eu, enquanto estagiária. Todas as crianças da oficina eram parentes dos estudantes da disciplina ou de conhecidos. O convite à oficina passou primeiramente pelos responsáveis, para que assinassem um termo de vínculo do projeto com a universidade, e depois pelas próprias crianças. O experimento da mediação, mediado por mim e pelos atores da vídeo-peça “@travessamentos: A Travessia da Borboleta” aconteceu em um dos encontros da disciplina.

A comunicação com os responsáveis das crianças participantes aconteceu via *WhatsApp*, mais especificamente, com as mães. Os diálogos ocorreram diariamente, dentre as mensagens trocadas, foi requisitado os endereços residenciais⁹, bem como explicação das atividades, solicitando para que não contassem às crianças sobre o remetente da caixa, a fim de estimular a curiosidade e brincadeiras entre adultos e os pequenos. Ao longo das conversas, algumas mães enviavam fotos e vídeos, descrevendo como as crianças vinham se conectando com a proposta, e a partir dela, com suas experiências em casa. Essa interlocução foi importante para estabelecer um laço de confiança com as famílias e também com as próprias crianças, na medida em que os responsáveis compreendiam a importância de estimular e se envolverem nas atividades.

⁸ Ministrada pelos seguintes docentes: Carolina Vetori de Souza e Lucas de Almeida Pinheiro. Esta matéria foi campo de estágio docência, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGARTES (Mestrado Profissional) da Unespar.

⁹ As caixas de estímulos foram embrulhadas como uma caixinha de presente, e enviadas por correio com uma semana de antecedência do dia agendado para ocorrer à mediação teatral da obra virtual.



Figura 3 – Criança com a caixa.

Fonte: Mãe da criança, 2021.

Ao analisar as fotografias e os vídeos enviados pelas famílias, foi surpreendente observar como cada criança reagiu ao receber a caixa. Algumas delas logo começaram a brincar com as sombras, outras ficaram com medo e não abriram a caixa até o momento da mediação, outras ficaram curiosas e perguntando para a família quem havia entregado e o que era tudo aquilo. É essencial salientar o envolvimento das crianças nas atividades *on-line*. Muitas vezes acreditamos não ser possível construir uma relação afetiva, ou criar conexões através da tela. Diante da instauração da pandemia, docentes de todos os níveis de ensino,

[..] rapidamente, tateando, experimentando soluções, inventaram modos de substituir a co-presença entre eles e os alunos pela presença remota. Desenvolve-se assim um vasto campo de possibilidades para as artes da cena, ainda preche de outras invenções possíveis, um sucedâneo da convivência interdita. (PUPO, 2021, p. 15)

Esta foi uma questão que atravessou fortemente o percurso deste trabalho. No início, não acreditávamos que o espaço virtual poderia criar tantas conexões, na realidade pode, e é capaz de criar laços muito mais do que poderíamos imaginar; se realizado com envolvimento, cuidado, entrega e afeto.

O diálogo efetivo com a família e com as crianças teve relevância significativa no decorrer deste trabalho. A família em constante diálogo, atuando enquanto mediadora, indubitavelmente se fez necessária para que essa vivência pudesse ser possível. As trocas de áudios, conversas e informações via *Whatsapp*, contribuíram imensamente para o retorno e o encaminhar do projeto. A escuta do que vem do outro, principalmente, da relação que está sendo construída com as

crianças, faz parte do andamento da experiência de mediação teatral. Não teríamos como obter um olhar mais íntimo sobre os pequenos espectadores se não houvesse a comunicação através do laço que foi estreitado entre família e mediadores.

O segundo experimento de Mediação Teatral *on-line* com crianças, a partir da peça teatral virtual “@travessamentos: A Travessia da Borboleta” ocorreu em setembro de 2021, com educandos dos sextos anos (na faixa etária dos 11 anos de idade) da escola social Marista Ecológica¹⁰, de Almirante Tamandaré - região metropolitana da cidade de Curitiba. O arte-educador Gilmar Magalhães, integrante da Sangá Cia. de Teatro e ator no espetáculo teatral do presente estudo é professor de Expressão Corporal¹¹ da unidade e promoveu a divulgação da proposta de mediação, que ocorreria em outubro de 2021, de modo *on-line*, para suas turmas dos sextos anos se inscreverem voluntariamente. Criada uma ficha de inscrição, pelo *Google Forms*, obtivemos o limite de inscrição de 20 crianças. Assim como no primeiro experimento preparamos a caixa de estímulo composto, mas ao invés de enviarmos pelo correio, optamos – a fim de baratear o custo - em levá-las até a escola. Os responsáveis ou os próprios estudantes iam semanalmente à escola buscar e entregar suas atividades escolares, em função do isolamento social devido a Covid-19. Alguns estudantes já estavam realizando os estudos de forma híbrida, ou seja, frequentavam a escola de modo presencial em determinados dias da semana¹².

É importante salientar que as crianças já estavam familiarizadas com a linguagem teatral desde o início do ano, além de certo grau de intimidade e afetividade com o professor Gilmar e entre seus colegas, o que ajudou em múltiplos aspectos da mediação como: interesse, envolvimento, engajamento, afetividade, atenção, curiosidade e respeito. Com isto posto, é possível perceber as diferenças entre mediações teatrais realizadas nas escolas, junto ao professor regente e colegas, das que acontecem com um público aberto e misto, desconhecido, ainda mais quando a mediação não vem acompanhada de ações anteriores que promovam essa aproximação

¹⁰ A Marista Escola Social Ecológica é uma unidade de educação, pertencente ao Grupo Marista, cujos educandos, de baixa renda, recebem bolsas de estudo integrais para cursar o Ensino Fundamental II (do sexto ao nono ano) em tempo integral.

¹¹ Expressão Corporal é uma disciplina, de 2h/a de 50 minutos, presente na matriz curricular da escola Marista Escola Social Ecológica há mais de 5 anos. O teatro, o circo e a dança são linguagens teatrais abordadas na ementa da disciplina.

¹² A escola ofereceu, no ano de 2021, a opção de aulas híbridas ou somente *on-line* para que as famílias pudessem escolher, pois alguns se sentiam inseguros para o retorno presencial, mesmo que híbrido, e outros já não tinham como manter as crianças em casa já que muitos trabalhadores já haviam retornado, ou nem saído, ao presencial.

precedente, também podendo ser considerada parte desproposital da etapa “Antes” (WENDELL, 2014), mas que interfere positivamente, causando grande impacto na potencialidade da ação artística.

Para a mediação, o grupo Sangá Cia. de Teatro elaborou um roteiro de mediação a ser seguido no dia do encontro com as crianças. A narrativa escolhida, a partir da própria obra teatral, foi a do menino que aparecia perdido num lugar que remete à uma floresta (utilizamos plano de fundo nas opções do *Google Meet*) e ali ele encontrava as crianças-espectadoras-jogadoras. Ele dizia estar confuso, perdido, mas que ao encontrar sua caixinha de memórias, lembra de um pássaro e de uma menina e pede ajuda das crianças para reencontrá-los e recuperar sua memória. No decorrer da mediação os demais personagens (o Pássaro e a Borboleta) aparecem estabelecendo uma dinâmica com o grupo e convidando-os para um jogo. Importante lembrar que, apesar da criação de um roteiro, os mediadores deveriam se sentir livres para avaliar o curso da mediação, intervir, mudar de planos e acolher as propostas que porventura surgissem das crianças, além do imprevisto que normalmente ocorre por conta de imprevistos, falta de tempo hábil etc. Faz parte da proposta estar aberto para ouvir e estimular as próprias construções de teatralidades (ou dramaturgias da recepção/espectador) vindas dos pequenos espectadores.

No primeiro momento do encontro, elas falaram sobre a caixa antes mesmo do personagem do menino mencioná-la (primeiro professor-personagem que apareceu na mediação). Elas se encontravam eufóricas e curiosas sobre o que aconteceria. Algo, ali, despertou. As caixas enviadas anteriormente, como mote disparador para o processo de mediação, tornaram o diálogo com os pequenos espectadores acessível e genuíno. Cabe destacar diálogos estabelecidos nesta primeira etapa do processo de mediação:

Pássaro: Quem são vocês?

Isabela (6 anos): Somos crianças

O Pássaro cansado e confuso, diz que lembra de uma menina e está atrás dela. Está velho e a memória fraca.

Pássaro: Poderiam me lembrar como é que se voa?

Elas aceitam.

Bruno (5 anos): A borboleta fica gigante e você pode ficar junto com ela.

Isabela (6 anos): É só bater as duas asas! E pular de uma árvore.

Pássaro: Podem me mostrar como bater as asas? Como que faz com o corpo?

Crianças mostram.

Fred (10 anos): Tem que pular de uma árvore.

Maria (9 anos): Você tem que balançar as duas pernas.

Isabela (6 anos): E todos as suas penas. Seu seus braços e seus pés.

Pássaro: Ahm assim?

Crianças: É, Isso, só que vem rápido. É bem rápido!

Pássaro: Me ajuda. Ai, eu tô voando. Eu tô voando!!! Agora eu acho que eu vou conseguir encontrar a minha menina. Muito obrigada, gente.

Observando esse trecho da mediação, pode-se perceber que as crianças estavam muito conectadas na história, criando suas próprias interpretações e reflexões sobre a narrativa apresentada. Também é possível identificar os diferentes graus de ludicidade quando, ao serem questionados se gostavam de voar, uma criança responde “Eu adoro voar” e a outra “Eu nunca voei”, demonstrando a fantasia e a realidade em suas interseções.

Diferente das crianças menores, os estudantes do sexto ano já demonstraram certa timidez em ligar a câmera. Porém, pensando em estratégias para esta dificuldade, o professor Gilmar desligou sua câmera e disse: “O Menino precisa que todos estejam com as câmeras ligadas para aparecer por aqui. Precisamos que todos o chamem, para que ele veja que estamos aqui”. E assim, quase todas as crianças apareceram na tela, engajadas em chamar o personagem do Menino para a cena. Quando o Menino aparece na tela perdido com uma lanterna e começa a se comunicar com as crianças, logo elas já entram na brincadeira de conversar com o professor Gilmar como se ele realmente fosse o personagem. Algumas crianças, ao vê-lo com a lanterna, buscam as suas – que vieram dentro da caixa de Estímulos Compostos -, e, sem que nada fosse demandado, iniciam uma composição na tela junto ao personagem.

Quando a interação com a caixa se inicia as crianças se mostram ainda mais envolvidas com a narrativa, fantasiando sobre a história e criando imagens na tela. Guiados pela música ou pelo professor-personagem, imagens poéticas criavam teatralidades na tela no decorrer da experiência cênica vivenciada pelos educandos. Alguns momentos necessitavam de um estímulo por parte do professor-personagem, e em outros, apenas a escuta e o olhar disponível para perceber segundos nos quais a criatividade inerente das crianças mostrava-se presente. A curiosidade para com os objetos da caixa de estímulos ainda era perceptível. Mesmo quando o exercício finalizava, as crianças continuavam mexendo e brincando com suas lanternas, recortes de gelatinas coloridas e sombras. Mais uma vez a curiosidade sendo a mola propulsora da criação.

Os estudantes também demonstraram muita curiosidade em torno dos outros dois personagens que ainda não haviam aparecido no vídeo, mas que se faziam presentes na plataforma. “E esse Pássaro? Ele não vai aparecer?”, alguns diziam, “Quem é essa borboleta?”, outros questionavam. O fato de sempre haver algo/alguém novo se apresentando para eles, os faziam

continuar envolvidos e motivados na narrativa por mais tempo que o esperado, levando em conta o fato de ser um encontro *on-line*.

Muitas vezes o tempo é um grande problema para as aulas remotas porque, além das dificuldades biológicas como dor nos olhos e dor nas costas, há também a dificuldade de foco, atenção e engajamento, que os encontros *on-line* precisam levar em consideração. Por conta disso, a maioria dos encontros e aulas em ambiente virtual tem tempo diferenciado daquele que seria no presencial. Com isto posto, é essencial criar estratégias para que o encontro *on-line* possa se tornar tão enriquecedor quanto os encontros artísticos presenciais, uma vez que “[...] o teatro virtual tem potência para ser mais do que apenas uma alternativa emergencial de produção cênica em contexto pandêmico, e sim, uma outra possibilidade de abordagem dentro do grande rol de experiências que se entende por teatro contemporâneo.” (LEITE e COMPADRE, 2021, p. 20)

Um momento lúdico e bonito da mediação, “Antes” da fruição, foi quando uma das mediadoras, enquanto professora-personagem Pássaro, propôs um exercício em que cada um deveria se apresentar falando seu nome e uma coisa que gosta muito de fazer. Ela começou falando “Eu sou o Pássaro e gosto muito de cozinhar”. A partir de então, as crianças deveriam continuar a proposta uma de cada vez, contudo, ao se apresentarem começaram a se nomear enquanto bichos. Por exemplo, o primeiro educando a continuar o jogo propôs “Meu nome é Leão e eu gosto de comer”, e fez com que todas as outras crianças continuassem se apresentando como animais. A facilidade com que eles entraram no jogo e além disso, propuseram uma ludicidade a mais, salienta o quanto a estratégia do Professor-personagem, pertencente à metodologia do Drama, é capaz de provocar um engajamento na história/tema proposta a fim de aproximar o público da narrativa e personagens, potencializando a experiência da fruição estética. Outra prova disso, é que quando a professora-personagem Pássaro adentrou a cena, as crianças que apareciam na tela imediatamente mudam seus “cenários”, utilizando a gelatina e pena azul para compor o jogo de luz, sombra e câmera em seus vídeos – sem que nada fosse solicitado pelos mediadores. Momentos como esses, de impulsos criativos e proposições estéticas autônomas vindas dos participantes, são o que mais me emocionam enquanto artista-mediadora - e provocam o estado de presença que tanto buscamos nestes encontros.



Figura 4 - Mudança de cenário na mediação do pássaro – Escola Marista Ecológica

Fonte: Captura de tela, 2021.

Gumbrecht (2010) destaca que no sistema da arte existe uma simultaneidade de sentido e percepção, os quais geram efeitos de sentido e de presença. A fruição estética propõe a possibilidade da experiência desses efeitos em constante tensão/oscilação provocando a instabilidade e o desassossego necessário e intrínseco da obra de arte, ao espectador. Sendo assim, a presença através da fruição da experiência estética virtual enfatiza que, apesar das dificuldades e percalços do ambiente *on-line*, a arte continua sendo capaz de provocar sentidos – do verbo sentir, naqueles que se permitem ser afetados por ela. É preciso que o espectador-fazedor-de-arte se coloque disponível para a experiência, sentindo-se protagonista da ação artística vivenciada pela mediação. E essa é a tarefa dos mediadores culturais; proporcionar um ambiente cuja a troca seja estimulada e a aproximação entre a tríade público, obra e artista, seja tão grande, que em alguns momentos, nos confundimos em suas identificações. Público tornando-se obra, artista tornando-se público e obra tornando-se mundo.

Em determinado momento da mediação, os participantes eram conduzidos, pela atriz-personagem Borboleta, a montarem frases com palavras e compartilharem com os colegas. Pelo fato de serem crianças já alfabetizadas, com uma certa experiência com a linguagem, foi muito interessante observar suas criações, algumas montavam até pequenas histórias, dialogando com a frase do colega. Esta atividade não pôde se desdobrar dessa maneira com as crianças do primeiro experimento, pois, em sua maioria, ainda não eram alfabetizadas, ou estavam no início do processo. Assim, é notória a necessidade de conhecer seu público-alvo para organizar as atividades, jogos, e propostas que serão ofertadas na mediação, de acordo com suas vivências, contextos e realidades.

A obra teatral *on-line* “@travessamentos: A Travessia da Borboleta” (2021) foi exibida através do *Youtube*, por meio de compartilhamento de tela na plataforma *Google Meet*, na etapa “Durante”. No momento da fruição estética da obra, do primeiro experimento, foi muito interessante perceber a relação com a família e como esta é fundamental na mediação com crianças pequenas, pois raramente são deixadas sozinhas frente à tela, especialmente na interação em tempo real com outras pessoas. A maioria das crianças chamaram suas mães, que estavam próximas, para sentarem ao seu lado para assistirem juntas à peça.

Entre momentos de silêncio, agitação, brincadeira com os elementos da caixa e comentários autênticos, os pequenos espectadores se mostraram completamente imersos pela história apresentada. Com as câmeras fechadas, os mediadores puderam se atentar às reações das crianças diante da câmera, enquanto assistiam à peça: espanto, curiosidade, atenção, estranhamento, eram algumas das sensações transmitidas pelos pequenos diante de suas câmeras. Criando conexões e relações com o que vivenciavam, foi encantador vê-las buscando a borboleta de papel em suas caixinhas nas cenas que a borboleta voava. Naquele momento pudemos perceber que algo estava fazendo sentido/sentir.

Na etapa “Depois”, após a fruição, os professores-personagens convidaram os pequenos espectadores a expressar algumas impressões do que haviam vivenciado através da narrativa apresentada. Além disso, propuseram uma atividade de continuidade. Como em uma das cenas finais da peça, a personagem da Borboleta mostra sua caixa enfeitada “com seu estilo” para o Pássaro, os mediadores convidaram as crianças a estilizarem suas caixinhas e enviarem fotos, via *Whatsapp*, (através dos responsáveis). A ideia era envolver as crianças e seus cuidadores em uma atividade “Depois” juntos, auxiliando, também na coleta de dados da experiência realizada.



Figura 5 – Caixinha “da memória” de Estímulo Composto de Daniel

Fonte: Mãe de Daniel via *whatsapp*, 2021.



Figura 6 – Caixinha “da memória” de Estímulo Composto de Isabela

Fonte: Mãe de Isabela via *whatsapp*, 2021.

O momento da fruição estética da obra do segundo experimento, com as crianças maiores, foi parecido com o do primeiro experimento, pois, as crianças continuaram brincando com suas lanternas e caixinhas ao mesmo tempo em que prestava atenção no vídeo. Ao final da fruição, na etapa “Depois” os professores-personagens-mediadores deram continuidade às dinâmicas da mediação, propondo que os educandos assumissem a narrativa, com seus recursos (vídeo, caixa de estímulos etc.), em pequenos grupos, e contassem a história da peça que haviam contemplado. Logo, as crianças se animaram e todas queriam fazer as personagens e, por conta disso, tivemos que mudar a estratégia da improvisação no meio do caminho a fim de dar oportunidade para todos

participarem. Histórias outras surgiram a partir da narrativa abordada pela peça *on-line* e até continuidades e diferentes interpretações para a história.

Como continuidade da etapa “Depois”, convidamos as crianças a escolherem objetos de afeto para serem guardados em suas “caixinhas de memória” – e compartilhados com o grupo. Neste último momento, muitas histórias foram partilhadas de uma maneira sincera e poética, de modo que, se houvesse mais tempo, poderiam ser encenadas. Objetos como fotografias, bijuterias, cheiros/perfumes especiais foram os que mais apareceram. Percebemos os participantes envolvidos em suas narrativas de uma forma que poderíamos ter estendido para mais um dia de encontro. Algo os atravessou de alguma forma. Em maior grau, o encontro atravessou o nossos caminhos, enquanto espectadores-artistas-professores¹³ e espectadores-criadores conduzindo-nos para um diferente olhar e percepção do espaço-tempo poético.

Considerações finais

Ao lado da família e da escola, no presente artigo, apresentamos a tela como dispositivo de criação e mediação teatral *on-line*, colaborando efetivamente com os novos desafios que a arte tem se deparado nos últimos anos. A tela foi a estratégia utilizada por muitos grupos teatrais e artísticos durante o período de pandemia nos anos de 2020 e 2021 – até mesmo para além da pandemia, como uma nova possibilidade que surgiu, que se fez obrigatória neste momento, e não vai mais embora diante das novas tecnologias que ganham espaço a cada dia na sociedade pós-moderna. Concordando com Bezerra de Lima “[...] as variadas experiências que ocorreram no espaço-tempo da virtualidade e alimentam o campo da pedagogia do Teatro, não podem ser desconsideradas ou guardadas como práticas obsoletas, devem ser agregadas e postas como alternativa frente ao mundo tecnológico que habitamos [...]” (2022, p.11). Algumas escolas de teatro mantiveram suas turmas de teatro *on-line* pelo fato de terem alcançado outras cidades que antes não tinham contato, por falta de profissionais da área e espaços teatrais em suas cidades, por exemplo, em municípios pequenos.

Apesar do problema do acesso à internet que houve no Brasil, durante este período de pandemia - que reflete um problema de distribuição de renda e disparidade salarial já desassistido

¹³ Vale sublinhar que a qualidade da condução da mediação, foi, também, graças ao preparo de todos os artistas-mediadores envolvidos. Neste caso, os três são arte-educadores licenciados em teatro, que desenvolvem trabalhos na área artística e educacional.

há algum tempo e intensificado nos últimos anos do (des)governo do presidente Jair Bolsonaro, com aumento da miséria e falta de assistência social, também é possível compreender as novas tecnologias como dispositivos de aproximação entre público e obra, atuando enquanto dispositivo mediador da arte. Muitas das crianças participantes dos experimentos de mediação *on-line* residem em regiões metropolitanas da cidade de Curitiba e possivelmente não poderiam participar das atividades teatrais caso fossem presencias. Diante deste cenário, compreendemos a tela-compositora como modo de aproximação. Porém, tal aproximação talvez não fosse tão efetiva sem as caixas de Estímulos Compostos, enviadas para as casas das crianças. Nesta ação, procuramos aproximar os pequenos espectadores sensorialmente da obra, pois é sabido que o tato foi o sentido mais prejudicado pelo distanciamento social.

No trabalho com as crianças, a ludicidade é um componente primordial, ainda mais acrescentada ao fato de estarmos distantes e separados (ou aproximados) por uma tela. A ludicidade adentra os diversos universos próprios da criança, nos permitindo estar junto com elas nesse tempo-espaço misterioso e interessante da realidade. Assim, juntos, é possível crescer, expandir e estimular nossos sentidos e percepções. Não obstante, as estratégias pedagógicas selecionadas, como o Estímulo Composto, o Pré-texto e o Professor-personagem como agente mediador, se tornaram imprescindíveis, eficazes e estimulantes para a potencialização da relação estabelecida, durante a mediação, através do tela-compositora enquanto dispositivo. Assim como a estratégia metodológica da divisão da mediação em três partes: antes, durante e depois, que se mostrou potente e convidativa para estreitar a relação entre os participantes, obra e artistas. A curiosidade move o mundo, especialmente o mundo do espectador-jogador-criança. E é através de tais estratégias que conduzimos a curiosidade de uma maneira saudável e provocativa a fim de desenvolvermos uma relação afetiva, num curto espaço-tempo, com os pequenos.

Diante disso, mais do que nunca, salientamos a necessidade da criação de políticas públicas que contemplem esse tempo-espaço da arte e da educação, para que elas continuem caminhando juntas, com curiosidade, ludicidade e estratégias de afecções. E, sobretudo, constatamos que as crianças, seres extremamente adaptáveis, estão sempre a um passo à frente de nós. Com suas demandas e necessidades, mas com corpos presentes, concentrados no aqui-agora, nos ensinam a encontrar brechas, fissuras, para que possamos, enquanto revolucionários, adentrar e corromper a superfície lisa do sistema, indo além do que nos permitem, na intenção de encontrar um lugar de potência e movência de micro revoluções.

Referências

ALVES, Rubem. **A Educação dos Sentidos**. São Paulo: Planeta, 2018.

ALVES, Rubem. **A menina e o pássaro encantado**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2017.

ALVES, Rubem. **O menino e a borboleta encantada**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar: qualidade total na educação**. São Paulo: Ars Poética, 1995.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1986.

BEZERRA DE LIMA, Erickaline. A pedagogia do teatro em tempos de pandemia. **Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 5, n. 1, p. 1-12, 2022.

CABRAL, Beatriz. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Revista Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.10, p. 39-48, 2008.

CABRAL, Beatriz. **O Drama como Método de Ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral**. São Paulo: Hucitec, 2012.

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

GUMBRETCH, U. Hans. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto Ed. PUC-Rio, 2010.

LEITE, Martha Dias da Cruz; COMPADRE, Vitor Hugo Moreira Lima. Processos criativos remotos em teatro: Um diálogo entre a Análise Ativa de Stanislavski e o RPG. **Urdimento** –

Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 41, set. 2021.

LEPECKI, André. 9 variações sobre coisas e performance. Trad. Sandra Mayer. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, n. 19, p. 93-99, 2012.

MACHADO, Marcondes Marina. A criança é performer. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 35 n. 2, p. 115-138, 2010.

MAGALHÃES, Gilmar; ROSSETO, Robson. O drama como proposta metodológica para contribuição crítica e social do educando. **Revista Nupeart**, Florianópolis, v. 19, p. 199-212, 2018.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Produzir e fruir imagens digitais: Um desafio pedagógico. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-16, 2021.

SOMERS, John. Narrativa, Drama e Estímulo composto. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, n. 17, p. 175-185, set. 2011.

WENDELL, Ney. **Estratégias de mediação cultural para a formação do público**. Bahia, Fundação Cultural do Estado da Bahia – FUNCEB, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2SqrTm9>. Acesso em: 20 jan. 2020.

VIDOR, Heloise. O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama. **Revista Urdimento**: Florianópolis, n.10, p. 9-17, 2008.



**HULL HOUSE: A BASE EMBRIONÁRIA DOS JOGOS TEATRAIS
DE VIOLA SPOLIN¹**

**HULL HOUSE: THE EMBRYONIC BASE OF VIOLA
SPOLIN'S THEATER GAMES**

**HULL HOUSE: LA BASE EMBRIONARIA DE LOS JUEGOS
TEATRALES DE VIOLA SPOLIN**

Karine Ramaldes²

<https://orcid.org/0000-0001-6816-6793>

Resumo

O trabalho apresentado analisa a relevância da Hull House como base embrionária para o desenvolvimento filosófico dos jogos teatrais de Viola Spolin, destacando a importância das pesquisas de Neva Leona Boyd, John Dewey e Jane Addams para a sistematização dos jogos teatrais de Spolin. A metodologia da pesquisa, de caráter bibliográfico, busca analisar e comparar dados de diferentes estudiosos sobre o assunto, como: Paul Simon (1971), Viola Spolin (1963, 1986, 1999), Ingrid Koudela (1984), Neva Boyd (1971), dentre outros, objetivando demonstrar que as bases filosóficas da sistematização dos jogos teatrais são mais densas do que se expectava.

Palavras-chave: jogos teatrais, Hull House, pedagogia do teatro, Neva Boyd, Viola Spolin

Abstract

The work presented analyzes the relevance of Hull House as an embryonic basis for the philosophical development of Viola Spolin's theater games, highlighting the importance of research by Neva Leona Boyd, John Dewey and Jane Addams for the systematization of Spolin's theater games. The bibliographic research methodology seeks to analyze and compare data from different scholars on the subject, such as: Paul Simon (1971), Viola Spolin (1963, 1986, 1999), Ingrid Koudela (1984), Neva Boyd (1971), among others, aiming to demonstrate that the philosophical bases of the systematization of theatrical games are denser than expected.

Keywords: theater games, Hull House, theater pedagogy, Neva Boyd, Viola Spolin

¹ O presente trabalho integra a tese de doutorado da autora, defendida no ano de 2020 no programa de pós-graduação em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a orientação do professor doutor Robson Corrêa de Camargo, intitulada: *A solução de problemas como potência prática na performance dos jogos teatrais: De John Dewey à Viola Spolin*.

² Professora Adjunta na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atriz, pesquisadora, coordenadora do Projeto de Pesquisa PedagogiaS do Teatro e da Arte. Autora dos livros: *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência* - coautoria de Robson Corrêa de Camargo (Goiânia: KELPS, 2017); *Construindo Minha Dramaturgia* (Goiânia: KELPS, 2022). E-mail: karineramaldes@ufg.br

Resumen

El trabajo presentado analiza la relevancia de Hull House como base embrionaria para el desarrollo filosófico de los juegos teatrales de Viola Spolin, destacando la importancia de las investigaciones de Neva Leona Boyd, John Dewey y Jane Addams para la sistematización de los juegos teatrales de Spolin. La metodología de investigación bibliográfica busca analizar y comparar datos de diferentes estudiosos del tema, tales como: Paul Simon (1971), Viola Spolin (1963, 1986, 1999), Ingrid Koudela (1984), Neva Boyd (1971), entre otros con el objetivo de demostrar que las bases filosóficas de la sistematización de los juegos teatrales son más densas de lo esperado.

Palabras clave: juegos teatrales, Hull House, pedagogía teatral, Neva Boyd, Viola Spolin

A origem dos Jogos Teatrais está nos jogos de salão, nas brincadeiras espontâneas organizadas nos encontros familiares. A origem nos jogos de charadas pode ser facilmente identificada e é uma característica que permeia toda a estrutura do sistema. Os primeiros jogos teatrais propõem o problema de tornar real o imaginário. O que diferencia o jogo teatral do jogo de mímica tradicional é a intencionalidade do gesto. O jogador trabalha com o problema de comunicar um objeto imaginário. Ele “corporifica” o objeto, a partir de uma ação física. Embora o Jogo Teatral não possa ser reduzido ao jogo de charadas, o clima de tensão na solução do problema de atuação equivale àquele criado pelo jogo de salão. A adivinhação está implícita na relação que se cria entre palco/plateia.

KOUDELA, [1984] 2002, p. 52

A autora e diretora norte-americana Viola Spolin (1906-1994) construiu a fundamentação dos seus jogos teatrais a partir da contribuição do rico ambiente cultural da casa de recepção Hull House, especialmente por meio da vivência dos jogos tradicionais ali compartilhados por imigrantes de diferentes nacionalidades. Análise, neste artigo, as relações e as inter-relações que vão se estabelecendo para a efetivação dos jogos teatrais como atividade intercultural em que os jogos tradicionais e suas práticas coletivas são as raízes para a elaboração do sistema dos jogos teatrais de Viola Spolin. A interculturalidade aqui é compreendida a partir dos estudos de André Marques do Nascimento, professor do curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, que tem seus estudos apoiados nas pesquisas de Catherine Walsh (2019), professora do doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar. Walsh, apud Nascimento (2014, p. 5), afirma que:

[...] a interculturalidade busca se constituir como uma forma de relação e articulação social entre pessoas e grupos culturais diferentes, articulação essa que não deve supervalorizar ou erradicar as diferenças culturais, nem criar necessariamente identidades mescladas ou mestiças, mas propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão e controle e resistência, pois nestes encontros entre pessoas e culturas, as assimetrias sociais, econômicas e políticas não desaparecem.

Nesse ambiente intercultural dentro da Hull House, com a mentoria de sua professora Neva Leona Boyd (1876-1963), assistente social norte-americana, educadora e estudiosa dos jogos tradicionais, Viola Spolin inicia a importante base do que viria a ser o sistema dos jogos teatrais, tão difundidos no Brasil.

A Hull House foi o primeiro e mais importante conjunto de assentamento social nos Estados Unidos, localizada na parte sul da cidade de Chicago, na Halsted Street. Fundada em 1889, um ano antes de ser fundada a Universidade de Chicago em 1890, pela ativista, assistente social, socióloga, filósofa e feminista norte-americana Jane Addams (1860-1935) e sua companheira afetiva, da época da fundação, a também reformadora social e ativista norte-americana Ellen Gates Starr (1859-1940)³. Foi um local de luta por garantias sociais básicas: escolas para filhos de trabalhadores e cuidado para os enfermos. Era uma instituição de ajuda social que teve papel destacado na recepção, assentamento e defesa dos direitos de trabalhadores e crianças pobres, principalmente imigrantes italianos, gregos, judeus, russos, poloneses, alemães e irlandeses que chegavam à grande cidade industrial de Chicago. Foi um ambiente de diversidade cultural, numa área marginal à cidade, um local de intensa troca e de reconstrução dos ritos, usos e costumes das pessoas de diferentes hábitos e culturas que chegavam a esta importante cidade industrial, Chicago. Em resumo, um lugar único, denominado Hull House, onde também se construía uma nova forma de pensamento.

Carlos Otávio Fiúza Moreira, professor e pesquisador brasileiro, autor do livro *Entre Indivíduo e Sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey* (2002), esclarece sobre o processo de imigração que ocorreu em Chicago ao final do século XIX:

Após a guerra civil que dividiu os Estados Unidos no século XIX, a chamada Guerra de Secessão (1861-1865), esse país viveu um período de expansão e consolidação de suas fronteiras e de transformações importantes na estrutura econômica e social. O

³ Depois Jane Addams teve um relacionamento afetivo que durou mais de 30 anos com a norte-americana Mary Rozet Smith (1868-1934) – uma das principais financiadoras das atividades da Hull House.

país que se tornaria a grande potência industrial do século XX recebia então uma enorme quantidade de imigrantes e via sua população se multiplicar junto com intensos processos de urbanização. [...]

Entre 1871 e 1890 a população da cidade de Chicago, no estado de Illinois, cresceu de 298.000 para mais de 1.000.000 de habitantes, tornando-se a segunda maior cidade da América do Norte. (MOREIRA, 2002, p. 33, 55).

A Hull House trabalhava nessa difícil realidade social descrita por Moreira. Em 1889, Addams e Starr alugaram uma grande casa construída por Charles Jerald Hull (1820-1889)⁴ em 1856, na esquina das ruas Halsted e Polk. Nessa casa providenciaram um centro singular de vida social e cívica, mantendo um empreendimento filantrópico e educacional, além de investigar e melhorar as condições de vida dos distritos sociais de Chicago. De 1889 a 1911, a Hull House cresceu e ampliou suas instalações chegando a 13 casarões, os quais ocupavam metade do quarteirão, incorporando inclusive um parque a seus arredores, assim como um acampamento de férias, o *Bowen Country Club*, na cidade de Waukegan, no estado de Illinois (a cerca de 70 Km da Hull House, ao norte de Chicago).

Marilyn Fischer, pesquisadora da obra de Jane Addams, especialista em filosofia política e no pragmatismo americano, descreve:

Em setembro de 1889, Addams e Starr, contrariando as expectativas sociais esperadas de jovens mulheres da sua classe social, alugaram uma casa em um populoso bairro da periferia sul de Chicago, cheio de famílias de imigrantes, representando dezoito nacionalidades diferentes. Addams e Starr não tinham uma agenda de reformas preconcebida. Elas queriam ser sensíveis aos seus vizinhos, conhecendo suas necessidades. Como residentes adicionais daquela vizinhança mudaram-se para a Hull House, e estabeleceram aulas de educação, clubes sociais e recreativos, uma creche e um jardim de infância, clínicas de saúde e extensos programas de arte, música e teatro. A Hull House tornou-se um centro de reforma social, com moradores e vizinhos trabalhando juntos e investigando as condições de saúde, e as condições precárias de trabalho nas fábricas e locais de trabalho insalubres. (FISCHER, 2009, p. 441).⁵

⁴ Segundo o site Jane Addams (<https://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/4221> Acesso em: 06 fev. 2019), Charles J. Hull trabalhou como promotor imobiliário, tornando-se um conhecido milionário em Chicago. Em seu testamento, ele deixou sua propriedade e mansão para sua prima Helen Culver que, por sua vez, doou a mansão a Jane Addams e Ellen Gates Starr, que a transformaram na Hull House, cujo nome é em homenagem a Charles Hull.

⁵ Tradução minha. Nas notas de rodapé onde não aparece o tradutor, as traduções são minhas, quando não o são, indico o nome do tradutor. A meu ver, o trabalho desse modo facilita o fluxo da leitura. No original: “*In September 1889, Addams and Starr, rejecting the social expectations placed on young women of their social class, rented a house in a congested Chicago neighborhood full of immigrant families representing eighteen different nationalities. Addams and Starr did not have a preconceived reform agenda. They wanted to be responsive to their neighbors' own perception of their needs. As additional residents moved into Hull House, they established education classes, recreational and social clubs, a daycare and a kindergarten, health clinics, and extensive art, music, and theater programs. Hull House became a center for social reform, as residents and neighbors worked together investigating public health, factory, and sweatshop conditions.*”

A preocupação humanitária dessas reformistas sociais foi o forte impulso para a criação da Hull House. O trabalho da instituição teve início com a observação e o contato com a realidade dos moradores do bairro, para assim estabelecerem possíveis intervenções face à singularidade do empreendimento. Foi a experiência prática que conduziu a organização do trabalho desenvolvido ali; ou seja, de certa forma, o pensamento pragmático já se encontrava presente de modo embrionário desde a construção desses locais de assentamento social. Note-se que as discussões filosóficas do pragmatismo se originam a partir da observação da realidade e da reflexão sobre as experiências vivenciadas. A prática e a teoria se estruturam nesse processo, complementando-se de modo recíproco. O pragmatismo enfatiza a aplicação prática de ideias, observando o papel dessas ideias no funcionamento da experiência humana. Esse pensamento se concentra em atuar num universo que está em constante movimento, diferente daquele pensamento que parte de ideias apriorísticas.

Além dos trabalhos sociais, Jane Addams também promovia discussões filosóficas com pensadores importantes que frequentavam a casa, e que nela atuavam, como os pragmatistas John Dewey e George Herbert Mead (1863-1931). Tais pensadores constituíram o que viria a ser chamada de Escola de Pensamento de Chicago⁶. Desse modo, a instituição se tornou, também, um espaço de argumentações filosóficas e sociais, de construção teórica, no qual reformadores, políticos e acadêmicos se encontravam com frequência, ministravam aulas e palestras, intervindo na realidade de seu entorno.

Os temas investigados pela Escola de Chicago eram experienciados na prática cotidiana da Hull House, como: a segregação racial, a vivência étnica e religiosa de seus habitantes, a formação de profissionais para a administração pública, conforme descrito pelo professor doutor Carlos Benedito de Campos Martins (2013), do departamento de sociologia da Universidade de Brasília. Um rico material vivo e pulsante para os estudos da Escola de Chicago. Martins (2013) apresenta ainda, como parte da primeira geração da Escola de Chicago, nomes como John Dewey, George Herbert Mead e Jane Addams, uma vez que contribuíram intensamente com a

⁶ A Escola de Chicago nomeia um grupo de professores e seus alunos ligados à Universidade de Chicago, na época, a principal cidade industrial dos Estados Unidos. Desenvolveu-se a partir do início do século XX, principalmente nos anos de 1920 até a metade do século XX. Explorou o estudo da natureza humana em seu *habitat natural* em vilas, favelas e bairros. Pensavam a sociedade como um laboratório social e conectavam o ensino com atuação prática e imediata na sociedade. Foi fundamental à Escola de Chicago o conceito de interação simbólica, como desenvolvido por George H. Mead (1863-1931), amigo particular de John Dewey e frequentador da Hull House (LUTTERS; ACKERMAN, 1996).

produção intelectual embrionária da escola. Assim, as ideias e a emergência da discussão sobre diferentes problemas sociais são anteriores à formação do grupo que receberá o nome de Escola de Chicago. Antes mesmo da Universidade de Chicago ser fundada (1890) e o próprio Departamento de Sociologia se estabelecer dentro dessa Universidade (1920), muitos desses nomes já vinham discutindo, dentro da Hull House, assuntos que viriam a ser pertinentes à Escola de Chicago, principalmente pela sua ligação com o movimento dos reformistas sociais.

É relevante ressaltar que Jane Addams era grande amiga do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952). As ideias trocadas entre eles eram intensas e profícuas. A amizade e a admiração foram marcantes, a ponto de Dewey colocar o nome de sua filha caçula de Jane Mary Dewey (1900-1976) em homenagem a Jane Addams e sua companheira Mary Rozet Smith. Jane Mary Dewey foi a caçula dos sete filhos que John Dewey teve com Harriet Alice Chipman (1859-1927). Dewey também trabalhou junto a Addams no conselho administrativo da Hull House, como salienta Fischer:

Addams e Dewey eram colegas intelectuais, colegas ativistas da reforma social e amigos pessoais. Eles reconheciam espontaneamente e com frequência o quanto aprendiam um com o outro. Dewey era membro do conselho de administração da Hull House. Addams comentou sobre a atuação de Dewey na Hull House: "Ao contrário de muitos curadores, ele realmente foi atuante no seu trabalho." Dewey utilizou o livro de Addams, *Democracia e Ética Social (Democracy and Social Ethics)*, como texto em suas aulas e convidou Addams para palestrar aos seus alunos. (FISCHER, 2009, p. 442).⁷

Dewey manteve estreito relacionamento prático e filosófico com a Hull House, onde ministrou inúmeras palestras, além de auxiliar Addams a pensar soluções práticas para os problemas que ali surgiam, desenvolvendo os seus estudos referentes ao pragmatismo. Dewey trabalhou na Universidade de Chicago durante os anos de 1894 até 1904, tendo convidado Jane Addams a proferir inúmeras palestras nessa Universidade. A troca intelectual entre ambos os levou a formularem conceitos e filosofias em que teoria e prática caminham juntas. Destaco essa amizade para que seja possível perceber que a base filosófica da Hull House teve origem nas trocas intelectuais, que obviamente eram fortes e intensas, não só na prática dentro desse assentamento social, mas também nos trabalhos que seus colaboradores vieram a desenvolver

⁷ No original: "Addams and Dewey were intellectual colleagues, fellow social reform activists, and friends. They freely and frequently acknowledged how much they learned from each other. Dewey was a member of Hull House's board of trustees. Addams commented on his performance, "Unlike many trustees, he actually worked on the job." Dewey used Addams's book, *Democracy and Social Ethics*, as a text in his classes and invited Addams to lecture to his students."

dentro e fora da casa de assentamento. Assim, a Hull House foi um centro de relevância para o desenvolvimento de diferentes pensares, dentre eles a pedagogia do desenvolvimento do drama.

Diante desse cenário e a partir, também, dos estudos práticos de Neva Boyd, foi que Spolin aprofundou a compreensão dos jogos como atividade intercultural, de desenvolvimento pessoal, e importante elemento para trabalhar a linguagem artística teatral. Juntas, Spolin e Boyd, procuravam, por meio dos jogos, construir uma nação mais democrática e de oportunidades iguais, agregando a ela a especificidade da prática teatral e da simbiose cultural. Logo, os estudos e as práticas de Viola Spolin apresentam uma abordagem para o ensino do teatro que procura inserir criticamente o indivíduo na sociedade, numa ação coletiva orientada ao desenvolvimento de uma forma de conhecimento muito própria à arte, o conhecimento intuitivo.

A relação Boyd e Spolin

Dentre tantos pressupostos da Hull House, presentes no sistema de Spolin, o respeito ao outro e aos conhecimentos tradicionais são alguns deles, como salienta o site educacional Teaching American History:

Addams incentivou as famílias de imigrantes a manterem suas heranças culturais tradicionais, ao mesmo tempo em que adotava uma atitude respeitosa em relação aos outros. Ela promoveu um sentimento de unidade dentro da diversidade da Hull House ao receber todos os seus diversos membros para compartilhar suas tradições e talentos uns com os outros. (TEACHING, 2017, s.p)⁸.

Foi na perspectiva supracitada que Neva Leona Boyd, professora e inspiradora de Viola Spolin, desenvolveu seu trabalho dentro da instituição, valorizando e investigando os jogos tradicionais trazidos pelas diferentes culturas que ali frequentavam. A valorização da cultura trazida pelos imigrantes que vinham ter acesso a Hull House era uma concepção que perpassava o pensamento de Addams, Dewey e Boyd e os fundamentos da Hull House. O que poderá ser percebido como desdobramento no trabalho de Viola Spolin, que também valoriza os jogos tradicionais em seu sistema dos jogos teatrais. É o conhecimento como produto da atividade coletiva e o respeito ao outro. A(s) filosofia(s) de Addams e de John Dewey, presentes na fundamentação filosófica e nas práticas da Hull House, perpassam gerações que por ali atuaram e

⁸No original: “[...] Addams encouraged immigrant families to retain their traditional heritages while also adopting a respectful attitude towards those of others. She fostered a sense of unity within diversity at Hull House by welcoming all its members to share their traditions and talents with one another.”

influenciam diretamente os pensamentos de Neva Boyd, que, por sua vez, gesta o de Viola Spolin.

Ao tratar aqui especificamente sobre a teoria de Neva Leona Boyd, será possível perceber a recorrente referência a Paul Simon, que foi um dos principais editores de Boyd. Muitos escritos referentes às reflexões filosóficas sobre o trabalho de Boyd começaram a ser redigidos por ela somente após sua aposentadoria em 1941, não conseguindo finalizá-los antes de sua morte em 1963. Assim, alguns de seus alunos finalizaram esses escritos, e Paul Simon organizou o material para publicação. Paul Simon foi um importante assistente social, membro ativo da *American Association of Social Group Workers (AASWG)*, da *National Association of Social Workers (NASW)*, bem como do *Council on Social Work Education (CSWE)*, atuando como professor por 27 anos na *Jane Addams School of Social Work (1947-1974)*, praticamente desde a sua fundação.

Há publicações fragmentadas dos trabalhos desenvolvidos por Neva Boyd, das quais utilizo algumas, e também foi feita a organização do livro *Play and Game Theory in Group Work: A Collection of Papers [Teoria das Brincadeiras e Jogos no Trabalho de Grupo, 1971]*, que reúne vários desses trabalhos de Boyd e alguns outros inéditos, com uma parte introdutória escrita por Paul Simon, editor da obra. Um material que não consta no livro citado é a publicação com as descrições dos jogos, intitulada: *Handbook of Recreational Games (1945)*. Infelizmente, até o momento, não há nenhum trabalho de Boyd traduzido para o português no Brasil.

Como apresentam a pesquisadora e introdutora dos jogos teatrais no Brasil, Ingrid Koudela na introdução da tradução brasileira do livro de Spolin (2010): *Jogos Teatrais na Sala de Aula*, e o pesquisador, diretor teatral e professor da Universidade Federal de Goiás Robson Camargo (2010) e Paul Simon (1971b), Boyd desenvolveu uma longa trajetória antes de chegar à Hull House. Em 1909, estabeleceu e organizou em Chicago seu primeiro programa de treinamento, que marcou o início de sua carreira na educação profissional. Fundou a *Chicago School for Playground Workers* para a formação de trabalhadores nas atividades de parques e jardins, onde foi oficialmente intitulada como assistente social. De 1914 a 1920, a partir do reconhecimento do trabalho desenvolvido, Boyd foi convidada a estabelecer sua escola como Departamento de Recreação da Escola Cívica e Filantrópica de Chicago, departamento do qual foi diretora durante esse período.

Em 1920, no entanto, a escola foi incorporada à Universidade de Chicago como Escola de Administração de Serviços Sociais. O Departamento de Recreação da Escola de Educação Cívica

e Filantrópica, que não se associou à Universidade de Chicago, continuou seus trabalhos dentro da Hull House como uma organização independente, a *Recreation Training School of Chicago*. Embora não tenha sido afiliada à Hull House oficialmente, a escola passou a ser conhecida popularmente como *Hull House School*. Segundo Camargo:

Na década de 1920, Neva Boyd irá aprofundar seu trabalho formativo, agora junto à Escola de Treinamento Recreativo (*Recreation Training School*), conduzida na Hull House de 1921 a 1927. Em setembro de 1927, seus cursos sobre recreação serão incorporados ao Departamento de Sociologia da Northwestern University, uma destacada universidade na parte norte da cidade de Chicago, onde Boyd ensinou teoria do jogo até a sua aposentadoria em 1941. A partir desta data, Boyd continua a dar palestras e desenvolver cursos especiais até sua morte em 1963, no mesmo ano em que Viola publicava seu primeiro livro. (CAMARGO, 2010, p. 14).

Como destacado por Camargo, Neva Boyd trabalhou diretamente dentro da Hull House de 1920⁹ até 1927, ano em que a *Recreation Training School* é incorporada ao Departamento de Sociologia da *Northwestern University*, uma importante universidade ao Norte de Chicago. O período de 1920 a 1927 foi quando Boyd pôde ter um aprofundamento sobre a teoria de Dewey e Addams que norteava a Hull House, pois estava imersa na filosofia que se estendia à prática. Boyd foi professora de Viola Spolin durante os anos de 1924 a 1927, período em que Spolin entrou em contato com a filosofia de Dewey por seu intermédio. Simon (1971c, p. 14) destaca a relevância da experiência que Boyd obteve dentro da Hull House, afirmando que a *Recreation Training School* foi, em certo sentido, o local de culminância dos esforços de Boyd para formalizar uma abordagem educacional, a qual ela considerou a descoberta central de seu próprio trabalho. Essa constatação é muito relevante, pois assevera que as influências da Hull House, conseqüentemente das ideias e práticas de Addams e Dewey, foram fundamentais ao desdobramento do trabalho de Boyd. Nas aulas desenvolvidas na *Recreation Training School*, muitas vezes palestrantes eram convidados para falarem sobre áreas afins aos conteúdos estudados, dentre os frequentes se encontra o nome de Jane Addams, marcando assim o contato direto que Neva Boyd obteve com Addams e sua filosofia (tão afim à filosofia de Dewey). Ann Goodson desenvolveu, na Loyola University Chicago, sua dissertação de mestrado com uma importante pesquisa sobre a arte-educação dentro da Hull House, dissertação esta intitulada: *The*

⁹ Existem estudos que afirmam que o trabalho de Boyd na Hull House teve início entre 1920 e 1921. Utilizo como referência o ano de 1920, que é a data utilizada por Paul Simon (1971c), p. 13: “*At the Recreation Training School, opened at Hull House in October, 1920, as the successor to the Recreation Department of the Chicago School of Civics and Philanthropy, Neva Boyd was the director and organizing force.*”

Settlement Stage: How Hull House Bridged Leisure, Creativity, and Play (2015) [O Palco do Assentamento: Como a Hull House construiu pontes para o Lazer, a Criatividade e o Jogo]. Goodson (2015, p. iv) complementa:

na virada do século, as ideologias de recreação e brincadeiras desenvolvidas por Jane Addams e Neva Boyd combinaram-se durante o tempo de ambas juntas na Hull House, produzindo assim uma nova abordagem pedagógica da arte-educação, sintetizada no trabalho de Viola Spolin.¹⁰

É relevante percebermos a estreita relação que vem se estabelecendo no curso desse texto entre John Dewey, Jane Addams, o Pragmatismo, Neva Boyd e Viola Spolin. Com os estudos de Simon (1971b)¹¹, é possível perceber que Neva Boyd participou de vários cursos na Universidade de Chicago a partir de 1908, entrando em contato direto com as múltiplas discussões da Escola de Chicago. Analisando, ainda, a compilação dos escritos de Boyd organizados por Paul Simon, é possível encontrar relação direta entre Boyd e Dewey. Segundo Simon (1971c, p. 31) Boyd baseou os principais conceitos de seus estudos em teorias de diferentes autores, dentre eles está John Dewey, especialmente no que tange à questão da resolução de problemas, o que pode ser confirmado por meio da análise dos escritos de Boyd. Percebe-se a ênfase no jogo como atividade pedagógica na construção de valores:

Uma situação de jogo é um problema desafiador. O jogo deve ser uma experiência espontânea de resolução de problemas para os jogadores. O jogo não deve ser praticado em prol do desenvolvimento de habilidades corporais ou simplesmente comprometido com o propósito de exercitar o corpo. Existem valores do jogo que surgem no jogo, e estão propensos a serem atravessados e transformados na experiência de jogar com os outros. (BOYD apud SIMON, 1971a, s.p.)¹²

Como destaca Boyd, os valores do jogo surgem no jogo, na experiência do aqui e agora, ou seja, no momento presente do jogo. Nas palavras citadas, temos um destaque especial para a solução de problemas no processo do jogo. A relevância da solução de problemas no processo de

¹⁰ No original: “I contend that at the turn of the century, the ideologies of recreation and play developed by Jane Addam’s and Neva Boyd combined during their time together at Hull House to produce a new, pedagogical approach to arts education, synthesized in the work of Viola Spolin.”

¹¹ <https://socialwelfare.library.vcu.edu/people/boyd-neva-leona/>.

¹² No original: “A play situation is a challenging problem. Play must be a spontaneous problem-solving experience for the players. Play should not be indulged in for the sake of development of bodily skill or merely engaged in for the purpose of exercising the body. There are values in play that come through playing and these are likely to be carried over or transformed from the play experience to others.”

jogar tem raízes na filosofia de Dewey, que traz essa questão como um dos elementos centrais da experiência significativa. Boyd se apropria dos conceitos de Dewey, desdobrando-os no jogar; e Spolin, por sua vez, se apropria de tais conceitos, com as devidas adequações, a partir de sua mentora Neva Boyd, também desdobrando-os no seu sistema dos jogos teatrais. O caminho da filosofia de Dewey, até chegar a Spolin, começa a se mostrar nos rastros e pistas encontrados.

Simon (1971c, p. 31)¹³ afirma que: “De Dewey ela desenvolveu o princípio da resolução de problemas em grupo”, mas não foi apenas isto, há muito de pragmatismo no pensamento de Boyd. Assim, é salutar perceber que uma das questões mais relevantes para Boyd na filosofia de Dewey é o princípio da resolução de problemas. Esse mesmo princípio é fundante para Dewey, para Boyd e também para Spolin. Além do engajamento físico e psicológico, a unidade do objetivo e do subjetivo do ser humano na ação cognitiva e a união entre teoria e prática também são fortes evidências das filosofias de Dewey, Boyd e Spolin. Goodson (2015, p. iv) demonstra que o trabalho de Boyd e Addams, desenvolvido por Spolin, criou uma disciplina e abordagens criativas totalmente novas para a educação, gerando ramificações históricas duradouras.

Os estudos de Boyd defendiam o jogo para além da atividade física (preocupada apenas com o desenvolvimento corporal), analisando o jogo como uma necessidade biológica, diretamente conectado com o desenvolvimento humano e social. Boyd investigava a potencialidade do jogo no desenvolvimento da inteligência, imaginação, sentimento estético, sensibilidade, espontaneidade, originalidade, liderança e produtividade. Uma conexão intrínseca entre mente e corpo, o que também é defendido por Dewey. Compreender essas relações é importante para observarmos como a filosofia de Viola Spolin está diretamente conectada a esses pensamentos e, principalmente, como a filosofia de John Dewey tem suas ramificações no trabalho de Spolin.

Ainda, segundo Simon (1971b, s.p), antes de seu primeiro programa educacional, Boyd realizou cursos informais pelos quais percebeu não apenas a necessidade de treinamento para o seu desenvolvimento, mas também, o mais importante, a revisão necessária de sua filosofia do jogo. O primeiro ponto fundamental foi a objeção ao uso de jogos exclusivamente para fins de exercícios de desenvolvimento físico ou de mero divertimento. Sua postulação foi que esses fins eram insuficientes, pois Boyd compreendia que os jogos proporcionavam oportunidades mais completas e complexas para a educação social do ser humano. Segundo Camargo (2010), um

¹³No original: “From Dewey she developed the principle of problem solving in groups.”

princípio inerente à teoria do jogo de Boyd é que a educação social dos jovens não poderia ser deixada ao acaso, ao livre fazer, como se o jogo por si só pudesse desenvolver um processo pedagógico. Neva Boyd foi a primeira a enfatizar a importância da relação entre o jogo e a educação social das crianças, embora já existissem alguns estudos que vislumbrassem essa relação, como os do filósofo e psicólogo alemão Karl Groos (1861-1946), que propôs uma teoria do jogo instrumentalista e evolucionista, além dos estudos do psicólogo e educador norte-americano Stanley Hall (1846-1924), cujos interesses se centravam no desenvolvimento da infância e na teoria evolutiva.

Boyd, segundo Simon (1971b), enfatiza, em seus programas de ensino, o uso de jogos e atividades em que o líder e os participantes se comprometem psicologicamente e fisicamente em atividades de troca social, numa conexão direta com o pragmatismo, o que resulta em melhores relações para os envolvidos. Metodologicamente, Boyd acreditava também que tais atividades lúdicas deveriam ser avaliadas por suas propostas intrínsecas, que não deveriam ser realizadas a troco de recompensas externas. Princípios e métodos estes que são encontrados também na proposta dos jogos teatrais de Viola Spolin, especialmente no desenvolvimento dos jogos teatrais a partir do engajamento físico e psicológico, na instrução e no processo de avaliação por pares.

Como descrito anteriormente, e reafirmado por Simon (1971c, p. 13), em outubro de 1920, Boyd iniciou, dentro da Hull House, a Escola de Recreação e Treinamento (*Recreational Training School*), na qual Viola Spolin começou seus estudos quando ainda tinha 18 anos. Essa experiência na Hull House foi base fundamental para que Spolin desenvolvesse, anos depois, o seu sistema dos jogos teatrais, como corroborado pela própria Viola Spolin. Segundo Simon (1971c), a *Recreational Training School* organizava um currículo de um ano acadêmico, certificando os alunos que cumprissem todo o programa do curso, incluindo o trabalho de campo, que era de caráter obrigatório. O trabalho de campo era o momento dos alunos colocarem em prática e testarem o que estavam aprendendo. Aqui temos mais uma evidência da presença do pragmatismo de Dewey e Addams no trabalho de Boyd. A princípio, para estudar na *Recreational Training School*, bastava ter o certificado de conclusão de uma boa educação secundária. Mais tarde se passou a exigir, para ingresso na Escola, ter cursado o mínimo de dois anos de faculdade para, somente depois, completar o currículo com um ano de curso. Os alunos que não tinham dois anos de faculdade eram obrigados a participar de dois anos de cursos na *Recreational Training School* para assim receberem a certificação.

O Currículo desenvolvido dentro da *Recreational Training School*, dividido em cinco áreas distintas, além da observação e trabalho de campo (experiência prática), é detalhado por Simon (1971c, p. 13, 14) e para sua melhor compreensão apresento-o a seguir na Tabela 1. Há que se considerar que estamos nos anos de 1920 a 1927. Nesse momento, o psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e o psicólogo russo Lev Vigotski (1896-1934), para citar alguns, estão escrevendo seus primeiros trabalhos sobre o processo de conhecimento infantil. Assim, o currículo da *Recreational Training School* era organizado do seguinte modo:

Tabela 1 – Currículo da Recreational Training School

Área	Conteúdos
Aulas Teóricas	- Estudo da infância; - Teoria e psicologia do jogo; - Organização e liderança de centros recreativos; - Problemas sociais e comportamentais; - Administração.
Aulas Técnicas	- Jogos em grupo; - Jogos e danças folclóricas; - Ginástica; - Dança; - Atletismo.
Arte Dramática	- História; - Produção; - Atuação e direção; - Espetáculo; - Figurino; - Cenário; - Iluminação; - Encenação.
Supervisão e Administração	- Organização e planejamento; - Elaboração de políticas; - Organização orçamentária; - Relações públicas.
Atendimento Social	Cobriam o estudo de uma ampla gama de esforços sociais preventivos e reparadores.

Fonte: elaborada pela autora (2019), mediante informações de Simon (1971c).

O trabalho de campo era organizado a partir da inter-relação entre os estudos realizados, dos interesses individuais e das necessidades dos alunos. Neva Boyd supervisionava todo o trabalho de campo, que muitas vezes era desenvolvido com os imigrantes e filhos de imigrantes frequentadores da Hull House. Desse modo, eram utilizados também jogos de improvisação para ensinar habilidades da linguagem, resolução de problemas, autoconfiança e habilidades sociais.

Quando Viola Spolin passou a ser aluna de Neva Boyd na Hull House, em 1924, ambas estreitaram suas relações. Posteriormente, em 1939, Spolin, com a indicação de Boyd, se tornou responsável pela área teatral do projeto recreativo dos parques da cidade de Chicago, vinculado ao *Works Progress Administration* (WPA), projeto que era coordenado por Neva Boyd, fundamentado no trabalho coletivo. Como descreve Camargo: “[...] todo o trabalho de Boyd estava orientado pela ênfase na metodologia da experiência do trabalho de grupo, nela a participação coletiva no jogo desempenhado tinham fundamental importância.” (CAMARGO, 2010, p. 8). Jane Addams, John Dewey, Neva Boyd e Viola Spolin, todos acreditavam na construção do conhecimento mediante troca de experiências entre diferentes indivíduos. Para eles, o trabalho em grupo proporciona essa troca, estimulando um aprendizado amplo, no qual estão inseridos o envolvimento psicológico e físico, a resolução de problemas, o respeito mútuo, a unidade entre o objetivo e o subjetivo e a troca de saberes.

O site oficial de Viola Spolin¹⁴, na biografia descrita pela neta de Spolin, Aretha Sills e por Carol Sills (2016), mãe de Aretha e esposa de Paul Sills, descreve que, assim como Addams e Dewey, Boyd acreditava em usar as forças democráticas da educação para ajudar a integrar imigrantes na cultura existente. Boyd acreditava que esse objetivo também poderia ser alcançado por meio de jogos não competitivos. É possível encontrar influências evidentes de Addams e Dewey no trabalho de Boyd bem como de Boyd no trabalho de Spolin, o que aparece com clareza nos agradecimentos do primeiro livro de Spolin, *Improvisação para o Teatro*:

Desejo agradecer a Neva L. Boyd pela inspiração dada no campo da criação do jogo em grupo. Uma pioneira em seu campo, ela fundou o *Recreational Training School* na *Hull House*, Chicago; e de 1927 até seu afastamento das atividades acadêmicas em 1941, foi socióloga na Universidade de Northwestern. De 1924 a 1927, como sua aluna, recebi um extraordinário treinamento sobre o uso de jogos, histórias contadas e danças folclóricas como instrumentos para estimular a expressão criativa tanto em crianças como em adultos, através da autodescoberta e da experimentação pessoal. Os

¹⁴ <https://www.violaspolin.org>. Acesso em: 23 abr. 2023.

efeitos de sua inspiração nunca me deixaram por um único instante.
(SPOLIN, 1999, p. xivii)¹⁵

Os efeitos do trabalho de Boyd nunca deixaram Spolin, assim como toda a densidade filosófica dos aprendizados recebidos impregnam o trabalho de Spolin. Refiro-me especificamente à densidade filosófica que vem desde os diálogos de John Dewey com Jane Addams, perpassando as discussões da Escola de Chicago, da Escola Laboratório, da prática reflexiva de Neva Boyd até chegar a Viola Spolin. A inter-relação de todo o seu histórico intelectual é o que compõe a densidade filosófica dos jogos teatrais de Viola Spolin. Por mais que Spolin não tenha tido uma relação direta com John Dewey, é possível perceber as influências desse autor no seu trabalho, principalmente no que tange à aprendizagem pela experiência.¹⁶

No período de 1924 a 1927, foi possível que Spolin estabelecesse bases firmes para a construção do sistema de seus jogos teatrais a partir da vivência intensa com as práticas de Neva Boyd e da relação com os jogos tradicionais, no ambiente da Hull House, numa perspectiva de uma vivência e uma educação democrática. E, mesmo depois de 1927, Boyd continuaria a ser uma figura muito influente na carreira de Spolin.

Paul Simon (1971a)¹⁷ destaca que Neva Boyd via a prática do jogo transcendendo linhas culturais e históricas, é nessa perspectiva que o trabalho de Boyd foi desenvolvido, com pessoas de diferentes culturas interagindo de forma coletiva. O fato dos jogos tradicionais se estabelecerem como alicerce para o sistema desenvolvido por Viola Spolin permite que os jogos teatrais possam ser analisados como elemento intercultural, originado da e na cultura de diferentes povos, desenvolvendo parâmetros que podem ser aplicados ou adaptados às diferentes culturas.

A Hull House foi muito mais do que uma casa ou um conjunto de casas de assentamento social, foi, sobretudo, o limiar de discussões e fundamentações filosóficas essenciais no período

¹⁵ No original: “*I wish to thank Neva L. Boyd for the inspiration she gave me in the field of creative group play. A pioneer in her field, she founded the Recreational Training School at Chicago’s Hull House, and from 1927 until her retirement in 1941 she served as a sociologist on the faculty of Northwestern University. From 1924 to 1927 as her student at her house, I received from her an extraordinary training in the use of games, story-telling, folk dance, and dramatics as tools for stimulating creative expression in both children and adults, through self-discovery and personal experiencing. The effects of her inspiration never left me for a single day.*”

¹⁶ Ramaldes e Camargo (2017) aprofundam a discussão sobre o conceito de Experiência de John Dewey, relacionando-o à proposta dos jogos teatrais de Viola Spolin no livro: *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência*. (Goiânia: KELPS, 2017)

¹⁷ http://spolin.com/?page_id=1068. Analisa o texto Teoria do Jogo de Boyd. No original: “[...] *she sees play as transcending cultural and historical lines.*”

que se iniciou no final do século XIX e se estendeu até o século XXI, em que a questão migratória, a educação democrática e reformadora foram pautas de todas as discussões. A sistematização dos jogos teatrais de Viola Spolin possui fundamentos práticos/filosóficos densos e múltiplos com fortes raízes na Hull House, que, como evidenciado, tem ligação com os pensamentos de John Dewey, Jane Addams e Neva Leona Boyd. Delineei brevemente o percurso da sistematização dos jogos teatrais desde as experiências da jovem Viola Spolin, aos 18 anos, dentro da Hull House, explicitando o contexto e relevância desse espaço para inúmeros pensamentos filosóficos que se desenvolviam na época. O desenvolvimento completo dessa pesquisa pode ser consultado na minha tese de doutorado, descrita nas referências desse trabalho.

É urgente dar aos jogos teatrais o seu lugar de uma prática reflexiva bem sistematizada, com fundamentos filosóficos densos e palpáveis, para que as práticas em sala de aula sejam sempre repensadas e reelaboradas de modo que o aluno seja protagonista da sua aprendizagem. Como afirma Spolin ([1963] 2006, p. 8), e lembrou a professora Ingrid Dormien Koudela na ocasião da minha qualificação de doutorado: O verdadeiro mestre é o teatro!

Referências

BOYD, Neva Leona. **Play and Game Theory in Group Work**: A Collection of Papers. Chicago: Jane Addams Graduate School of Social Work, 1971.

CAMARGO, Robson Corrêa. Neva Leona Boyd e os Jogos Teatrais: Polifonias no Teatro Improvisacional de Viola Spolin. **Revista Fênix**. vol.7, Ano VII nº 3. set./out./ nov./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/279> Acesso em: 05 de jan. de 2023.

FISCHER, Marilyn. **Addams and Dewey: Pragmatism, Expression, and Community** Philosophy Faculty Publications. University of Dayton e Commons, Rowman & Littlefield, 155, 2009. Disponível em: http://ecommons.udayton.edu/phl_fac_pub/155 Acesso em: 09 de mai. de 2018.

GOODSON, Ann. **The Settlement Stage: How Hull House Bridged Leisure, Creativity, and Play**. 2015. 169p. Dissertação de mestrado (Pós-graduação em Artes) - Programa em

Estudos de Política Cultural Educacional, Loyola University Chicago, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/sEhu3r> Acesso em: 03 de fev. de 2023.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, [1984] 2002.

LUTTERS, Wayne G. e ACKERMAN, Mark S. **An Introduction to the Chicago School of Sociology**. Interval Research Proprietary, 1996. Disponível em: [https://www.academia.edu/7042690/An Introduction to the Chicago School of Sociology Lutters Ackerman](https://www.academia.edu/7042690/An_Introduction_to_the_Chicago_School_of_Sociology_Lutters_Ackerman) Acesso em: 30 de jan. de 2023.

MARTINS, Carlos Benedito. O legado do Departamento de Sociologia de Chicago (1920-1930) na constituição do interacionismo simbólico. **Revista Sociedade e Estado**, V. 8, Nº 2, maio/agosto 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922013000200003 Acesso em: 04 de jan. de 2018.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. **Entre o Indivíduo e a Sociedade: Um estudo da filosofia da educação de John Dewey**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

NASCIMENTO, André Marques. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista Sures**, N. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/121> Acesso: 23 de abr. de 2023.

RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Corrêa. **Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma pedagogia da experiência**. Goiânia: KELPS, 2017.

RAMALDES, Karine. **A solução de problemas como potência prática na performance dos jogos teatrais: de John Dewey à Viola Spolin**. 2020. 203p. Tese de doutorado (Programa de pós-graduação em Performances Culturais) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11666> Acesso: 20 de abr. de 2023.

SILLS, Aretha; SILLS, Carol. **Viola Spolin Official website**, destinado a registrar a história de Viola Spolin e divulgar os trabalhos com jogos teatrais que continuam a ser desenvolvidos por Aretha Sills, 2016. Disponível em: <https://www.violaspolin.org/> Acesso em: 23 de abr. de 2023.

SIMON, Paul; BOYD, Neva Leona. **The Theory of Play**, 1971a Disponível em: http://spolin.com/?page_id=1068 Acesso em: 09 de abr. de 2018.

SIMON, W. Paul. Neva Leona Boyd (1876-1963) – **Social Group Worker, Professor of Sociology and Proponent of the Modern Play Movement**. VCU Libraries Social Welfare – History Project, 1971b. Disponível em: <https://socialwelfare.library.vcu.edu/people/boyd-neva-leona/> Acesso em: 06 de jan. de 2018.

SIMON, W. Paul. Preface. In: BOYD, Neva Leona. **Play and Game Theory in Group Work: A Collection of Papers**. Chicago: Jane Addams Graduate School of Social Work, 1971c.

SPOLIN, Viola. **Improvisation for the Theater**. Third Edition. Illinois: Northwestern University Press, 1999.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 5ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1963] 2006.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1986] 2010.

TEACHING American History. **America's first "social settlement"** site: teaching american history: october, 2017. Disponível em: https://religioninamerica.org/rahp_objects/hull-house/ Acesso em: 05 de fev. de 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002> Acesso: 23 de abr. de 2023.



**IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES:
saberes das frestas na formação de uma artista-docente**

**IDENTIDADES Y SUBJETIVIDADES:
saberes de las brechas en la formación de una artista-docente**

**IDENTITIES AND SUBJECTIVITIES:
knowledge from the in-between in the training of an artist-
teacher**

Carolina Romano de Andrade¹

<https://orcid.org/0000-0002-1582-8965>

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre os saberes presentes nas encruzilhadas, espaços e tempos que possibilitam o cruzamento de saberes diversos com base na formação inicial e continuada da autora como artista-docente. A ideia é reconhecer a diversidade de conhecimentos presentes nas brechas, observar a construção da identidade dessa artista-docente com o propósito de ressaltar as subjetividades da formação. Para tanto, o artigo considera o corpo como potência e a experiência (in)corporada, vivida no corpo, e propõe uma reflexão sobre outros espaços a fim de valorizar uma educação contra-hegemônica na formação docente.

Palavras-chave: educação, educação contra-hegemônica, corpo, subjetividade

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los saberes presentes en las encrucijadas, espacios y tiempos que permiten el cruce de diversos saberes en la formación inicial y continua de la autora como artista-docente. La idea es reconocer la diversidad de conocimientos presentes en las brechas, observar la construcción de la identidad de esta artista-docente con el propósito de resaltar las subjetividades de la formación. Para ello, el artículo considera el cuerpo como potencia y la experiencia (in)corporada, vivida en el cuerpo, y propone una reflexión sobre otros espacios con el fin de valorar una educación contrahegemónica en la formación docente.

Palabras Clave: Educación, educación contra-hegemónica, cuerpo, subjetividad.

Abstract

This paper aims to reflect upon the knowledge present at the intersections, spaces, and times that enable the convergence of diverse knowledge in the author's initial

¹ Professora colaboradora do Mestrado Profissional em Artes, no Instituto de Artes-Unesp/SP, artista da dança, pesquisadora e educadora, é doutora em Artes(IA/UNESP-SP), Mestre em Artes, licenciada e Bacharel em Dança (UNICAMP). Realizou dois pós-doutorados em Artes na UNESP e na UFRN, na área de arte/educação/dança.

and continuing training as an artist-teacher. The idea is to recognize the diversity of knowledge within the in-between, observe the construction of this artist-teacher's identity with the purpose of highlighting the subjectivities of the training. To that end, the paper considers the body as potency and the (in)corporeal experience lived within the body, proposing a reflection on alternative spaces to valorize a counter-hegemonic education in teacher training.

Keywords: Education, counter-hegemonic education, body, subjectivity.

Chegando na encruzilhada

“Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”. Início com um oríki que remete à figura do orixá Exu, conhecido na cultura ioruba como o dono da encruzilhada, o comunicador, aquele que abre os caminhos. Exu é aquele que veio primeiro, ele permite a comunicação com o ontem, para que possamos nos relacionar com o presente. Nesse sentido, quando Exu joga uma pedra hoje, ele age no presente com condições que foram estabelecidas no passado.

Dessa forma, esse texto pretende olhar para as encruzilhadas exusiacas (SIMAS e RUFINO, 2018), espaços e tempos que possuem o potencial de cruzamentos de saberes, relacionados à minha formação como artista-docente. A intenção é refletir sobre como esses saberes puderam ser reconhecidos, mergulhando nessas cruzos (SIMAS e RUFINO, 2018). O conceito de "cruzo" refere-se ao entrelaçamento de diferentes saberes e culturas que ocorrem nas encruzilhadas, que são lugares de resistência e transformação. O "cruzo" não aniquila nenhum saber, mas desafia a encantá-los na incompletude de praticar o mundo.

Reconheço essas encruzilhadas como locais em que os saberes dos corpos invisibilizados estão presentes, incluindo as histórias não contadas que foram apreendidas durante o meu processo de formação e que apresento no fim desse texto como um relato. Nesse sentido, essa escrita é um olhar reflexivo para o passado para entender quais caminhos foram percorridos. E dessa forma, compreender como os saberes adquiridos durante a minha formação inicial como artista-docente foram (in)corporados (ANDRADE e GODOY, 2018) aos demais saberes presentes nessas encruzilhadas.

Larrosa (2002) aponta que a formação passa por um processo ininterrupto cheio de inclinações e possibilidades. Sob essa perspectiva, reforço que a formação não é apenas um processo educacional formal, mas um processo contínuo que se estende ao longo da vida e que envolve a construção de conhecimentos advindos de diversos contextos. Dessa forma, as

escolhas que fiz não foram lineares, elas se harmonizaram e desorganizaram de acordo com minhas vivências e experiências que ocorreram para além da formação na universidade. Me refiro a conhecimentos e saberes que atravessaram o tempo e que de muitas maneiras foram invisibilizados em minha formação por processos hegemônicos, a exemplo dos conhecimentos das culturas tradicionais, das comunidades indígenas, quilombolas e da cultura popular, os saberes do corpo, os conhecimentos decoloniais e não ocidentais (QUIJANO, 2005; MBEMBE, 2014; SANTOS, 2017), entre outros, que incluem as epistemologias ameríndias, africanas e afro-diaspóricas brasileiras. Ou seja, conhecimentos advindos das margens, dos saberes das ruas, das encruzilhadas que me ajudaram a olhar de outra maneira para as subjetividades que pautam a construção da identidade na formação de um artista-docente.

Isto posto, vale ressaltar que a educação formal, como parte integrante da vida do sujeito, não pode ser analisada isoladamente dos aspectos sociais, culturais e políticos presentes na sociedade. A estrutura e os propósitos da educação formal são moldados pelos objetivos que a sociedade busca alcançar por meio da educação. Ao considerar a educação formal como uma parte da formação do indivíduo, torna-se evidente a importância de explorar as relações entre os conhecimentos gerados no espaço formal da educação e os saberes provenientes das culturas tradicionais, populares, quilombolas e indígenas para estabelecer esses cruzos.

Dessa forma, reconheço que a formação do sujeito não ocorre de maneira independente, mas é influenciada pelas interações intermediadas pelo contexto social em que este está inserido. Isso se apresenta como uma forma de deslocar as práticas educacionais formais do sujeito autônomo isolado em seu processo de formação para o conhecimento e a aprendizagem que são construídos na relação, no fazer comunitário coletivo, presentes nas culturas ameríndias e afro-diaspóricas, por exemplo. Nesse sentido, a constituição da identidade docente pode ser entendida como um processo coletivo e em constante transformação, mediado pelas relações do sujeito com a comunidade e pelos saberes culturais presentes e vivenciados no e pelo corpo. Por esse motivo, esse texto destaca os saberes do corpo ancestral, o corpo da rua, o corpo marginal, e faz acender um olhar para uma educação contra hegemônica.

Exu é uma metáfora é ao mesmo tempo uma inspiração para uma formação docente que ressalta o corpo, a diversidade, a multiplicidade e a liberdade. Isso permite olhar para uma educação que inclua as experiências das ruas, das comunidades, dos espaços invisibilizados criando caminhos de escuta e de diálogo que reconheçam a importância dessas experiências para

a construção de saberes críticos e emancipatórios(FREIRE, 2012). No sentido, de romper com os padrões de dominação e exclusão presentes na sociedade, criando espaços de resistência, transformação por meio de outras epistemologias.

Exu é um orixá que está sempre em movimento, buscando romper com as normas postas em propostas que apreciam a troca e o diálogo. Dessa forma, a intenção dessa escrita é observar saberes que entrelaçam a educação e suas relações de corpo como potência e revelar alguns caminhos percorridos nessas encruzilhadas da minha formação como artista docente.

O corpo como potência

As noções de corpo atreladas à educação sejam elas hegemônicas ou contra hegemônicas perpassam por um conjunto de considerações teórico-metodológicas-epistemológicas que atravessam a tessitura histórico-cultural, que não irei aprofundar nesse texto. Apenas ressalto que essas noções são construções sociais que muitas vezes são pensadas a partir de uma matriz eurocêntrica que naturaliza e hierarquiza diferenças entre os corpos e os trazem como objeto a serem moldados ou disciplinados, seguindo padrões impostos pela cultura dominante, por meio de práticas coercitivas dos corpos não normativos. Além disso, o corpo é concebido como algo apartado do sujeito e de sua relação com a natureza e a sociedade, restringindo as possibilidades de subjetivação e emancipação dos indivíduos(FOUCAULT, 2008; 2009).

Nesse sentido, em nossa colonização o corpo foi (e ainda é) um meio de controle por meio do qual dominadores exercem poder sobre dominados, sejam por processos de apagamento, de silenciamento ou violência. Vale ressaltar que, por mais que a colonização tenha acabado e o colonialismo (enquanto estrutura de dominação) tenha sido substituído por outro sistema político e cultural, a colonialidade segue presente nos dias de hoje.

Sob esse aspecto a autora Catherine Walsh (2009) elenca eixos para pensar a colonialidade e os processos de construção hegemônica. O primeiro eixo trata dos processos de imposição de uma classificação social por meio da “racialização” de indivíduos. Nessa perspectiva, o conceito de “raça” foi criado para justificar a permanência de corpos brancos em estruturas de poder, baseados em suas características “superiores”. O segundo trata do processo que colocou os conhecimentos europeus em uma posição de superioridade e universalidade. Ou seja, ao mesmo tempo em que superioriza e naturaliza os saberes europeus, deslegitima epistemes de outros povos. Outro eixo expõe os processos de inferiorização e desumanização dos povos originários e afrodescendentes, colocando-os num lugar de não existência, apagamento,

por conta de suas raízes ancestrais. O último eixo da colonialidade invalida os conhecimentos e saberes milenares relacionados à cosmogonia dos diferentes povos.

Nesse sentido, destaco a necessidade de reconhecer, ressignificar e recriar a formação a partir de visões múltiplas de mundo. Ou seja, um processo de nos abirmos para outras epistemologias, tendo um olhar para corpos que foram excluídos, invisibilizados nesse processo sócio-histórico-cultural-colonial.

E é sobre esse “corpo apagado”, que se reconfigura em “corpo encantado das ruas” (SIMAS, 2009), atravessando as encruzilhadas e ousando inventar a vida na fresta, na festa e no que resta que versa o corpo como potência. Sob essa ótica olhar para os cruzos (SIMAS e RUFINO, 2018) na formação do artista-docente, possibilitaria apreciar outros modos de construir os processos educacionais para além dos apreendidos nos conteúdos eurocentrados da formação inicial e continuada.

A partir dessa reflexão, torna-se fundamental reconhecer os conhecimentos que vêm do corpo, das margens, das ruas, da ancestralidade, das encruzilhadas. Como destaca Rufino (2019), é necessário romper com a narrativa histórica eurocêntrica que delimita quem são os agentes da história e silencia outras narrativas corporais. É preciso olhar para o corpo de forma mais ampla, não como um meio de controle, mas como potência de resistência e de construção de conhecimentos. O colonialismo elegeu o território corporal como primeiro lugar de investimento de seus ataques (FANON, 2008). Nessa perspectiva, Rufino (2022) propõe o corpo como o lugar de assentamento de saberes, como o primeiro território de cada um dos seres no mundo, recheado de múltiplas potências e sabedorias.

Seguindo essa linha de pensamento, é possível pensar na figura de Exu como um símbolo da resistência por sua associação à transgressão dos padrões estabelecidos, expressão e diversidade. Esses aspectos podem ser vistos como um convite para repensar a formação do artista-docente, que muitas vezes estão pautadas pela uniformização, pela disciplina e pela sujeição e negação dos saberes do corpo.

Luiz Rufino (1999), relata que a figura de Exu representa uma subversão da ordem estabelecida, uma vez que focaliza o corpo em processos de transgressão e a liberdade, aspectos muitas vezes negados em processos de formação docente. Uma educação, inspirada na figura de Exu, busca, dessa forma, enfatizar o corpo como uma dimensão central nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a pedagogia das encruzilhadas proposta por Rufino (2019) vêm

justamente para refletir sobre a importância de olhar para as múltiplas formas de conhecimento que permeiam a educação e a formação. As encruzilhadas representam um espaço de convergência, de encontro de diferentes saberes e perspectivas de corpo.

Outrossim, a pedagogia das encruzilhadas propõe uma educação que revele os saberes que passam pelo corpo como outra possibilidade de construção de conhecimento, que esteja atenta aos contextos sociais e históricos em que os sujeitos estão inseridos e que ultrapasse lógicas normativas. E principalmente reconheça os que sobrevivem na cultura das frestas(SIMAS, 2021), que driblam o normativo, o canônico e o que está posto, como meio de existir. Poderiam caber aqui, diversos personagens das ruas, malandros, capoeiristas, Maria Farrapos das Almas, Marias Padilhas, Zé Pelintras, sambistas, vendedores, caboclos, e todos aqueles que se encontram à margem. Além desses, performers, brincantes das culturas populares, capoeiristas, educadores, artistas, entre outros que encontram na fresta seus meios de sobrevivência. E que assim como Exu, dono da encruzilhada (RUFINO, 2019), delineiam caminhos, e com sua perspicácia conseguem transgredir com potência e poesia, friccionando arte e vida.

A educação e a rua: o corpo na encruzilhada

A pedagogia das encruzilhadas convida-nos a repensar a formação docente, expandindo além dos espaços convencionais e abrindo-se para a rua, os saberes populares e ancestrais, e a sabedoria das frestas, do corpo, das margens e periferias. Nesse sentido, a formação do artista-docente pode encontrar nas encruzilhadas um conhecimento praticado e partilhado em um processo de construção coletiva. Partindo de uma visão híbrida, a intenção é reunir propostas, abordagens e possibilidades das artes da cena, com o intuito de explorar outras epistemologias de ensino para essa área. Vale ressaltar que os caminhos de ensino e aprendizado das Artes Cênicas são complexos, especialmente na compreensão desse campo de atuação. Essa consideração tem o objetivo de reforçar a ideia de que as artes cênicas englobam diversas possibilidades, entre as quais circo, dança, teatro, performances, incluindo artistas e brincantes de rua e outros, levando em consideração tanto as concepções tradicionais quanto as contemporâneas de cena. Não se pretende minimizar as diferenças entre formas de expressão, mas sim estabelecer conexões e abraçar esse terreno híbrido como uma oportunidade artística e pedagógica inclusiva. Não há

apenas um caminho, mas sim várias possibilidades que percorrem os saberes fora dos espaços pré-definidos para a educação e que abrangem a rua como um espaço de atravessamento.

A rua a que me refiro é o espaço do encontro, da encruzilhada, parte da paisagem urbana, um espaço público que engloba e reúne transeuntes que, a princípio, dividem esse espaço de maneira democrática, porém não igualitária. Alguns a ocupam como passagem, outros trabalham nela e outros ainda moram. Mesmo com todas as tentativas de gentrificação que vêm tomando as grandes cidades, a rua possibilita trocas de experiência e saberes entre sujeitos diferentes, os aproximando pela interação com o espaço. André (2011) apresenta as artes performativas como ato inaugural de espacialidades coletivas da rua, a fim de que os indivíduos se constituam como sujeitos a partir da maneira como agem diante dos outros e das coisas. Partindo de algumas reflexões de Foucault (2008) e outros autores, André discute os dispositivos de poder, com a intenção de revelar as biopolíticas que perpassam os espaços e trazer para os processos educacionais os saberes advindos das performativas da rua. A alteração da paisagem, a transgressão do tempo que provoca a intervenção na rua pode traduzir um espaço ou momento onde diferentes saberes se friccionam, onde ocorre estranhamento, limitando-se não somente às percepções físicas do território como relevo, vegetação e outros fenômenos naturais, mas também agregando os fenômenos sociais, culturais, patrimoniais, percepções históricas e subjetivas, pelo deslocamento provocado pela interação com as performatividades.

A sabedoria das frestas (RUFINO, 2016), refere-se aos conhecimentos que escapam das margens e fissuras do mundo. São saberes que emergem da interação com o corpo, ambiente, com os outros e consigo mesmo. Na rua, esses saberes se revelam através das experiências compartilhadas, dos encontros, das histórias contadas, das memórias construídas.

Na rua se performa por meio de gestos, geometrias, arquiteturas, deslocamentos, estados físicos, qualidades de movimento, reorganizações anatômicas no tempo e no espaço, a fim de diluir o contorno daquilo que é humano, civilizado, urbano, projetado, domesticado. Além disso, a rua é o local que abarca a diferença, acolhe os amadores, os populares, os artesãos e em uma diversidade e pluralidade estética (ANDRÉ, 2011). Ademais, a relação entre as pessoas se dilui na rua, como uma forma de embaralhar hierarquias e produzir culturas democráticas e relacionais. A exemplo das rodas de capoeira, ou das manifestações e festas populares que abrem uma porta para que todos coloquem o corpo no jogo, seja na improvisação ou compondo a roda, a festa, a cena.

As relações corporais estabelecidas na rua, nesse sentido, provocam o compartilhamento de saberes contra hegemônicos, uma vez que permitem o trânsito das expressões e representações de experiências individuais e coletivas, como espaço de resistência, de luta e de afirmação das identidades e das diferenças, em uma perspectiva que rompe com a lógica tradicional, abrindo espaço para a múltiplas vozes. Dessa forma, a rua se torna um espaço artístico pedagógico privilegiado, onde a educação acontece de forma não linear e não hierarquizada.

Sob essa ótica, é preciso pensar em uma educação que olhe para os saberes do corpo na rua que se abra para a diferença, que se proponha a romper com as barreiras entre as áreas do conhecimento e que enfatize a produção cultural popular e periférica. Segundo Luiz Rufino (2019), a pedagogia das encruzilhadas se constitui como uma forma de resistência e insurgência em relação aos modelos pedagógicos tradicionais que negam os saberes do corpo ancestrais e populares. Nessa perspectiva, a rua se apresenta como um espaço coletivo onde os saberes populares e tradicionais podem ser compartilhados, em diálogo com outros saberes, os saberes das frestas.

Exu, como dono da rua, é um detentor do conhecimento das dinâmicas sociais e das experiências vividas nas ruas. Ao reconhecer a presença de Exu na rua nos estudos e reflexões sobre a formação do artista-docente, é possível ampliar a compreensão dessa formação, por meio da (in)corporação de vivências, saberes e práticas presentes nesses espaços. Exu pode ser visto como um guia que nos convida a olhar para além das estruturas institucionais e formais. Nesse aspecto, a sabedoria das frestas se refere ao conhecimento produzido pelos sujeitos que vivem à margem das grandes narrativas, que encontram nos interstícios das estruturas sociais formas de resistência e sobrevivência. Na rua, as frestas se manifestam na forma como os artistas e a população em geral se apropriam do espaço e criam novas possibilidades de existência e resistência.

Exu é conhecido por sua natureza transgressora e sua capacidade de desafiar normas e convenções estabelecidas e pode inspirar uma abordagem de formação docente crítica e reflexiva em relação ao conhecimento da rua, encorajando-nos a questionar e desconstruir ideias preconcebidas sobre o que é considerado válido ou legítimo em termos de construção de saberes. A presença de Exu, portanto, pode contribuir para o reconhecimento da rua e sua riqueza cultural, promover a escuta e o diálogo com os saberes populares, e estimular uma abordagem

inclusiva que observa as múltiplas perspectivas e experiências presentes nesses espaços. Nesse contexto, os saberes ancestrais e não normativos são vistos como uma forma de ampliar o entendimento dos saberes corporais, conectando-os a uma trama que permeia o tecido social e atravessa a sensorialidade e a materialidade corpo como um entrelaçamento polissensorial (BERNARD, 2001), a partir de suas próprias possibilidades e potencialidades, sem a necessidade de nomeá-la ou estruturá-la de forma normativa.

Essa ideia está alinhada a uma pedagogia (in)corporada, praticada e experienciada no corpo, conforme proposto por Andrade e Godoy (2018), que possibilita a criação de espaços de diálogo e trocas entre diferentes sujeitos e saberes. Ao considerar os saberes corporais ancestrais e populares das ruas em uma perspectiva híbrida fundamentada na sabedoria das frestas, podemos vislumbrar a construção de uma formação do artista-docente mais diversa, democrática e transformadora. Nesse contexto, a experiência (in)corporada, os saberes da rua e outras epistemologias são essenciais para promover uma educação contra hegemônica e plural.

Processos de formação contra hegemônicos de uma artista-docente

Exu é considerado o mensageiro dos orixás, um comunicador entre o mundo material e espiritual. Ele se materializa por meio de gestos, cantos e danças. Como vimos, a dimensão do corpo é fundamental na representação dessa figura. Como artista-docente, o corpo foi central na minha formação, que ocorreu entre encruzilhadas e cruzos, amalgamando os conhecimentos adquiridos na graduação em Dança na Unicamp com os saberes das rodas de rua de capoeira com os Arteiros na Dança e a Escola Brasileira de Capoeira (Campinas-SP) e em outros contextos. Atualmente, essa formação é atualizada em vivências no terreiro de candomblé Ile Ase Oju Oyá (Jacareí-SP), envolvendo a tradição, experiência (in)corporada, memórias, histórias e manifestações das entidades e orixás em diálogo com as raízes culturais e a transmissão dos saberes e práticas ancestrais.

Essas experiências permitiram um olhar para uma pedagogia que se constrói no coletivo e permeia os saberes das vivências em comunidades tradicionais, nos terreiros, nas festas, nas ruas, fundamentados pelas relações de corpo.

Um dos momentos mais significativos da minha formação como artista-docente ocorreu durante minha graduação nos anos 90. Foi nessa época que tive a oportunidade de conhecer a abordagem pedagógica de Inacyra Falcão dos Santos, filha de Mestre Didi e neta de Mãe

Senhora, ambos do Ilê Axé Opô Afonjá, um dos terreiros mais antigos de Salvador- BA. Essa abordagem que combina as vivências ancestrais de terreiro de Inaicyra com as teorias de movimento de Laban (2013), trouxe referências significativas para minha formação. As movimentações das aulas advinham das matrizes das danças de orixás no cruzo com as ações corporais labanianas. Dessa forma, as ações de Laban(2013) eram desdobradas em ações cotidianas presentes nas danças dos orixás, entre elas: lavar, ceifar o mato, varrer, peneirar, cavar arrebanhar (juntar), entre outras, que mais parecia que estávamos realizando danças inspiradas nas movimentações de trabalhos cotidianos. Para Falcão (2011) a tradição africana brasileira não deve ser vista como reprodução das formas sagradas encontradas nas comunidades do terreiro, mas como este sagrado e suas movimentações podem inspirar o artista a criar, a discernir os valores da cultura em questão e desmistificar as corporeidades de matrizes africanas.

Durante o percurso da prática à teoria proposto por Inaicyra foi possível sintetizar alguns pressupostos metodológicos, entre eles, encontrar o sagrado no cotidiano e reconhecer a sacralidade presente nele, a reafirmação da história pessoal do docente em formação por meio da vivência da tradição e a reelaboração dessa tradição para a sociedade contemporânea. A partir desses pressupostos, a autora revelou a hipótese de que a dança e a educação poderiam permitir que artistas docentes em formação retomassem suas histórias pessoais, raízes e identidade, valorizando suas tradições e identificando-as em contextos sociais diversos (FALCÃO, 2021). Ademais, a dança nessa proposta pôde promover a abertura para a alteridade, favorecendo tradições diferentes daquelas que trazíamos em nossas referências pessoais.

Hoje ao refletir sobre essa experiência e relacioná-la à compreensão sobre as potências de Exu, pude estabelecer um ponto de convergência entre minha trajetória pessoal e a formação artista docente. Aprendi com Inaicyra como artista-docente em formação, um deslocamento de tempo e espaço, por meio do contato com os saberes do corpo potencializados na dança de manifestações afrodiáspóricas e dessa forma pude reviver e ressignificar uma memória ancestral que não estava estabelecida. Para Inaicyra, a dança e seus processos de formação devem considerar o corpo como meio de comunicação e expressão, carregado de marcas e da construção da identidade social na qual estamos inseridos. Ao explorar as frestas e misturar as referências labanianas às referências das danças de terreiro, Falcão desafia as normas estabelecidas, questionando as estruturas dominantes e abrindo caminhos para uma educação contra hegemônica. Além disso, reconhece que essas brechas são espaços de possibilidade, de

mudanças de caminho, onde diferentes conhecimentos, saberes e práticas podem se cruzar e interagir. Outrossim, Inaicyra, nunca nos disse que essas ações e seu trabalho partia das suas vivências corporais de ancestralidade e da relação com os orixás, descobri isso à medida em que curiosamente fui pesquisando as manifestações de terreiro. Se o modo de ensinar de Inaicyra não é encontrar as frestas e resistir, não sei o que é.

Nessa perspectiva, hoje compreende que a presença de Exu desempenha um papel fundamental. Essa consciência das frestas proporciona uma base para olhar para a formação do artista-docente de outra forma, algo que é importante tanto na abordagem de Inaicyra quanto na sabedoria praticada de Exu. Assim como Exu é o guardião dos caminhos e das encruzilhadas, abrindo espaços de possibilidade e transformação, que subverte as lógicas, Inaicyra desafia as normas estabelecidas na educação, promovendo a abertura de novos caminhos para inclusão de saberes advindos as matrizes das danças de terreiro. Dessa forma, essa abordagem pode encorajar os artistas-docentes a questionarem as estruturas dominantes, desafiando a hegemonia cultural e abrindo caminhos para outros saberes. Atualmente, compreendo esses saberes como fundamentais na construção de uma educação contra hegemônica na formação do artista-docente em busca de valorizar as raízes culturais e a diversidade nas manifestações artísticas.

Continuando essa trajetória de formação, com a orientação da professora Lara Rodrigues Machado², comecei a praticar capoeira como forma de compreender o corpo que dança, joga e constrói poesia. Ao longo desse percurso, Lara tornou-se minha mestra nessa arte e incentivou-me a aprofundar o trabalho iniciado com Inaicyra, experimentando matrizes de outras manifestações populares, incluindo o Maculelê, as danças do fogo, as puxadas de rede e danças dos terreiros. Além disso, Lara trabalhava em seus procedimentos metodológicos com a experiência sensível adquirida durante pesquisas de campo, na rua, em terreiros e nos espaços fora de sala de aula. Durante os processos de criação, experimentamos e sintetizamos o corpo que coabitamos no campo em movimentos dançados pesquisados em laboratórios de experimentação, seguidos pela elaboração criativa das cenas, até sua finalização em roteiros artísticos.

² Lara Rodrigues Machado é professora associada do Centro de Formação em Artes e Comunicação da Universidade Federal do Sul da Bahia. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA e do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Tem graduação em dança (1995), mestrado (2002) e doutorado (2009) em artes cênicas pela Universidade Estadual de Campinas - SP (UNICAMP) e Pós-Doutorados no DEART - UFRN (2016/2017) e no DMMDC - UFBA (2021/2022). (Fonte Currículo Lattes).

A proposta artística e pedagógica idealizada por Lara tinha como foco a identidade dos corpos, embasada em pesquisas sobre saberes tradicionais das culturas afroameríndias e atividades cotidianas. A intenção é dar visibilidade a esses saberes, conectando-os com as experiências pessoais dos envolvidos no processo.

Ao vivenciar a jornada de formação com a orientação da professora Lara, mergulhando na prática da capoeira e explorando diversas manifestações populares, pude perceber a profunda conexão entre a corporeidade, os saberes ancestrais e a relação com o jogo e o saber que se constrói no coletivo. Nesse sentido, as ideias de Luiz Rufino(2016) encontram ressonância com essa experiência de formação, especialmente quando ele ressalta a importância de Exu como um agente que joga e permite a coexistência de múltiplos caminhos. Essa abordagem reafirma o corpo como suporte fundamental e a valorização dos saberes corporais como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. A pedagogia das encruzilhadas reconhece o corpo como fonte de memórias, saberes e potência motriz, transcendendo as imposições do colonialismo(WALSH,2009) e permitindo uma leitura ampliada sobre o corpo e suas potencialidades. Dessa forma, a formação como artista-docente torna-se um mergulho profundo na multiplicidade dos saberes, na busca pela transformação pessoal e na construção de uma práxis pedagógica que joga com a singularidade, o fazer coletivo, a ancestralidade e os corpos em movimento.

O interesse por outras epistemologias se ampliou em minha pesquisa de mestrado, intitulada "O Barroco Mineiro e o Gestual Humano: Uma Ótica de François Delsarte" (UNICAMP, 2006). Nessa ocasião, foquei na observação de como os espaços das ruas, compostos pelas arquiteturas das igrejas e os espaços coletivos das procissões, interferiram no corpo dos moradores de Ouro Preto, MG. Trabalhei com a colaboração da Professora Grácia Navarro³ na condução de experimentações que dialogavam com a experiência de campo, o universo simbólico, a cultura das ruas e o corpo como ponto central da proposta. Além disso, Grácia por meio do corpo em práticas de dança me incentivou a olhar para o espaço das Igrejas e das procissões e estabelecer as interseções entre as identidades individuais e a identidade

³ Grácia Navarro é professora, artista e pesquisadora. Sua atividade profissional desdobra-se no ensino, na criação, realização e publicação de projetos artísticos na área das Artes da Presença. Seu trabalho é ativado no diálogo entre Dança e Teatro, Balé e Terreiro, Tradições e Contemporaneidades. É graduada, mestre, doutora e Livre Docente em Artes. Desenvolve seu trabalho no Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da UNICAMP, onde é docente da área de práticas interpretativas, ministrando as disciplinas: Corpo e Teatralidade Brasileira, Laboratório de Práticas Corporais e Projeto Integrado de Criação Cênica(Fonte Currículo Lattes).

coletiva. Isso me aproximou ainda mais das subjetividades presentes quando os corpos vão para a rua, entram em procissão e friccionam saberes ancestrais na instauração desse espaço coletivo.

O corpo é resistência, o mesmo corpo que varre o chão da rua é aquele que sai em procissão e, depois, se torna o rei da Congada nas festas populares. Nesse universo simbólico, se entrelaçam crenças, religiosidades e emergem saberes que são primordiais para pensar outros caminhos de formação do artista-docente com a preocupação de compreendê-los como espaços de memória, subjetividades e construção de identidades. Nessa perspectiva, nos saberes das encruzilhadas, há espaço para o corpo e as memórias ancestrais, há uma tradição que se recria a cada rito, mesmo diante das adversidades e mudanças da atualidade (MACHADO, 2017).

Durante o mestrado, a partir desse campo e da pesquisa do corpo das procissões, criei dois espetáculos de dança: "Corpo Território do Sagrado" (parte da dissertação) e "Verbo se Fez Carne". Esses espetáculos nasceram da pesquisa do corpo da rua, das frestas, das festas, das conversas, dos saberes trocados nas procissões, nas movimentações e na observação do corpo em rito. Falcão (2021) aponta que o artista se envolve no rito, mas como uma função específica, enquanto nos processos religiosos existe uma relação estreita entre o homem e a divindade. O artista recria e revive o rito por uma perspectiva estética, em uma constante busca de investigação de um processo pedagógico disciplinado sobre o que o movimento quer explorar e revelar.

Durante minha formação tive a sorte de aprender com artistas docentes que traziam abordagens pedagógicas de cruzos, inspiradas nas vivências ancestrais amalgamadas com técnicas de dança e estudos do movimento, enriquecidas pela presença e ensinamentos das ruas e dos terreiros. A partir dessas experiências, percebi como o corpo, a dança e a educação podem ser potências para que artistas-docentes resgatem suas histórias pessoais, destaquem suas tradições, identificando-as em diferentes contextos sociais. Em minha história, o corpo assume papel fundamental, tanto nos processos artísticos como pedagógicos. As experiências em comunidades tradicionais possibilitaram a construção de um olhar sensível para a existência de uma pedagogia que se insere nos saberes vividos e que ultrapassa os saberes canônicos. Me refiro àqueles que são transmitidos por meio de instituições de ensino formais e que são geralmente considerados como os únicos e os mais importantes. Esses conhecimentos, muitas vezes, não consideram a diversidade cultural e os saberes populares presentes nas comunidades, o que pode levar à exclusão e à invisibilização de outras formas de conhecimento.

Essas experiências vivenciadas em minha formação se tornaram uma forma de evidenciar a ancestralidade e as subjetividades na construção da minha identidade docente. Pouco a pouco, esses saberes foram sendo (in)corporados (ANDRADE e GODOY, 2018), vividos no corpo e posteriormente elaborados em cena e desdobrados nas práticas de sala de aula com os docentes em formação que trabalhei em diversos cursos de graduação em artes que atuei. Minhas vivências artísticas pedagógicas buscam uma relação com histórias, corpo e ancestralidade, que são retroalimentados à medida que estímulo os estudantes nas aulas a buscar sua identidade e história pessoal. Dessa forma, fui (in)corporando esses processos em meu trabalho, conduzindo laboratórios de corpo e investigações pedagógicas em campo. Essas experiências se amalgamaram com as memórias e trajetórias dos estudantes em processos de recriação e ressignificação dos espaços de formação.

Esse modo de pensar a pedagogia pôde ser construído ao longo de minha trajetória a partir de cruzos de experiências vividas na formação inicial e em comunidades tradicionais, que me possibilitaram olhar para o corpo como elemento fundante para a formação do artista-docente. Nesse sentido, Exu representando a materialidade do corpo, a potência e a criatividade (RUFINO, 2016), se entrelaça com a formação do artista docente, capacitando-o a reinventar o mundo através da arte e do movimento, bem como a explorar a diversidade de saberes e práticas que se originam das vivências e das interações corporais. Por meio da compreensão conceitual oferecida pela encruzilhada de Exu, surge uma pedagogia incorporada pelas potências dessa força, que desafia a lógica colonial. Dessa forma, partindo do chamado das forças de Exú, que transcende tempo e espaço, é proposto um enfoque pedagógico que emerge desse encontro pelas potências do corpo.

Nessa abordagem o corpo se torna um espaço de transformação, onde ocorre a resistência e a problematização de seus impactos políticos e sociais. O corpo reconhecido como uma potência transformadora, carece de ser (in)corporado na formação do artista docente, para que movimento, potência, subjetividades, se entrelacem nos processos artísticos pedagógicos. Esses conceitos, inspirados na encruzilhada e em sua riqueza simbólica, encontram eco em uma prática pedagógica contra hegemônica atrelada à formação docente. Dessa forma, a pedagogia das encruzilhadas se estabelece como uma inspiração contínua, rompendo paradigmas e conduzindo a uma educação desafiadora. A materialização desses conceitos na prática de formação requer um compromisso constante trilhando um caminho rumo a uma educação transformadora, onde

cada encruzilhada se torna um ponto de partida, de mudança. Nesse contexto das encruzilhadas, a formação do artista-docente poderia se apresentar como um caminho, uma pedagogia praticada, (in)corporada de reinvenção da vida em sua diversidade. É por meio de uma formação pautada nas fronteiras e frestas que sabedorias poderão ser apreendidas, resultando em uma formação artística docente que transcende os limites da razão dominante.

Dessa forma, os cruzos poderiam revelar outros caminhos de formação, possibilitando a reconstrução de memórias, da diversidade de epistemologias e a multiplicidade de perspectivas. O cruzo propõe um encontro entre o Ocidente e várias outras epistemologias que historicamente foram marginalizadas, acreditando que a diversidade de experiências e formas de conhecimento é muito mais vasta do que é revelado em algumas formações que predominam a narrativa dominante (RUFINO, 2019).

Assim como a encruzilhada é o local onde diferentes caminhos se encontram e se entrelaçam, representando um ponto de interseção e troca, ela é um lugar de mudança de caminhos, onde se faz necessária uma escolha. Da mesma forma que ao reconhecer a diversidade de perspectivas e saberes subalternizados sugerem uma tomada de posição que integre essas vozes historicamente marginalizadas. Ambas as ideias destacam a importância de reconhecer a complexidade e a multiplicidade de caminhos e perspectiva da formação do artista docente, abrindo espaço para diálogos e transformações nas fronteiras entre diferentes formas de conhecimento. A encruzilhada aponta para diversas possibilidades, pois o conceito de caminho associado a Exu não é uma certeza absoluta, mas sim uma oportunidade (RUFINO,2016).

A encruzilhada, nesse caminho de formação, desafiou a linearidade dos percursos únicos, uma vez que suas esquinas e interseções destacam as fronteiras como zonas pluriversais, onde múltiplos conhecimentos se encontram, coexistem e enriquecem as experiências e suas respectivas práticas de conhecimento (RUFINO,2016).

No deslocamento do tempo que faço ao olhar para meu processo de formação e o encontro com a pedagogia das encruzilhadas, percebo que diversas ideias e conceitos foram materializados na artista docente que sou. Nessa lógica, os saberes e experiências, advindos de contextos informais ganhou vida, permeando minhas criações artísticas e transformando meu olhar para as práticas artísticas pedagógicas incorporando as narrativas locais, as práticas culturais e as histórias de vida dos estudantes.

Exu me ensinou que as ações realizadas no passado muitas vezes só se manifestam em ações futuras. Foi preciso estar sempre atenta, lançar as pedras, abrir caminhos, percorrer encruzilhadas, deslocar o tempo e pedir passagem para o dono da rua. Somente após muitos anos passados é que pude reconhecer e valorizar o caminho de formação percorrido por mim. Ao olhar para a rua, para os saberes do corpo em forma de conhecimento sensível (GODOY, 2016), percebi a potência em acessar algo que muitas vezes não é verbalizável. Nessa perspectiva, muitas vezes a palavra não é suficiente, pois é um tipo de conhecimento que atravessa a sensibilidade, a percepção, a memória, a imaginação e a emoção presentificadas no corpo. Me encontro constantemente em busca de novos espaços e políticas que considerem o corpo, as memórias, as histórias e a tradição do passado como elementos essenciais para a construção da identidade do artista-docente. Hoje, lancei uma pedra com o objetivo de refletir, ressignificar e trazer para o protagonismo as culturas invisibilizadas, explorando as identidades e subjetividades por meio dos saberes das frestas na formação do artista-docente.

Referências

ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças: Propostas, Ensino e Possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018.

ANDRÉ, Carminda. **O teatro pós-dramático na escola**. São Paulo: UNESP, 2011.

BERNARD, Michel. **De la création chorégraphique**. Paris: Centre National de la Danse, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo, Paz e Terra, 2012.

GODOY, K. M. A. . A construção do conhecimento sensível pelo grupo de pesquisa Dança: Estética e Educação. In: Rita Ribeiro Voss. (Org.). **Caminhos da pesquisa em dança: interculturalidade e diásporas**. 1ed.Recife: Editora UFPE, 2016, v. 1, p. 128-141.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. 4ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan-abr. 2002.

MACHADO, Lara Rodrigues. ANDRADE, Sara Maria de. (Org.). **Danças no Jogo da Construção Poética**. 1ª. ed. Natal: Jovens Escribas, 2017, 188p.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona 2014.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RUFINO, Luiz. **Orixás, Caboclos e Guias: Deuses ou Demônios?** 1ª ed. São Paulo: Editora Mercury, 1999.

RUFINO, Luiz. **Sabedoria das Frestas: Ensaio de Filosofia e de Sabedoria Trágica**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**- Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. Performances Afro-diaspóricas e Descolonialidade: o saber corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas. **Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia**, v. 1, n. 40, 14 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma

ecologia de saberes. **Novos Estudos-Cebrap**, São Paulo, n. 107, p. 17-33, 2017.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. **Corpo e Ancestralidade**: uma Proposta Pluricultural de dança-arte-educação. 5ª. ed. São Paulo: Terceira Margem, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial**: in-surgir, re-existir e re-viver; In: CANDAU, V. M. (Org.) Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.



**METODOLOGIAS E PRÁTICAS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:**

estudo de casos de diferentes regiões brasileiras

**METODOLOGÍAS Y PRACTICAS TEATRALES EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL:**

estudio de casos de diferentes regiones brasileñas

**METHODOLOGIES AND THEATRICAL PRACTICES IN
CHILDHOOD EDUCATION:**

case studies from different Brazilian regions

Adriana Moreira Silva¹

<https://orcid.org/0000-0001-6036-5405>

Isabelle Alves Brandão²

<https://orcid.org/0009-0001-3658-4744>

Resumo

Este artigo é um estudo de casos de investigações acerca da prática teatral e suas relações com as infâncias em âmbito educacional, tendo como ponto de partida as reflexões e os resultados emergidos da pesquisa realizada no Programa de Iniciação Científica do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Por isso, configura-se em um material de consulta, especialmente, para discentes em formação em Teatro. O objetivo é, portanto, destacar, exemplos de práticas teatrais realizadas com crianças entre 4 e 5 anos de idade no período entre 2010 e 2020 em diferentes regiões brasileiras. A noção de infâncias é trazida pela Sociologia da Infância (Freire, 2020, Sarmiento, 2005) e o brincar é discutido a partir da Fenomenologia (Machado, 2010a, 2010b, 2015).

Palavras-chave: educação infantil, práticas teatrais, espaço escolar, regiões brasileiras

Resumen

La escrita de este artículo es un estudio de casos de investigaciones sobre la práctica teatral y sus relaciones con las infancias en un contexto educativo, teniendo como

¹ Universidade Federal do Amapá. Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Teatro. Pesquisa concluída em 2022. Pedagogia das Artes Cênicas. Coordenadora do grupo de estudos PAPEI – Práticas artísticas e pedagógicas na Educação Infantil. Doutora em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

² Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Graduanda no curso de Licenciatura em Teatro. Pesquisa Concluída em 2022. Pedagogia das Artes Cênica. Orientadora: Profa. Dra. Adriana Moreira Silva. Bolsa PROBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/ UNIFAP. Membro da Companhia Uirapuru e graduada no curso de Licenciatura em Música pela Universidade Estadual do Amapá (UEAP).

punto de partida las reflexiones y los resultados que emergieron de la investigación realizada en el Programa de Iniciación Científica del curso de Licenciatura en Teatro de la Universidad Federal de Amapá (UNIFAP). Por eso, se consolida como un material de referencia, especialmente para estudiantes en formación en Teatro. El objetivo es, por consiguiente, resaltar ejemplos de prácticas teatrales que se han realizadas con niños de 4 e 5 años en el período comprendido entre 2010 y 2020 en diferentes regiones brasileñas. La noción de infancias es traída por la Sociología de la Infancia (Freire, 2020, Sarmento, 2005) y el juego es discutido por la Fenomenología (Machado, (2010a, 2010b, 2015).

Palabras clave: educación infantil, prácticas teatrales, espacio escolar, regiones brasileñas

Abstract

The article is a case study of investigations about theatrical practice and its relations with childhood in the educational context, having as a starting point the reflections and results emerged from the research carried out in the Scientific Initiation Program of the teaching undergraduate degree in Theater from the Federal University of Amapá (UNIFAP). For this reason, it is configured as a reference material, especially for students in training in Theater. The objective is, therefore, to highlight examples of theatrical practices carried out with children between 4 and 5-years-olds in the period between 2010 and 2020 in different regions in Brazil. The notion of childhoods is brought from the Sociology of Childhood discussions (Freire, 2020, Sarmento, 2005) and the notion of playing is discussed from Phenomenology point of view (Machado, 2010a, 2010b, 2015).

Keywords: early childhood education, theatrical practices, school space,

Trajetos da pesquisa

Os olhos e as mãos que escrevem esta reflexão são de uma macapaense, discente do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá, e bolsista de pesquisa de iniciação científica (PROBIC)³, bem como, de uma professora universitária mineira com atuação na Educação Infantil em Minas Gerais, que é docente do referido curso há cinco anos. Inseridas nesse contexto, ambas alimentam um desejo por se aproximar de metodologias e/ou práticas teatrais que têm permeado a Educação Infantil nas distintas regiões do Brasil, e partem das seguintes questões: Quais práticas e/ou metodologias teatrais são encontradas nas escolas? Como elas acontecem em diferentes regiões do Brasil?

A partir delas, desenvolveu-se o plano de trabalho da iniciação científica intitulado “Práticas e perspectivas metodológicas para a experimentação da linguagem teatral com crianças

³ PROBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-) realizada entre setembro/ 2021 e agosto/ 2022.

pequenas”. Este propunha, além da busca por práticas e pesquisas sobre o ensino de Teatro na Educação, um estudo teórico sobre as infâncias a partir dos estudos da Sociologia da Infância e sobre as perspectivas fenomenológicas do brincar. O intuito era dar respaldo conceitual à discente acerca de temáticas significativas para uma compreensão do ensino de Teatro, tais como a cultura do brincar e a dimensão histórica e social da presença das crianças e das infâncias na sociedade.

Este texto é, então, um estudo de caso sobre possibilidades metodológicas do ensino do Teatro na Educação Infantil. Sua estrutura é composta por tópicos que buscam oferecer subsídios para novas investigações sobre a mesma temática. Tanto este, de apresentação, como o tópico quatro são escritos pela docente. O tópico dois é uma escrita conjunta sobre as infâncias, na qual a discente traz seus mergulhos nas discussões teóricas e a docente adensa a reflexão a partir de suas pesquisas sobre a relação teatro, o brincar e as infâncias. No tópico três, a discente apresenta os resultados da pesquisa obtidos por meio de um levantamento de publicações acadêmicas. No tópico quatro, a docente retoma a escrita e faz uma reflexão sobre a importância de se ter pesquisas que exemplifiquem as possibilidades metodológicas para o ensino de Teatro na Educação Infantil a fim de atender uma demanda da disciplina de Estágio Supervisionado I – ofertada pelo curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)-. Por fim, no tópico cinco, a discente e a docente apresentam as percepções e considerações finais sobre o percurso e resultados da pesquisa.

Esta pesquisa buscou olhar para algumas escolhas metodológicas realizadas por docentes de Teatro que atuam na Educação Infantil, identificando como se estruturam suas propostas para, por fim, apresentar um material de consulta para outros profissionais que tenham interesse e/ou atuem junto às crianças pequenas⁴. Em especial, discentes em formação em Licenciatura em Teatro que, ao se depararem com disciplinas que atuam no ambiente escolar, como os Estágios Supervisionados, muitas vezes carecem de materiais norteadores sobre práticas e metodologias possíveis de serem realizadas na Educação Infantil.

⁴ Segundo a professora de Teatro Marina Marcondes Machado (2010), o termo “crianças pequenas” é usado pelos estudos fenomenológicos de Merleau-Ponty em suas obras para designar crianças da faixa etária entre 0 a 5 anos. A BNCC – Base Nacional Comum Curricular também faz uso do mesmo termo enquanto uma divisão de faixas etárias na Educação Infantil a fim de designar e especificar as habilidades e os objetivos da aprendizagem. A BNCC traz a seguinte divisão: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Com este intuito, entre março e abril de 2022, desenvolveu-se uma pesquisa por distintas plataformas como o Portal de Periódicos da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e o Google Acadêmico. Utilizando-se de algumas palavras-chave para a busca como “criança e teatro”, “ensino de teatro na Educação Infantil”, “educação infantil e linguagem teatral”, “experiência teatral e educação infantil”, foi possível encontrar materiais teóricos em periódicos científicos que apresentavam pesquisas que explicitam algumas práticas teatrais realizadas com crianças pequenas.

Para tal, foi preciso estabelecer um recorte para as buscas, considerando artigos, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso (TCC) da graduação ou de especializações, cujas pesquisas atendessem as seguintes especificidades quanto as suas práticas teatrais: pesquisas desenvolvidas por docentes com formação em Teatro ou Artes Cênicas; ocorridas no período de 2010 a 2020⁵; realizadas dentro do espaço escolar na Educação Infantil, especificamente, com crianças de 4 e 5 anos de idade.

É importante ressaltar que se reconhece que há distintas produções relevantes na área que não são mencionadas neste artigo, primeiramente, porque não foram encontradas pela discente em suas buscas, seja por uma dificuldade de lidar com as plataformas de busca, pela não familiaridade com o tópico a ser estudado, pela inexperiência com a própria pesquisa científica ou com as limitações típicas de uma pesquisa de Iniciação Científica. Dentre estes desafios, deve-se mencionar também que a Iniciação Científica desta docente ocorreu entre 2020-2021. Anos em que as atividades das universidades ocorreram exclusivamente de modo online devido a pandemia da COVID-19, impactando no processo de formação de discentes em todo país. Há que se considerar, portanto, que as orientações ocorreram apenas de forma virtual e que a discente iniciou todas suas atividades na graduação em Teatro junto ao contexto pandêmico. Logo, é pertinente reconhecer as fragilidades de uma pesquisa realizada em um período atípico para docentes e discentes.

Diante do exposto, não foi possível apresentar, de forma mais ampla e aprofundada, um panorama geral que abarcasse o cenário brasileiro acerca de práticas e metodologias de ensino de Teatro, optando, então, por fazer a seleção da seguinte forma:

⁵ O recorte temporal não foi pensado previamente, na medida em que o levantamento acontecia este recorte foi sendo traçado de acordo com a demanda dos próprios materiais teóricos levantados.

1. Levantamento a partir de pesquisas em sites e plataformas de busca, especialmente, plataforma CAPES e Google Acadêmico;
2. A partir de uma leitura prévia da discente, foram encontrados dez materiais que supostamente atenderiam ao recorte estabelecido;
3. Após uma segunda leitura da discente, dentre os dez textos encontrados, foram selecionados apenas seis materiais que efetivamente correspondiam ao recorte da pesquisa;
4. Em seguida, buscou-se identificar de quais regiões eram as publicações acadêmicas encontradas para selecionar dentre estas ao menos uma de cada região do país;
5. Compuseram a seleção final, quatro artigos, uma dissertação de mestrado e uma monografia de conclusão de curso de graduação em Teatro.

No entanto, uma pesquisa não é construída apenas dos aspectos técnicos e metodológicos. Ao longo do caminho da investigação foi necessário manter vivo o interesse e a curiosidade. Como orientadora de uma pesquisa de iniciação científica, percebi que era preciso provocar o desejo em uma jovem professora em formação, que iniciava seus primeiros contatos com as questões sobre o teatro, as infâncias e a educação. As leituras teóricas, as orientações e as conversas informais foram fundamentais para despertar tal curiosidade na discente.

Os estudos iniciais sobre a perspectiva fenomenológica do brincar e as ideias da Sociologia da Infância – caminhos teóricos que serão apresentados posteriormente – fizeram com que a discente e pesquisadora PROBIC estabelecesse uma conexão com a temática a partir de suas próprias referências e, assim, lentamente, mergulhasse no universo da pesquisa científica. Foi o encontro com estes campos teóricos que abriram seu olhar para as crianças, para a Educação Infantil e para o ensino do Teatro.

O livro *A casa das estrelas* de Javier Naranjo (2018), já conhecido pela discente, também contribuiu com o seu envolvimento, na medida em que ela conseguiu criar uma aproximação com as discussões teóricas. Gradativamente, a ideia de infâncias foi ganhando contorno e a pesquisa tendo maior significado e sentido para sua formação de professora. O livro de Naranjo (2018) traz as respostas das crianças para diferentes palavras e o autor as organiza sob a forma de um dicionário. A intersecção entre o livro e a pesquisa foram aparecendo e estabelecendo diálogo com a construção das reflexões e análises dos materiais teóricos levantados que aparecem também neste artigo.

Primeiros passos da pesquisa: pressupostos teóricos sobre as infâncias

Este tópico é apresentado pela perspectiva da discente e traz os pressupostos teóricos que embasaram a construção da noção de infâncias nos estudos iniciais da Iniciação Científica. Posteriormente, para esta escrita, tais estudos foram adensados pelas contribuições teóricas e reflexivas da docente. Como mencionado, a discente traça reflexões utilizando o livro *A casa das estrelas* como chave de leitura. As respostas das crianças catalogadas por Naranjo (2018) dialogaram com os campos teóricos e com as reflexões suscitadas por eles, aproximando ideias e pensamentos das próprias crianças sobre os diferentes assuntos aqui trazidos.

A pesquisa, antes mesmo de tomar como ênfase as práticas teatrais com crianças pequenas, buscou compreender a criança com um olhar sociológico, ou seja, a partir dela mesma e daquilo que ela nos apresenta a partir do brincar e de suas vivências. A Sociologia da Infância, segundo a pesquisadora Anete Abramowicz (2021), é compreendida como um campo científico que pesquisa, organiza e cria modos possíveis de olharmos para as infâncias, enxerga a criança como um ser social mediante suas experiências e relações com o mundo. Esse primeiro passo é de extrema importância para criar práticas mais assertivas e dialógicas com crianças.

“O que é uma criança? Uma criança é um amigo que tem o cabelo curtinho, joga bola, pode brincar e ir ao circo” (NARANJO, 2018, p.11). Essa visão da criança sobre si mesma nos convida a enxergarmos que as infâncias são atravessadas pelos processos sociais, econômicos, geográficos, bem como, pelas questões que envolvem gênero, raça e cor, logo, algumas vertentes dos estudos sociológicos consideram que não é possível definir que há uma única infância em nossa sociedade. Esses marcadores demonstram que, o que é infância para um grupo, não é para outro. Havendo, portanto, várias infâncias habitando esse tempo social, compreendido como o período da infância.

A pesquisadora Brenda Campos de Oliveira Freire (2020) reafirma a ideia de múltiplas “infâncias”, ao discorrer sobre a necessidade das pesquisas e, especialmente, das escolas considerarem que estão se relacionando e convivendo com corpos que vivem em lugares diferentes, com culturas distintas e famílias diversas. Estamos falando, então, de pessoas diferentes que vivem em contextos específicos, e assim, infâncias diferentes.

Para Brenda Freire (2020) a escola é historicamente um espaço que separa a criança da convivência com os adultos e de seu redor, para um espaço específico, no qual a educação se atrela na busca por metodologias pautadas na relação entre quem precisa aprender e quem pode

ensinar. O impasse disso é que a criança apreende, dentre tantas formas, com aquilo que ela observa, percebe, sente e vivencia no seu dia a dia. Logo, isso inclui a convivência com os adultos e com seus pares. Portanto, colocar a escola como único lugar a promover o processo de apreensão de conhecimentos a torna superficial e, mais que isso, dificulta o desenvolvimento e a formação de seres pensantes e autônomos.

Não existem dois mundos, um da criança e um do adulto, ambos vivem o mesmo mundo sob perspectivas diferentes. Essa é uma visão em que a Fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty⁶ vai se pautar, construindo reflexões sobre os processos de apreensão da criança no e com o mundo. Assim, a Fenomenologia convida o adulto a desconstruir sua visão, seus pensamentos e ações diante do convívio com as crianças.

Andrés, uma criança de 8 anos, ao ser perguntando sobre a figura do adulto responde: “O que é um adulto? Pessoa que, em toda coisa que fala, vem primeiro ela” (NARANJO,2018, p.20). Sua resposta explicita o que chamamos de adultocentrismo, ou seja, a visão da criança pelo modo de ver o mundo do adulto. Nela o adulto está sempre em uma posição privilegiada, tomando para si a posição de pessoa detentora do conhecimento, dos poderes de decisão, do estabelecimento de uma hierarquia, que invisibiliza as crianças nos diversos contextos sociais pelos quais elas transitam.

Ao realizar o curso *Diálogos do Brincar*⁷, foi apresentado um contraponto a esse adultocentrismo, explicitado nas pesquisas de Renata Meirelles, uma das idealizadoras do projeto chamado *Território do Brincar*. Tal contraponto se pauta na observação fenomenológica, que olha para a gestualidade e para a espontaneidade das crianças durante o brincar, com uma “atitude de agachamento” (MACHADO, 2015, p.55), isto é, de aproximação e com a intenção de compreender as crianças e sua forma de olhar e viver o mundo.

O brincar das crianças é o modo pelo qual o projeto *Território do Brincar* se aproxima das crianças e busca romper com esse que vê “como se a criança compreendesse o mundo, as coisas, as palavras, de maneira regrada, ordenada ou até literal” (MACHADO, 2010, p.21), em outras palavras, da maneira objetiva do adulto. No entanto, exclui-se a ideia de que, enquanto

⁶ Existem diversos autores que se orientam por essa perspectiva fenomenológica – Goethe, Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty, Gaston Bachelard, cada qual com suas particularidades. Na pesquisa, partimos dos estudos do filósofo francês Merleau-Ponty, por suas contribuições sobre o modo de ser e estar da criança pautadas em uma concepção que busca compreender os fatos em si mesmos através da percepção.

⁷ Curso gratuito ofertado o pela plataforma *Vincular* e realizado pela bolsista e pela orientadora como forma de complementar as pesquisas teóricas. Curso ocorreu em dezembro de 2021

brincam, as crianças produzem conhecimentos, abrem-se para experimentar o mundo e estabelecem as mais variadas relações sociais (hierárquicas, de poder, de submissão, de controle, de empoderamento, de divisão de grupos) dentro de seus contextos (SARMENTO, 2005).

“O que é uma brincadeira? É estar contente e amando” (NARANJO, 2018, p.11). O brincar perpassaria, então, também pela gestualidade, pela movimentação e pelas relações do corpo no mundo, que deverá refletir no adulto que observa através de um olhar sem pretensões e suposições. É o corpo, e suas relações com mundo, que conectaria adultos e crianças. O corpo da criança está imerso no mundo, bem como, o mundo encontra-se imerso em suas ações, gestos e movimentos. “O que é o Corpo? Serve para sentir” (NARANJO, 2018, p. 21).

Além disso, soma-se à compreensão das infâncias, do brincar e de suas relações com o ensino de Teatro, a experiência de uma docente de Teatro que atuou por um longo período junto a Educação Infantil. Desse modo, traz para este artigo, a Fenomenologia do filósofo Merleau-Ponty à luz das considerações da professora de Teatro Marina Marcondes Machado (2010a, 2010b). Ela discute a perspectiva do autor sobre o pensamento da criança a partir de três aspectos: a maneira não representacional de a criança viver o mundo, o fato de ela transitar entre realidade e imaginação na sua vida cotidiana (onírico) e seu pensamento polimorfo.

De acordo com os estudos fenomenológicos, as crianças não estariam representando o mundo, nem mesmo no seu brincar de faz de conta, elas estão apenas vivendo de modo intrínseco e incrustadas ao próprio mundo. Deste modo, a experiência infantil não é objetiva e realista, ela se dá nas relações (criança-outro; criança-espaco; criança-tempo; criança-corpo) e, portanto, não há para a criança uma separação dicotômica entre ela e o mundo. Trata-se da maneira não representacional da criança ler e viver o mundo.

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante na sua vida. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências de vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções das brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência. (WINNICOTT, 1982, p.163).

Essa visão implica considerar que o processo de socialização e de interação da criança só pode ser compreendido em diálogo e em relação ativa com seus pares e com os adultos. Suas brincadeiras, brinquedos e o seu faz de conta são sempre reflexões e interpretações das crianças

sobre as situações vividas no cotidiano. Uma experiência que se instaura no espaço-tempo como uma forma de viver da criança e que habita uma área que oscila entre o onírico e a realidade, proveniente do desejo de comunicação das crianças. Esse onírico é fragmentário, não linear e efêmero, porque advém da realidade externa, sendo elaborado pelo interno da criança a partir da brincadeira.

O onírico permite que as crianças desenvolvam o que a pesquisadora da infância Viviane Juguero (2019) denomina de “dupla percepção da realidade”, isto é, uma percepção das situações ficcionais, que, no entanto, não as impedem de vivenciar a situação imaginária como um todo. Assim, elas manipulam os fatos, acreditam no que está posto, mesmo que vejam e identifiquem as estruturas que enfatizem o real. É o caso do que ocorre, por exemplo, nas brincadeiras de faz de conta.

Distante do racional e próxima ao reino imagético, a criança mantém o seu pensamento polimorfo. Esse tipo de pensamento da criança estaria vinculado à imaginação – o onírico – e seria alimento para a corporalidade da criança que se manifesta na relação com outros corpos, com a cultura e com a própria natureza. O polimorfismo reforça a capacidade de “aderências às situações” (MACHADO, 2010b, p. 59) que faz com que a criança imprima uma multiplicidade em seus dizeres diante de suas noções espaço-temporais. Então, não há apenas um único modo de a criança se colocar, elas veem o mundo com margens fluidas, no seu brincar transitam sem linearidade cronológica, inventam palavras e constroem, simultaneamente, de modo concreto e sensível.

É por meio da dimensão lúdica (onírica, não representacional, do brincar, do construir sentidos e significados polimorfos), que docentes podem proporcionar as crianças a experimentação dos elementos da linguagem cênica. As crianças e professores (as) poderão encontrar seus próprios caminhos quanto aos modos de organizar o espaço, as brincadeiras, as histórias, as imagens, as situações, os conflitos e, gradativamente, instaurar a percepção da própria teatralidade que ali está se construindo.

Segundo Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2004), as crianças estariam nestes momentos do brincar, portanto, lidando com suas capacidades de representação simbólica, visto que, como pontua a professora, é a partir de quando a criança evoca e representa um objeto ausente que se dá a assimilação representativa. Isso permite perceber a brincadeira a partir de uma determinada intencionalidade pedagógica e artística, porque enquanto brincam, as crianças manipulam os

elementos próprios do fazer teatral: organizam espaços; utilizam artifícios expressivos (gestos, mímicas, expressões verbais); assumem e trocam papéis e cultivavam interações que geram significados compartilhados o tempo todo com seus pares e com os adultos.

Diante disso, compreende-se que a criança já é, ela não vai ser, ela tem experiência, sentimentos, desejos, vontades e interesses adquiridos a partir das suas individualidades e das diversidades de seus contextos. Enquanto docentes, nossas formas de percepção da criança nos oferecem uma oportunidade de reflexão acerca da própria prática, na medida em que passamos a pensar o fazer teatral na Educação Infantil a partir não só do que acreditamos saber sobre infância, mas das descobertas e das mudanças de olhares que fazemos sobre elas no exercício do fazer docente. Nesse processo, é importante ser amparado (a) pelo encontro com os estudos de pesquisadores(as), docentes e artistas que buscam não universalizar a criança, mas estão atentos(as) para observar, compreender e interpretar as relações dela consigo mesma, com o outro e com o mundo.

Exemplos de propostas desenvolvidas em distintas regiões brasileiras

A partir da busca realizada em plataformas de buscas, como, o Portal de Periódicos da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e o Google Acadêmico, buscamos apresentar pesquisadores(as) e suas produções bibliográficas oriundas de diferentes regiões do Brasil, cujas práticas teatrais ocorreram com crianças de 4 e 5 anos de idade dentro do espaço escolar.

Da região Norte, foram encontrados dois textos: um trabalho de conclusão de curso (TCC) de graduação em Teatro, com pesquisa em Cruzeiro do Sul (Acre) e um artigo com pesquisa no Povoado Itaúba (Tocantins). O TCC intitulado *Teatro de fantoches: uma atividade cênica como estratégia para aprendizagem no ensino infantil* foi escrito por Maria de Nazaré Marques da Silva (2011). Em suas reflexões, a pesquisadora questiona o papel das Artes na Educação Básica, como ela funciona e sua importância para o desenvolvimento das crianças pequenas. A pesquisa se baseia na observação que ocorreu por seis dias em duas escolas da cidade Cruzeiro do Sul, no estado do Acre, sendo uma estadual e outra municipal.

Ela observou as propostas realizadas pelas professoras pedagogas que se pautavam na utilização de fantoches e/ou bonecos. Apesar de não ser uma proposta realizada por Maria de Nazaré, a inclusão de sua pesquisa neste levantamento, ocorre por ela traçar, ao longo de sua

escrita, uma reflexão sobre o uso de fantoche enquanto uma prática lúdica que contribui para o ensino de Teatro na Educação Infantil.

Em seu texto, M. Silva (2011) expõe constantemente a fragilidade das atividades propostas quanto ao uso de fantoches pelas pedagogas. Sua escrita apresenta detalhes dos resultados a partir de entrevistas realizadas com as docentes. Segundo a autora as entrevistadas afirmam a importância do Teatro na escola, mas expõem a instrumentalização do fantoche e, consecutivamente, do frágil entendimento sobre os modos de se experimentar os elementos teatrais, reduzindo-os a um “recurso didático disciplinar quando querem introduzir determinados conteúdos de maneira lúdica, com a intenção de atrair a atenção das crianças” (SILVA, 2011, p. 30).

As potencialidades sociais, imaginativas e criativas que o Teatro de bonecos pode promover, acabavam por não serem alcançadas por uma fragilidade quanto aos modos das pedagogas compreenderem as possibilidades de experimentação da linguagem teatral com crianças pequenas.

Nesse sentido, o professor precisa estar disposto e preparado para possíveis análises, compreender os mecanismos da encenação, caso contrário, não irá instigar nos alunos as reflexões pertinentes sobre um determinado espetáculo. Do mesmo modo, o docente necessita ter acesso a metodologias e a estratégias que permitam promover um equilíbrio entre o fazer e o apreciar, condição fundamental para desenvolver a habilidade do aluno como leitor de teatro. Pois, sem dúvida, educar em teatro, implica oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para que ele possa apreciá-lo (ROSSETO, ROGRIGUES, 2013, p. 81)

Os modos de se propor o ensino de Teatro, as escolhas das metodologias e o papel que a criança ocupa no processo de apreensão da linguagem artística se esbarram necessariamente nos modos como docentes mediam o conhecimento a partir de suas próprias experiências e leituras sobre o fazer teatral. A formação continuada, seria de acordo com os autores, um espaço onde professoras da Educação Infantil poderiam ampliar seus saberes e repensar sua própria prática em sala de aula. E, assim, consecutivamente, tornar o ensino de Teatro mais presente no espaço escolar e, sobretudo, a partir de metodologias e práticas teatrais que privilegiem o brincar, o lúdico e o entendimento sensível das experimentações.

O artigo *O fazer teatral na Educação Infantil: percursos pelo norte tocantinense* (2021) da autora Renata Patrícia da Silva, conta sua experiência como estagiária em uma escola municipal, localizada em uma zona rural, Povoado Itaúba, no Norte de Tocantins. R. Silva narra

sua experiência a partir da prática que nomeou como “Habitações Lúdicas”, que consiste em reestruturar olhares quanto ao uso do espaço escolar e de seus objetos a fim de desenvolver a imaginação e a teatralidade das crianças.

A autora busca tornar as vivências das crianças parte do conhecimento produzido dentro da escola. Essa prática é parte de sua pesquisa de doutorado na UFT (Universidade Federal do Tocantins). Sua compreensão acerca das possibilidades de um percurso metodológico considera o cotidiano da escola e as relações que ela, como professora de Teatro, estabelece com seu fazer pedagógico e artístico. Seu artigo é construído por uma narrativa a partir das vivências com as crianças, dialogando com suas práticas a potencialidade que as crianças produziam durante o brincar: a imaginação, ao lúdico, a experimentação da ação corporal e a elaboração de repertório gestual.

A professora comenta que se utilizava de objetos que normalmente não são usados dentro da escola pelas crianças (tecidos coloridos e caixa de papelão). Sua prática propôs, portanto, "modificar ambientes da escola, disponibilizando materiais poucos estruturados, para que as crianças se apropriem e pratiquem o espaço" (SILVA, 2021, p.30), com o objetivo de ressignificar o lugar institucional.

O primeiro artigo selecionado da região sudeste é intitulado de *Experimentação de texturas: o encontro com a potencialidade das experiências artísticas da criança* (2019) e traz o relato da prática artística-pedagógica da orientadora do projeto e coautora do presente artigo em uma escola particular na cidade de Uberlândia (MG) com crianças de 2 a 5 anos. A professora encontrou na escola em que trabalhava diversos papéis (Kraft, jornais, papel crepom, caixa de papelão, entre outros) e decidiu experimentá-los nas aulas de Teatro. A. Silva (2019) explica que não havia um planejamento bem estruturado já que a intenção era explorar o imaginário das crianças e desenvolver suas potencialidades.

É possível aproximar o que traz Renata Silva (2021) das proposições da professora Adriana Silva (2019). Os contextos são bem distintos, inclusive em suas localizações geográficas, porém, ambas se utilizaram de alguns materiais como dispositivos para explorar a imaginação, o faz de conta, as narrativas e o brincar. Os materiais, juntamente com o brincar, conferem às práticas das professoras formas processuais de se experimentar o Teatro, considerando também os processos de relação da criança com seu entorno e com seus pares.

Ainda na região Sudeste, encontrou-se a dissertação de mestrado de Ricardo Augusto Santos de Oliveira, *Labirinto do Minotauro: uma experiência cênica na Educação Infantil* (2015). Sua prática foi realizada com crianças de cinco anos de idade no Centro Educacional Maria de Nazaré. Seu projeto “Labirinto Minotauro” é permeado pelo faz de conta, pelo conceito de instalação cênica e foi realizado com crianças de cinco anos de idade na cidade de Uberlândia (MG). O professor propôs uma vivência cênica que se pautou na discussão de temas considerados tabus para crianças, especialmente, o medo.

Durante a realização desse projeto, a partir da observação que obteve das reações das crianças, o pesquisador concluiu que negar trabalhar determinados assuntos com as crianças, é negar o direito delas de entrarem em contato com a arte e com a potencialidade delas de sentir, compreender e entender o mundo de diferentes modos e perspectivas.

A instalação se inspira em um movimento proveniente das Artes Visuais, cujos trabalhos se apresentam como experiências estéticas e multissensoriais, por isso, não são feitas apenas para serem observadas, mas para serem tocadas, cheiradas e percebidas por diversas instâncias corpóreas. Os artistas ao se usarem da instalação fazem uma produção artística que lança a obra no espaço, com o auxílio de materiais muito variados.

Com isso, trabalhar a linguagem teatral com crianças a partir da instalação é uma ideia que aparece nas propostas artístico-pedagógicas de alguns arte-educadores, como, a artista dinamarquesa Anna Marie Holm. Holm (2005). Ela considera que as crianças possuem inclinação ou capacidade de construir, visto que elas observam, experimentam as combinações entre os materiais, criam ambientes e narrativas visuais com certa frequência.

Dessa forma, a proposta de Oliveira (2015) lida com as possibilidades de se trabalhar o faz de conta em uma perspectiva que pode despertar sentimentos como o medo, o pavor, o terror e a tristeza. Para tal, há uma preparação das crianças a partir do próprio espaço e dos materiais, isto é, da instalação, proposta pelo professor, que permite que movimento seja, ao mesmo tempo, da criança em relação aos objetos e ao espaço. Ela é, nesse sentido, aquela que constrói o ambiente, ao passo que o percorre, o investiga, o observa e o modifica por meio de suas próprias ações.

Na região Centro-Oeste encontramos o artigo *Caminhos da cena para a Educação Infantil* (2019) da professora Flávia Janiaski Vale, que traz uma experiência vivida em cinco centros de Educação Infantil na cidade de Dourados (MS), com crianças de três a cinco anos de

idade. A docente partiu da peça *A Tempestade*, de William Shakespeare, para discutir temas como ganância, abandono, vingança e morte de forma lúdica e simbólica. A prática é parte da pesquisa de doutorado da autora, e propõe uma vivência pedagógica e artística às crianças ao se pautar na proposição de uma contação de histórias na Educação Infantil.

A pesquisadora não era professora de Artes ou Teatro destas escolas e a prática narrada por ela se dá sob a perspectiva de uma apresentação, na qual ela constrói uma experiência narrativa cênica. Apesar do enfoque deste plano de trabalho não ser o teatro para crianças, mas sim, o teatro com crianças, a proposta da professora nos permite olhá-la enquanto uma possível metodologia ou prática de experimentação da linguagem teatral pelas crianças da Educação Infantil.

Por meio da contação de história proposta pela professora e por um grupo de atores e atrizes, as crianças não só escutavam a narração e observavam as ações dos contadores/atores dentro de sala, mas participavam, interagem, modificavam a história junto com os adultos. As crianças aprendiam, segundo a pesquisadora, a partir da experiência. Vale (2019) e Oliveira (2015) possuem em comum a abordagem de temas que, por vezes, acabam por não serem abordados para a primeira infância dentro das escolas. A importância dessas propostas está no fato de olhar para as crianças como sujeitos que sentem todo os tipos de sentimentos e emoções. Quando a criança é vista apenas como ingênua, alegre ou inocente, as distintas realidades e a capacidade intrínseca da criança de se relacionar com todo o tipo de situação que está a sua volta são desconsideradas. O que ambos os docentes fazem é encontrar formas dialógicas com a capacidade onírica das crianças, colocando-as como agentes das situações, nas quais elas podem manipular e investigar objetos e ainda mudarem o curso da proposta.

Da região Sul, foi encontrado o artigo de Diego de Medeiros Pereira intitulado *O Drama como uma possibilidade teatral na Educação Infantil* (2019). O Drama é apresentado como método de ensino e buscou uma imersão das participantes – professoras da Educação Infantil – na experimentação dramática e no mundo ficcional. Importante ressaltar que Pereira (2019) não atuava diretamente com as crianças no espaço escolar, ele acompanhava um grupo de profissionais da Educação Infantil a realização de processos de Drama com crianças de 3 a 6 anos. O professor ofertou o respaldo pedagógico para a realização da prática teatral na Educação Infantil. Seu trabalho se caracterizava em um processo de formação continuada que aproxima as

professoras da linguagem teatral, contribuindo, assim, para a elaboração de práticas e metodologias teatrais possíveis de serem realizadas na Educação Infantil.

Para Pereira (2019) o Drama é uma possibilidade de construção da teatralidade no espaço escolar. A partir de vivências teatrais proporcionadas e estimuladas através de objetos, imagens, textos entre outros, as crianças experimentavam a linguagem teatral, mas sem a imposição de regras e convenções muito específicas. Vale (2019) se aproxima ao trabalho de Pereira (2019) no que concerne a presença das narrativas como propostas para o ensino de Teatro na Educação Infantil. Em ambas as práticas, as histórias permitem que as crianças se tornem parte da vivência propostas: assumem personagens, manipulam objetos, utilizam-se de figurinos e se tornam contadores das narrativas que vão se construindo.

Cabe observar também outra prática que também se pauta nas histórias, a proposta de Maria de Nazaré Marques da Silva (2011). No entanto, a professora se centra na manipulação de fantoches para a construção de narrativas que deverão ser criadas pelas próprias crianças a partir de suas próprias vivências.

As práticas aqui selecionadas centram suas ações no uso de materiais, do espaço e de histórias ou narrativas. Cada qual ao seu modo, articula estes elementos teatrais durante o processo de ensino e aprendizagem em Teatro na Educação Infantil. Por isso, favorecem o nosso interesse em socializar e difundir os distintos modos de proporcionar o contato entre crianças e a linguagem teatral. Os exemplos aqui destacados permitiram perceber as similaridades, as dificuldades, as escolhas metodológicas e os pensamentos sobre teatro e infância de docentes de diferentes localidades do país, por isso, a análise feita a partir deste estudo de casos é considerado como um potente material de consulta para profissionais da área, especialmente, os discentes em formação em Teatro.

Experiências teatrais na educação infantil e a formação de discentes de teatro em Macapá

O presente tópico parte do olhar da docente para relatar como esta pesquisa se articula com a formação de discentes em Licenciatura em Teatro na cidade de Macapá/AP. O plano de trabalho PROBIC surgiu a partir da minha percepção ao notar as dificuldades encontradas por discentes na realização da disciplina de Estágio Supervisionado I⁸, ofertada como componente

⁸ A disciplina possui carga horária de 60 horas, dentre as quais, 20 horas estão destinadas a observação dentro da escola básica, no segmento da Educação Infantil. A disciplina tem como pressuposto o estudo dos fundamentos

curricular obrigatório pelo curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A referida disciplina está voltada para a observação do contexto escolar da Educação Infantil e no seu decorrer, notou-se escassez de informações e leituras por parte dos discentes acerca de práticas e metodologias que os ajudassem a construir referências sobre o ensino de Teatro.

Mediante tal percepção, considerou-se relevante ter exemplos de práticas e metodologias que desenvolvidas por outros docentes em Teatro nos mais diversos contextos escolares brasileiros, a fim de ampliar as perspectivas dos futuros professores (as) acerca das possibilidades do fazer teatral com crianças pequenas, bem como, sanar dúvidas como: Crianças pequenas fazem Teatro? Qual o papel docente em aula de Teatro com crianças? Como a disciplina de Estágio Supervisionado I oferece subsídios pedagógicos e artísticos para a atuação de futuros docentes na Educação Infantil?

Na tentativa de responder tais perguntas tenho tomado algumas discussões como pilares norteadores na disciplina. Primeiramente, parto da necessidade de revistar o conhecimento que discentes possuem sobre crianças e infâncias, pois é o modo como percebemos as crianças que guiará nossas escolhas metodológicas e o tipo de Teatro que se busca experimentar com elas. Por isso, entrar em contato com pesquisadores (as) que pensam o fazer pedagógico do Teatro de modo relacional as especificidades das crianças têm sido primordiais. Para tal, apresentam-se algumas vertentes que vão desde os aspectos piagetianos apresentados nos trabalhos de Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2004) e Peter Slade (1978), até o respaldo histórico e social da Sociologia da Infância, especialmente, ao que se refere a compreensão das crianças como agentes sociais em seus processos de apreensão do mundo (SARMENTO, 2005). E, por fim, as considerações fenomenológicas quanto ao brincar e os modos da criança ser e estar no mundo (onírico, não representacional e polimorfo) preconizados nos estudos de Machado (2010a, 2010b, 2015).

A partir dos entendimentos advindos das discussões teóricas, avança-se sobre outros dois pilares da disciplina: a compreensão do papel docente (do adulto) na Educação Infantil e a tomada de conhecimento sobre as práticas e metodologias possíveis de acontecerem neste contexto. Sobre este primeiro, tanto a Sociologia da Infância como a Fenomenologia vão abordar

educacionais da prática teatral, os diálogos e aproximações com as escolas, a formação docente e as discussões sobre as metodologias do ensino do Teatro.

a intrínseca relação entre crianças e adultos em seus processos de socialização e de apreensão do mundo à sua volta.

O campo da Sociologia reforça que só é possível compreender o processo de socialização e interação da criança em diálogo e em relação ativa com seus pares e com os adultos, enquanto a fenomenologia aponta para a necessidade de adultos aprenderem a observar as crianças. A observação – foco central da disciplina de Estágio Supervisionado I –, ao ser compreendida e experienciada a partir da fenomenologia, ajuda ainda os discentes a se aproximarem das crianças e do contexto da Educação Infantil sem tantos julgamentos ou supostos entendimentos.

O adulto em uma aula de Teatro pode ser, em muitos momentos, um observador cujo foco recai sobre a criança, ou seja, ele pode acionar uma experiência observacional que o permitirá mapear as relações da criança com o corpo, o mundo e o outro. Segundo Machado (2010b), o adulto é um narrador que cria um fluxo de percepções que lhe permitem enriquecer sua própria prática educativa a partir dos múltiplos significados que ele vai encontrando no brincar da criança, nos objetos que ela usa e nas suas relações com o faz de conta. Por isso, o adulto deve exercitar constantemente sua observação, leitura, compreensão e descrição das situações vivenciadas pelas crianças. Um bom caminho, aponta Machado, é traçar o percurso individual ou de pequenos grupos e ter perguntas norteadoras, tais como: Quais são os gestos e movimentos das crianças? Qual percurso elas fazem? Quais aproximações e afastamentos nas relações com o outro?

Tomada, então, por essas reflexões, a disciplina caminha por aproximar discentes das possibilidades práticas e busca sanar a pergunta “O que fazer com crianças pequenas?”. E, é assim, que temos acionado os artigos e demais publicações acadêmicas advindos da pesquisa PROBIC. Ao ler publicações que exemplificam metodologias, os modos como foram desenvolvidas, os materiais usados e as dificuldades encontradas, discentes têm a oportunidade de criar para si referências concretas de propostas de experimentação teatral já realizadas na Educação Infantil.

Assim, dúvidas nebulosas se dissipam, gradativamente, e maiores entendimentos e contornos sobre os caminhos traçados entre teatro, infâncias e educação começam a ser construídos na medida em que a ação em campo também se torna efetiva. As aulas são um laboratório teatral onde discentes podem aprofundar seus conhecimentos, tirarem suas dúvidas, experimentarem na prática algumas metodologias, questionarem os modos de se fazer Teatro

com crianças pequenas e, posteriormente, encontrarem modos de percorrermos seus próprios caminhos como futuros docentes.

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada no PROBIC, levantaram-se alguns exemplos de metodologias e práticas que circundaram o espaço escolar no período de 2010 a 2020 nas diferentes regiões do Brasil, permitindo uma noção, ainda que esparsa, das possibilidades do ensino de Teatro na Educação Infantil. A partir do estudo de casos – seis produções acadêmicas – notou-se que as metodologias e/ou práticas aconteceram a partir de três eixos mobilizares: materiais e/ou objetos não-estruturados, histórias/narrativas e relação espacial.

Logo de início, a pesquisa se deparou com muitos materiais que abordavam as práticas com crianças a partir dos 6 anos e que não eram propostas por profissionais com formação na área do Teatro, já que nesses, o ensino de Arte geralmente aparecia como sendo ministrado por docentes da área de Pedagogia. Ainda, foi possível perceber que há um campo vasto de publicações sobre a temática Teatro para crianças, isto é, quando a linguagem teatral é pensada para ser apresentada para este público. Com isso, pudemos notar que o lugar da criança como espectadora ou as discussões acerca das possibilidades estéticas para o Teatro Infantil se apresentam mais difundidas nas pesquisas acadêmicas. Dessa forma, a pesquisa demandaria mais tempo para o levantamento devido à dificuldade de encontrar os materiais que correspondessem exatamente aos recortes necessários, algo que não foi possível de acontecer em função do período de apenas um ano destinado a pesquisa de Iniciação Científica.

É importante ressaltar que o fato de não mencionarmos outros pesquisadores (as) ou outras práticas não significa que elas não estejam acontecendo e nem que não existam. É preciso considerar as dificuldades do contexto – mencionadas anteriormente – que incidiam sobre esta pesquisa de Iniciação Científica e, com isso, optar por analisar e refletir um número mais restrito de publicações acadêmicas. A partir da pesquisa, não só encontramos práticas assertivas que podem ser dialogáveis com as especificidades das infâncias, como foi possível ampliar as formas de olhar para as crianças a partir dos aspectos fenomenológicos do brincar, bem como, da compreensão sobre o papel que os adultos ocupam durante o processo de apreensão da linguagem teatral dentro do espaço escolar.

Logo, esse estudo de caso apresentado se configura como um possível “ponto de partida” que poderá fornecer subsídios para sistematização e catalogação de outras práticas que poderão contribuir com fomentação da presença do ensino de Teatro na Educação Infantil e com a experiência de discentes em formação. É preciso seguirmos ampliando e sistematizando práticas teatrais que possam ser levadas para a Educação Infantil a fim de criar e construir um repertório acessível para docentes em formação e para quem já atua com essa faixa etária.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete LEYCOVITZ, Diana, RODRIGUES, Tatiane Consentino. Infâncias em Educação Infantil. **Revista Pró-posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/pro-posicoes-v-20-n-3-60-2009-dossie-a-educacao-pelas-imagens-e-suas-geografias>Acesso em: 29.mar.202. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072009000300012>.

FREIRE, Brenda Campos de Oliveira. **Teatro para as infâncias: uma concepção plural e contemporânea**. 144 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/12804>. Acesso em: 08 ago. 2022.

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

JANIASKI, Flávia Vale. Caminhos da Cena para a Educação Infantil. **Arte da Cena** (Art on Stage), Goiania, v. 5, n. 1, p. 193–227, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/artce/article/view/54322>. Acesso em: 23 mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/ac.v5i1.54322>

JUGUERO, Viviane Rosa. **Dramaturgias radicais: poéticas matrísticas para uma arte dialógica**. Tese. (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MEIRELLES, Renata; ESCKCHMIDT, Sandra; SAURA, Soraia Chung. Olhares por dentro do brincar e jogar, atualizados no corpo em movimento. In: MARIN, Elizara Carolina; SILVA, Pierre Normando Gomes da. **Jogos Tradicionais e Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2016. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Olhares-por-dentro-do-Brincar-e-Jogar-Meirelles-Eckschmidt-Saura.pdf>. Acesso em 08 de ago. de 2022.

MARCONDES MACHADO, Marina. Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, Uberlândia. 2, n. 1, 2015. DOI: 10.14393/RR-v2n1a2015-05. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/28813>. Acesso em: 29 mar. 2023.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2, p. 115-138, maio 2010a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/108>. Acesso em: 20 jan.2021.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

NARANJO, Javier. **Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2018

OLIVEIRA, Ricardo Augusto Santos de. **Labirinto do minotauro: uma experiência cênica na educação infantil**. Universidade Federal de Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26939> . Acesso em: 08.ago. 2022.

PEREIRA, Diogo de Medeiros. **Drama como uma possibilidade teatral na educação infantil**. Revista Aspas, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 68-79, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/85651>. Acesso em: 18 mai. 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v4i2p68-79>

ROSSETO, Robson, **GONÇALVES**, Melaine Pilatto. Processo de Drama na Educação Infantil: uma análise a partir das estratégias Professor-personagem e Professor em ação dramática. **Revista Zero a seis**, Florianópolis, v.21, n.39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p136>. Acesso em: 05 jun.2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n39p136>

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Shakespeare enfarinhado: estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem**. São Paulo: HUCITEC, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da **Infância**. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27.mar.2023.

SILVA, Adriana Moreira. **Experimentação de texturas: o encontro com a potencialidade das experiências artísticas da criança**. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 150-161, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/15157>. Acesso em: 18.mai. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5965/2358092521212019151>

SILVA, Maria de Nazaré Marques da. **Teatro de fantoches: uma atividade cênica como estratégia para aprendizagem no ensino infantil**. 2011. 38 f. Monografia (Licenciatura em Teatro) —Universidade de Brasília, Cruzeiro do Sul, 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/4526>.

SILVA, Renata Patrícia da. **O fazer teatral na Educação Infantil: percursos pelo norte tocantinense**. Revista ouvirOUver, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 22–38, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/55549>. Acesso em: 31 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n1a2021-55549>

NARANJO, Javier. **Casa das Estrelas**. Editora Planeta, São Paulo, 2019.

TEBET, Gabriela. O que é a Sociologia da Infância com Anete Abramowicz. **Youtube**, 11 de fevereiro de 2021. Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=jQdOQE7Bki0>.

Acesso em: 16.nov.2021.

WINNICOTT, Donald. **criança e seu mundo**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.



**MOVIMENTOS EM PALAVRAS:
da vivência corporificada para conteúdos didáticos**

**MOVIMIENTOS EN PALABRAS:
de la vivência corporal a los contenidos didáticos**

**MOVING INTO WORDS:
from embodied experience to didactic content**

Dafne Sense Michellepis¹

<https://orcid.org/0000-0002-1336-4175>

Resumo

Este texto relata reflexões geradas no processo de elaboração de conteúdos didáticos voltados ao componente curricular da Dança para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, edital do Ministério da Educação. Com foco na autonomia do professor e no incentivo à criação de danças autorais, o desafio foi o de transformar ideias de movimentos corporificados em palavras que não endurecessem a prática. O embasamento teórico se apoiou no diálogo entre a legislação e autores como Jorge Larrosa (2018), Carolina Andrade (2020) e Isabel Marques (2018). O texto procura expor parte das indagações ocorridas no processo para buscar novos métodos de aperfeiçoamento no ofício docente e de escritora.

Palavras-chave: Dança para crianças, dança na escola, livro didático.

Resumen

Este texto relata reflexiones generadas en el proceso de elaboración de contenidos didáticos orientados al componente curricular de Danza para el Programa Nacional del Libro y del Material Didático, convocatoria del Ministerio de Educación. Con un enfoque en la autonomía del profesor y en el estímulo a la creación de danzas originales, el desafío fue transformar ideas de movimientos corporales en palabras que no rigidizaran la práctica. El fundamento teórico se basó en el diálogo entre la legislación y autores como Jorge Larrosa (2018), Carolina Andrade (2020) e Isabel Marques (2018). El texto busca exponer parte de las interrogantes surgidas en el proceso para buscar nuevos métodos de perfeccionamiento en la labor docente y de escritora.

Palabras clave: Danza para niños, danza en la escuela, libro didático.

Abstract

¹ Mestra em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, UNESP (2019-2022). Bacharel em Dança pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP (1989-1992). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Alfa América, SP. (2015-2017). Certificada em Orff-Schulwerk pela SFOC, Califórnia, EUA. (2016-2018). Artista da dança desde 1997. Professora de dança na escola (2004-2019). Autora de livros didáticos. dafne.michellepis@unesp.br

This text presents reflections generated in the process of developing didactic content for the Dance curriculum component for the National Book and Didactic Material Program, an announcement by the Ministry of Education. With a focus on teacher autonomy and the encouragement of creating original dances, the challenge was to transform embodied movement ideas into words that wouldn't stiffen the practice. The theoretical foundation relied on a dialogue between legislation and authors such as Jorge Larrosa (2018), Carolina Andrade (2020), and Isabel Marques (2018). The text aims to expose some of the inquiries that arose during the process in order to seek new methods of improvement in teaching and writing.

Keywords: Dance for children, dance in schools, didactic book.

Este artigo se propõe a relatar uma experiência que gerou uma série de reflexões sobre corpo, dança e educação, assim inicio com uma autodescrição. Sou hoje uma mulher cis, branca, com olhos claros, 52 anos de idade, cabelos castanhos enrolado na altura dos ombros, com fios brancos nascendo próximo as têmporas, com marcas de expressões faciais: “pés de galinha” e linhas nasolabiais por sorrir com frequência, e a ruga entre as sobrancelhas devido ao alto grau de hipermetropia e astigmatismo que causa o franzimento da testa.

A experiência descrita a seguir se passa a partir de abril de 2021, quando ingresso como membro de uma equipe de artistas/autores² que concorriam no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). De acordo com o edital do Ministério da Educação (MEC):

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar de forma sistemática, regular e gratuita, obras didáticas, pedagógicas e literárias, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2023)

Antes de escrever sobre dança para livros didáticos, trabalhei por 16 anos assegurada pela lei trabalhista brasileira no regime CLT(Consolidação das Leis do Trabalho), com vínculo empregatício de Arte Educadora no enquadramento funcional de Professora Especialista de Dança em uma escola privada da cidade de São Paulo, região Sudeste do Brasil, no Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Ao longo dos anos a carga horária de trabalho variou entre 10 e 20 horas semanais. Após trocar de emprego no início de 2019, em uma tentativa de dar aulas de

² À equipe de autores e artistas parceiros nas elaborações de livros didáticos para o ciclo do Ensino Fundamental pela Editora do Brasil foi coordenada por Maria Helena Webster e composta por Mairah Rocha, Maucha Rocha e Stella Ramos (2º ao 5º ano) e Auber Bettinelli, Camila Bomfim e Tiago Luz de Oliveira (6º ao 9º ano).

dança em outra escola particular de São Paulo para ter mais turmas de alunos, fui acometida por um *burnout*³. Precisei me afastar do cargo e me desligar da escola.

Retornei o contato com a arte como estudante. Ingressei no Programa de Mestrado acadêmico em Artes na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, a UNESP no final de 2019, na linha de pesquisa *Estética e poéticas cênicas*, mas junto com o início do ano letivo em 2020, veio a necessidade do drástico isolamento social decorrente a pandemia⁴ do vírus SARS-CoV-2. Iniciei, então, a participação nos eventos acadêmicos on-line, dentre os quais dois encontros foram fundamentais na trajetória relacionada ao eixo deste artigo: a apresentação do trabalho intitulado “Como estimular a arte da dança no Fundamental 1 através de livros didáticos” no XI Congresso da ABRACE⁵, e apresentação do trabalho intitulado “Cielo da água no corpo: uma experiência de dança na escola” no VII Encontro Científico da ANDA⁶.

Assumir a função de escritora de dança foi uma espécie de retorno à sala de aula e aproveitou para ressaltar estar ciente da constante evolução nas discussões sobre gênero e linguagem. Concordo com Judith Butler (BUTLER, 2017) no sentido de entender gênero como uma construção social e performativa, o que permite questionar e subverter as normas de gênero através da linguagem, tornando-a mais inclusiva. No entanto, a questão das múltiplas possibilidades de gênero - pauta importante, legítima e reconhecidamente respeitada - não foi trazida neste artigo pelas possíveis mudanças de escrita pois não foi usada no processo criativo dos conteúdos para o PNLD.

A escolha por acatar a convenção linguística também neste artigo foi no sentido de deixar o texto mais fluido para o leitor. As palavras grafadas no masculino como “professor” (docente) e “aluno” (estudante) tem a intenção de englobar toda a diversidade de identidades existentes⁷, entre outras experiências e vivências pessoais que podem variar de indivíduo para indivíduo. Proponho assim que todos os atributos relacionados aos gêneros neste artigo sejam interpretados como “qualidades (...) de consciência em fluxo constante, permitindo movimento, mudança e transformação”. (FRALEIGH, 1996, p. 146).

³ Estado de esgotamento físico, mental e emocional que se dá devido a um estresse profundo e/ou prolongado relacionado ao ambiente de trabalho.

⁴ A Organização Mundial da Saúde (OMS) define o termo pandemia consoante ao grau de propagação de uma doença, neste caso, o evento global que provoca a doença respiratória conhecida como COVID-19.

⁵ Congresso da ABRACE, realizado de 13/06/2021 a 18/06/2021, no modo on-line.

⁶ Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança, realizado no dia 30 de julho de 2022.

⁷ Mulher/menina, homem/meninos, transgênero, cisgênero, não binário - gênero fluido, agênero, bigênero, e toda comunidade LGBTQIAP+.

Episteme: reconhecer em palavras o que o corpo já conhecia

Podemos saber mais do que podemos dizer.
(POLANYI, 1966, p. 4)

A ABRACE, Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, por meio do GT Pedagogia das Artes Cênicas, lançou a chamada para submissão de artigos para a Revista Rascunhos, com foco no dossiê "Pedagogia das Artes Cênicas: outras epistemologias" tendo como eixo disparador de propostas a palavra "episteme", que em grego antigo significa "conhecimento".

Em linhas gerais, a epistemologia é apresentada como um ramo da filosofia que se dedica a estudar a natureza, as fontes e os limites do conhecimento humano, bem como a validade e confiabilidade do conhecimento que adquirimos. Minha intenção reside em aprofundar em uma episteme corporal, ou em uma epistemologia somática, na qual são validados os saberes integrados, sem dualismo⁸ entre corpo e mente. No entanto, dissociar prioritariamente a palavra “conhecimento” das faculdades mentais racionais pode ser um longo processo. É sabido que no contexto das artes cênicas, a epistemologia pode ser aplicada para investigar questões relacionadas ao conhecimento que os profissionais da arte⁹ adquirem sobre seu ofício, bem como as formas pelas quais esse conhecimento é transmitido e recebido pelo público.

Um exemplo de como a epistemologia se faz presente no ensino das artes cênicas se relaciona ao conhecimento tácito que os artistas desenvolvem ao longo de sua prática. Conhecimento tácito foi um termo cunhado no livro *The Tacit Dimension* pelo cientista social e filósofo Michael Polanyi (1966), que aponta para os aspectos do conhecimento que são difíceis ou impossíveis de serem expressos por palavras, mas que, no entanto, são cruciais para nossa compreensão do mundo. De acordo com Polanyi, esse tipo de conhecimento é frequentemente adquirido por meio de experiência pessoal, e inclui habilidades motoras, capacidade de interpretação e expressão, sensibilidade estética, intuição e outras formas de comunicação não-verbal, tornando-se um componente importante na formação do sujeito, seja para práticas cotidianas ou descobertas científicas.

Para elucidar a epistemologia do conhecimento tácito, o exemplo de aprender a andar de bicicleta pode ser percebido em paralelo às práticas de dança. Nesses processos adquirimos

⁸ Desenvolvido por filósofos como Platão e Descartes, entre outros, na Grécia Antiga, com grande influência na filosofia ocidental até os dias de hoje.

⁹ Dançarinos, coreógrafos, bailarinos, acrobatas, atores, músicos, escultores, diretores de teatro, professores de artes, entre outros.

habilidades e saberes, tais como a percepção de micro ajustes no corpo para manter o equilíbrio em determinadas posições e para fazer a leitura do espaço geral pela propriocepção. Há também percepções subjetivas e afetivas que podem decorrer associadas à sensação do vento na pele causada pelo deslize, por vezes, relacionada à liberdade de se mover. Não faria sentido pensar em ensinar alguém tais conhecimentos e valores apenas por meio de palavras ou conceitos abstratos. O conhecimento adquirido por meio da experiência prática é incorporado, tornando-se parte do sujeito, interferindo diretamente na sua forma de agir e pensar no mundo.

Em 2021, a questão que me inquietava em relação a possíveis epistemologias para a pedagogia das artes cênicas girava em torno da dificuldade de confiar nos “saberes da experiência em dança” (GODOY, 2012 *apud* ANDRADE, 2020, p. 3) para produzir a escrita de conteúdos sobre dança a serem publicados em livros didáticos.

Na minha experiência, a investigação das diferentes formas de conhecimento, fundamentais na criação de planos de aula, sequências didáticas, exercícios cênicos de dança, coreografias, performances, entre outras intervenções feitas em sala de aula, ocorriam de forma intuitiva dentro da lógica do “tempo estendido, o tempo que não busca resultados momentâneos, mas abre fissuras” (ANDRADE, 2020). Ao invés de descrever princípios ou abordagens de dança como postulados, eu gostaria que a palavra escrita fosse um agente móvel de transmissão de conhecimentos dos estados dançantes dessa natureza.

De início me perguntava quais conhecimentos deveriam reger uma escrita didática de dança? Como transpor o conhecimento que emergiu de aberturas sensíveis para uma produção com possibilidades restritas em termos poéticos? Seria melhor se apoiar no tempo de Cronos ou de Kairós¹⁰?

Ambos os conceitos de tempo são importantes para a compreensão da vida humana, porém difíceis de se explicar de forma didática. A episteme do tempo de Kairós vivenciada no corpo de artista-criadora que podia mergulhar na própria imaginação e no prazer de ver a fruição dançante das crianças, não era a mesma episteme do tempo de Cronos, vivenciada no corpo de professora que atendia a rotina de horários com rigor para lidar com as mais variadas situações. Minha vivência de professora encarnada transitava entre a organização linear e progressiva, e a sensação constante de estar em uma espiral vertiginosa, sem começo nem fim.

¹⁰ Na filosofia e na mitologia grega, Cronos é a personificação do tempo quantitativo e linear, enquanto Kairós representa o tempo qualitativo, circular e subjetivo.

De qualquer forma, mesmo sem ter experiência prévia como escritora, interpretei o convite para produzir conteúdos didáticos sobre dança como uma oportunidade de atingir um público maior. Apesar de sentir insegurança e me questionar sobre se teria vocação para a escrita, considerei que a atuação enquanto professora de dança poderia ajudar na elaboração dos conteúdos a serem utilizados na prática de salas de aula de todo o Brasil. O questionamento sobre ter ou não a vocação necessária para tal função manteve em movimento a roda de pensamentos sobre o ofício do professor, onde “descobrir uma vocação não é apenas averiguar o que gostamos ou que nos satisfaz, mas o que ela exige de nós, e ainda perceber que a descoberta de uma vocação às vezes requer desvios estranhos.” (LARROSA, 2018, p. 63).

As colocações de Valquíria Prates (PRATES, 2019) em seu caminho acadêmico, foi uma primeira inspiração no sentido de buscar a elaboração crítica das experiências vividas para a escrita dos didáticos. Prates (2019) sugere considerar a compatibilidade entre tempos, entre as memórias e a vida presente, para identificar problemas e desafios com método, a fim de compartilhar os saberes provenientes dos desafios em projetos futuros.

Para colocar em palavras o que o corpo já sabia, o primeiro desafio era o de retomar o contato com a linguagem escrita a fim de comunicar, pela via literária, as premissas da linguagem da dança que estavam a reger minhas iniciativas na escola: conhecer através do corpo, identificar suas potencialidades para criar gestos e movimentos autorais, compor sequências a partir de práticas criativas e imagéticas, perceber o movimento no espaço como uma linguagem expressiva, saber trabalhar tanto individual quanto coletivamente de forma colaborativa, e cultivar a certeza de que todos podem dançar.

Tais premissas não são minhas. Elas fazem parte dos estudos de teóricos e pesquisadores da dança educativa moderna como o austro-húngaro Rudolf von Laban (1879-1958), e puderam ser aprofundadas no contato com pensamentos de artistas e pesquisadoras como Isabel Azevedo Marques (MARQUES 1996, 2010) e Carolina Romano de Andrade (ANDRADE, 2020), na inclusão da dança em escolas brasileiras com foco na experiência.

(...) a dança educativa moderna de Laban propõe em sua introdução – tal qual enfatiza Dewey – um olhar voltado para o aprendizado focado na experiência (o *learn by doing* – aprender fazendo), a educação voltada para o ser integral, para o respeito e apreço às necessidades de formação individual dos alunos. (...) Laban afirma que por meio da dança, – da dança que ele acreditava, – os seres humanos poderiam viver em sua plenitude expressiva, livre e criativa. (MARQUES, 2010 *apud* MICHELLEPIS, 2022, p. 60)

Carolina Andrade (2020) se aprofunda ainda mais na experiência de formação do professor pesquisador de si, exercício este que se constrói no próprio fazer artístico pedagógico, no instante da sala de aula. Andrade discorre sobre a generosidade do professor e do quanto sua postura no ofício pressupõe os planos de ação e a capacidade de adaptação. Ela se aproxima do pensamento de Larrosa que menciona a experiência como a episteme do professor:

A experiência como maestria no ofício; como uma maestria que não se tem apenas como uma capacidade ou um saber-fazer de caráter técnico, como uma ferramenta, mas sim que está incorporada naquilo que é, na maneira própria de cada um fazer as coisas. (LARROSA, 2018, p. 22)

Assim, compreende-se “o professor não só como aquele que olha para sua prática, mas também descobre suas lutas, se investiga, e apura seu olhar para a descoberta do seu modo de ser professor” (ANDRADE, 2020, p. 8), ou seja, aquele cuja atuação é proponente, mas também flexível, receptiva e participativa, nas múltiplas relações que podem surgir no tempo e espaço das aulas e da vida fora da escola.

Roda de pensamentos: palavras que giram entre o ofício e as leis

Conforme dito anteriormente, o eixo do artigo gira em torno de um convite recebido em 2021, quando ingressei como autora de livros didáticos. A história entre a pedagogia para as artes nas escolas brasileiras e a produção para o PNLD pode ser considerada recente. Os livros didáticos voltados ao ensino das artes vem sendo feitos desde a década de 2000, inicialmente para escolas particulares, entretanto, só passaram a integrar as políticas públicas em 2011, participando do PNLD – EJA¹¹, incluindo depois todos os anos da formação básica.

Mais atrás na linha do tempo, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a dança nem sequer era citada como parte dos componentes curriculares voltados ao ensino das artes. A inserção da palavra dança ocorreu na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 e, mais tarde, em 2016, quando foi promulgada a Lei 13.278, que alterou a redação da lei de 1996. Entre eles, o parecer 22/2005 do Conselho Nacional de Educação que substitui o termo “Educação Artística” para “Ensino de Artes”, apresenta a dança como uma das artes a serem ensinadas na escola. Sendo oficialmente mencionada como uma manifestação cultural e artística que deve ser valorizada no processo educacional (ART. 26,

¹¹ Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos.

§ 2o e § 6o), a pergunta passa a ser: como contribuir para a teoria sair do papel (ou da tela) e se concretizar na prática, no espaço tridimensional, nas relações entre as pessoas?

Os livros didáticos podem ser um suporte, uma mídia impressa que se propõe a ajudar no desenvolvimento das aprendizagens essenciais previstas pelo MEC. Para concorrer no PNLD é preciso que as produções estejam alinhadas às orientações governamentais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os PCNs são um conjunto de diretrizes educacionais que estabelecem objetivos através das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, bem como as metodologias e estratégias de ensino para orientar os professores. Compostos por diferentes volumes, cada um dedicado a uma área de conhecimento específica¹², as diretrizes elaboradas e lançadas pelo MEC em 1997 são destinadas a orientar a definição dos currículos das escolas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil, e vieram passando por atualizações ao longo dos anos.

Já a BNCC, criada em 2017, é um documento que abarca todo o ciclo da Educação Básica e atualiza os PCNs ao orientar os currículos escolares de acordo com as necessidades e demandas da sociedade contemporânea. Dentre as Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental da BNCC destaco o item de número 4: “Experientiar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte”, e o item de número 8: “Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.” (BRASIL, 2017, p.198).

Se substituíssemos as palavras sublinhadas por “Dança” e “danças”, quais iniciativas se poderia esperar do professor na promoção desses saberes, e como escrever sobre isso nos livros didáticos? Seguro não haver uma resposta que contemple tais questões. Meu palpite é que o professor esteja aberto para aprofundar no conhecimento de seu próprio corpo e de suas subjetividades, sem programar “aulas expositivas sobre os textos” (ANDRADE, 2020, p. 9) apresentado nos livros didáticos. Assim, dentro dos diferentes contextos, poderá ampliar essa consciência para se sentir seguro a encorajar os estudantes no exercício da criação, autonomia e relacionamentos a partir da arte da dança.

¹² As áreas são Linguagens (que abrange o ensino de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, e Tecnologias relacionadas a cada uma delas.

Mas sobre quais danças estou a escrever? A dança no contexto escolar não é necessariamente a mesma dança ensinada nos estúdios e academias de dança quando repete pontos de vista de outrora, mas sim, é um aceno para se compreender a vida sob novos pontos de vista, fazendo-a ganhar diferentes perspectivas em cada respiração, em cada pausa e em cada deslocamento. Por isso, o entendimento de dança contemporânea para crianças desenvolvido desde 1997 junto a Balangandança Cia.¹³, era o que pulsava com mais força, fazendo parecer ser esta a abordagem mais indicada para se ter como referência interna na escrita didática.

Segundo Georgia Lengos, diretora da companhia, é sempre importante “compreender os contextos das situações e os assuntos em questão” (LENGOS, 2008, p. 11-12) para se valer da memória e construir os percursos da dança. As palavras de Uxa Xavier, diretora do Grupo Lagartixa na Janela, reafirma esse pensamento:

Fico me perguntando (...) por que não Dança contemporânea para crianças e adolescentes, se também temos Ballet, Dança moderna, Jazz e Sapateado para crianças e adolescentes? (...) São estilos, são opções artísticas, são identidades. Afinal, eu não saberia dar uma aula de sapateado, como também um professor de sapateado não saberia dar uma aula de dança contemporânea. (XAVIER, 2007 *apud* MICHELLEPIS, 2022, p. 22)

Após duas semanas envolvida na nova rotina intensa exigida para produzir os conteúdos didáticos, as questões passaram a ser: como encadear ideias de aulas de dança nos livros destinados à escola pública; como comunicar propostas inspiradoras para as crianças e fornecer suporte para os professores poderem direcionar práticas de criação, sem fechar a abordagem com determinismos e metas; ou seja, como encorajar a improvisação, a recriação de temas e de sequências didáticas a partir de seus repertórios, dos repertórios de seus alunos e do contexto escolar? A palavra teria que inspirar a imaginação.

O espaço da dança: referências teóricas e metodológicas para movimentar a escola.

A partir do que a BNCC sugere para a escrita de didáticos do PNLD, o principal suporte teórico que elegi para a elaboração do material teve sua base nos estudos de movimento sistematizados a partir da Coreologia de Laban, que, em linhas gerais, é composta de duas categorias integradas entre si: a Corêutica, que aborda o espaço na dança, e a Eucinéutica, que aborda as qualidades expressivas do movimento. Adaptados para os fins didáticos e mantendo a

¹³ Para maiores informações sobre a Balangandança Cia, acesse: <http://balangandanca.com.br/>.

intenção de redimensionar o lugar do corpo na cultura e na sociedade, tais elementos permitem analisar gestos e danças conhecidas e desconhecidas, incentivando a apreciação e a vivência da gama total de movimentos (LABAN, 1990). Por meio da combinação dos elementos da linguagem, ou seja, dos estudos das formas corporais e dos fatores do movimento (espaço, tempo, peso e fluxo), surge uma variedade quase ilimitada de passos e gestos que estão à disposição de todos.

Apreciação, práticas de criação e contextualização embasaram a Dança na coleção dos livros didáticos. A proposta central foi elaborada a partir da Metodologia Triangular concebida por Ana Mae Barbosa (1975, 2005, 2011) para o ensino de Artes Visuais, e que foi adaptada ao ensino da Dança. A metodologia encoraja o professor a não ficar preso ao modelo da cópia, no sentido de apenas fazer a reprodução mecânica de uma obra ou de uma proposta descrita. Apresenta também a criatividade como fruto do contato com a arte, não sendo um talento que se manifesta de forma espontânea. Isabel Marques (2018) reforça o pensamento de Ana Mae e acrescenta reflexões sobre os modos tradicionais de se ensinar dança: apresenta algumas críticas ao conservadorismo presente no ensino da dança e propõe uma abordagem mais adequada para a prática pedagógica na atualidade.

Nas práticas de sala de aula, a ideia a ser semeada era a de que o conhecimento de si confere a presença e a intimidade necessárias para se criar, em tempo real, estados intercessores¹⁴ de brincadeira e dança em diversos espectros de relacionamento, dentre eles no âmbito intergeracional mediado por adultos, tais como professores e auxiliares de classe, e pelo espaço físico em comum, uma vez que o espaço pode ser um grande proponente de explorações em dança.

Para além do espaço e suas proposições, torna-se necessário trabalhar com as pessoas. São as pessoas envolvidas em torno de um projeto educacional que animam - no sentido de dar vida - às propostas de ensino apresentadas nas leis e nos documentos que fornecem os referenciais de base para a educação. São as pessoas que fazem a rotina escolar se estabelecer. São as pessoas que, ao investigar suas possibilidades de movimento, dançam, e fazem a escola se mover!

¹⁴ A ideia de intercessores é baseada nos estudos de Deleuze, que diz que sem eles não há criação, não há pensamento.

Sujeito a mudança

O processo criativo da minha escrita para a coleção dos livros didáticos ocorreu concomitante à elaboração da dissertação de mestrado. Só foi possível concluir ambas as demandas graças ao apoio da Profa. Dra. Lilian Freitas Vilela, a minha orientadora no mestrado; de Maria Helena Webster, coordenadora da equipe de autores dos didáticos e dos demais autores com os quais houve trocas de ideias constantes. Do plano inicial ao produto final, muita coisa se transformou.

Diante ao desafio de comunicar por palavras e imagens propostas de exploração prática e criativa do movimento no espaço, os livros apresentavam temas diversos, quase como um almanaque. Entretanto, para validar a autonomia dos professores na construção do currículo de suas escolas, meu desejo era fazer algo não cabível nas normativas; gostaria de inserir em todas as páginas o adendo: *Sujeito a muDança*. Queria frisar que a BNCC é uma base, não uma ordem. Ela orientou a escrita, mas não a determinou. Logo, o conteúdo serve de inspiração para os professores abrirem novos caminhos e desenvolverem propostas que podem ser completamente diferentes daquelas que o livro didático sugere.

Em Dança, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 200-201) apresenta apenas três objetos de conhecimento e descreve cinco habilidades a serem trabalhadas. Os três objetos de conhecimento são Contextos e Práticas, Elementos da Linguagem e Práticas de Criação. De 1º a 5º ano, na habilidade relativa a Contextos e Práticas (EF15AR08)¹⁵, eu sugeria que fosse feito, sempre que possível, sondagens sobre o conhecimento prévio dos estudantes e a cultura local. O referencial próprio poderia ser o ponto de partida do conteúdo a ser explorado, ou seja, o repertório da criança e do professor deveria ser valorizado antes das informações sobre dados históricos, sociais e geográficos das danças.

Para estimular as duas habilidades relativas aos Elementos da Linguagem, a saber (EF15AR09)¹⁶ e (EF15AR10)¹⁷, eu considerava os Fatores de Movimento¹⁸ propostos por Laban

¹⁵ (EF15AR08): Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

¹⁶ (EF15AR09): Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

¹⁷ (EF15AR10): Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

¹⁸ Laban identificou quatro fatores de movimento principais: Peso, Espaço, Tempo e Fluxo e em suas combinações, os utiliza para analisar e descrever o movimento humano.

e o estudo de princípios contidos na abordagem somática Body-Mind CenteringSM (BMC), com foco nos Padrões do Desenvolvimento do Movimento¹⁹ para organizar as práticas.

O estudo do BMCSM abarca o aprendizado cognitivo e experimental dos variados sistemas corporais, estuda os sentidos, a dinâmica de percepção, respiração e vocalização, inclui atenção para as estruturas celulares e subcelulares, embriologia, desenvolvimento ontogenético, padrões neurocelulares de desenvolvimento do movimento unidos com a arte do toque e da repadronização. Apoiado na anatomia experiencial, existe uma tríade de procedimentos de estudos no BMCSM, que consiste em visualização, somatização e corporalização. Estes procedimentos podem ser sequenciados, alternados, cíclicos e até sobrepostos. (VILELA, 2022, p. 92)

Finalmente, nas duas habilidades relativas aos Processos de Criação, (EF15AR11)²⁰ e (EF15AR12)²¹, eu pedia que fossem utilizados em jogos ou improvisos guiados, os elementos da dança trabalhados nas etapas anteriores, sendo que os procedimentos das pesquisas de dança contemporânea para crianças desenvolvidas junto a Balangandança Cia. contribuíram imensamente para escrever as propostas desta habilidade.

Em termos de estrutura geral, os livros continham textos elaborados a partir das temáticas elencadas para cada ano, que procuravam inspirar explorações cinéticas nas crianças e fornecer ao professor o apoio para o trabalho em sala de aula.

Um exemplo

Neste artigo trato da Coleção "Bem-me-quer mais Arte" da Editora do Brasil, inscrita, submetida e aprovada no PNL D 2023. Para a área Arte, de 1º a 5º ano, foram feitos conteúdos para as Obras Didáticas complementadas por livros de Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem ambos com materiais pensados para os alunos e professores. Em outras palavras, foram feitos 5 Livros do Estudante; 5 Manuais do Professor; 5 Livros de Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem, e 5 Manuais do Professor para Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem, todos impressos e digitais, um para cada ano. Foram ainda produzidos 5

¹⁹ Os Padrões do Desenvolvimento do Movimento do Body-Mind CenteringSM são parte importante nas pesquisas de Bonnie Bainbridge Cohen, fundadora do BMC. Eles representam os estágios do desenvolvimento motor humano presentes em ações como rolar, engatinhar, sentar-se, ficar de pé e andar. Cada padrão reflete a organização neuromuscular e a integração dos sistemas corporais, sendo utilizados para ampliar a consciência corporal, a integração neuromuscular e a expressão criativa.

²⁰ (EF15AR11): Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

²¹ (EF15AR12): Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

audiovisuais como suporte para as obras. Minha contribuição no processo ocorreu nos livros do 2º ao 5º ano²², somando 16 livros e 4 audiovisuais.

Pensado para crianças de 7 anos de idade cursando o 2º ano do Ensino Fundamental, na Obra Didática foram abordadas danças feitas em roda e manifestações que se deslocam em cortejo, como o Jongo, o Marabaixo e o Moçambique. Para complementar, o livro de Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem do 2º ano apresentou uma brincadeira de roda e propôs um cortejo de Maracatu.



Figura 1: Ilustração de crianças brincando em roda.

Fonte: Bem-me-quer Mais Arte, 2º ano, Livro de Práticas, p. 18.

Através da letra da canção “Corre, cutia”, de uma ilustração inspirada em uma brincadeira tradicional Africana e de um texto curto sobre brincadeiras, o objetivo foi estimular a ludicidade associada aos elementos da dança para criar repertório de movimento.

Para os estudantes, foi escrito:

Essa é uma brincadeira tradicional de roda que provavelmente seus avós conhecem. (...) Em Gana, na África, essa brincadeira é o “Gato e Rato”. O nosso “Corre, cutia” lá é chamado de “Coloque atrás” onde ao invés de lenço eles usam uma pedra. Sentados sobre a meia ponta dos pés, as pessoas da roda cantam e batem palmas enquanto aguardam um toque nas costas. É o sinal para pegar a pedra e correr no sentido contrário de quem estava correndo. Um se sentará primeiro e a brincadeira segue. (MICHELLEPIS, 2021, p. 18)

²² Kathya Maria Ayres de Godoy foi a autora de dança para o 1º ano na coleção acima citada.

Para os professores, pela brincadeira de roda, forneci algumas dicas para formar a roda com as crianças sentadas com as pernas cruzadas que poderiam ser aplicadas em várias outras situações de aula. A sugestão era para que o adulto se sentasse junto da turma e desse voz às partes do corpo dizendo, por exemplo, que as costas não queriam, naquele momento, serem vistas; já os olhos queriam ver os olhos de todo mundo da roda e os joelhos queriam cumprimentar os joelhos dos vizinhos. Essas coordenadas poderiam ajudar as crianças a perceberem que o joelho direito deveria tocar no joelho esquerdo de quem está à direita e vice-versa. Caso um joelho estivesse para frente ou para trás do joelho do vizinho, a criança mostraria suas costas para algumas pessoas e não poderia ver os olhos delas, logo, não estaria colaborando com a formação da roda. Como a roda é de todos, cada um tem igual importância e responsabilidade para com ela.

Sobre as semelhanças e diferenças culturais, citei que na brincadeira do “Corre, cutia” há quem deixe a parte do pega-pega acontecer com muitas voltas, no entanto, é comum vermos situações de nítida vantagem/desvantagem entre crianças, por isso sugeria atenção do adulto no sentido de perceber, dentro do seu contexto escolar, qual seria a melhor forma de fazer com que todas as crianças participassem das propostas das aulas.

A brincadeira africana que se parece com o nosso “Corre, cutia”, chama-se “*Dade Megbee*” que significa “Coloque atrás”. Na roda, as crianças não se sentam com o bumbum no chão, mas sim se agacham com o corpo apoiado sobre os pés para terem maior agilidade no momento de se levantar.

Quem está com a pedra na mão corre agachado com o tronco perto das pernas, para disfarçar onde vai depositar a pedra. Logo que a pedra é colocada no chão, quem a segurava dá mais uma volta completa ainda agachado e, então, toca nas costas de quem foi escolhido, que deverá pegar a pedra o mais rápido possível e correr no sentido oposto de quem já estava correndo. Eles se cruzam no meio da trajetória circular e precisam de muita agilidade e atenção para não se trombarem. As crianças dão apenas uma volta até um dos dois ocupar primeiro o espaço que ficou vazio na roda.

Comparando a letra da música e as palmas nas canções que fazem parte das duas brincadeiras, pode-se dizer que a característica rítmica do “*Dade Megbee*” é vigorosa, enquanto no nosso “Corre, cutia” predomina uma melodia cadenciada pela influência das danças de lenço de origem portuguesa. No Brasil e na África, a brincadeira começa e acontece com o suporte da

música e do movimento feito pelos próprios participantes, e só termina quando todos tiverem participado da atividade.



Figura 2: Foto da tela do vídeo *African Children's Games from Ghana*.

Fonte: YouTube (2020).

No espírito lúdico, pode ser trabalhado aspectos como agilidade, atenção, ritmo e a socialização, facilmente notados no link do vídeo *African Children's Games from Ghana*, referência para esta proposição. A sugestão final era para que os professores pensassem em utilizar esse repertório de movimentos nas próximas atividades do livro e em outras situações criadas por eles, para estimular composições capazes de transformar as brincadeiras em danças.

Considerações finais

As obras de arte, assim como as palavras, são prenes de significado.
(DEWEY, 2010, p. 233)

O artigo buscou apresentar como os pensamentos provenientes da experiência corporificada na sala de aula de dança precisaram se alongar e se contrair para atenderem as exigências normativas das leis e dos editais, afinal, escrever publicamente sobre a dança para a educação significa se colocar em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelos órgãos responsáveis, algo bastante rígido face a postura que a prática forja no ofício do professor. No processo de dar movimentos às palavras do corpo nos didáticos, Cronos e Kairós mais duelaram do que dançaram.

Talvez a experiência do ofício do professor de dança na escola não caiba, de fato, nas palavras dos documentos oficiais. Tal experiência é a da sala do não tempo, do espaço aberto para os desvios de rota, da participação torta dos alunos que não necessariamente irão aderir às propostas apresentadas a partir de planejamentos pedagógicos.

Apesar da grande diferença existente entre a realidade das escolas públicas em relação às escolas privadas, para a escrita dos didáticos o espaço escolar foi considerado como um lugar que permite potentes encontros entre pessoas. Um território propício para o fomento da dança como uma prática da autonomia criativa, de pensamento e de movimento, com foco na formação de indivíduos, na educação artística do sujeito, que efetivamente incide em uma melhor formação da sociedade.

Pensar a escrita de conteúdo para os livros didáticos foi também pensar em como convidar o adulto que se dedica a seguir a vocação do ofício de professor, a mergulhar em suas memórias corporais, para assim, recriar suas aulas a partir das sugestões do livro. No contato com o material didático espera-se que os professores desenvolvam com seus alunos as propostas corporais a partir de repertórios próprios, abrindo assim, espaço para o autoconhecimento contínuo e o desenvolvimento gradual da autonomia de si e o contato com seus alunos por ações experimentais.

O conteúdo dos livros didáticos foi, também, resultado tanto dos pensamentos quanto das ações gerados durante uma das disciplinas da Licenciatura em Dança da Unicamp, ministrada por Isabel Marques no início da década de 90. Essa disciplina era oferecida de forma integrada ao curso de Bacharelado em Dança. Ao longo de sua trajetória, Marques seguiu demonstrando, juntamente com Fábio Brazil (2014), um compromisso sólido em contribuir para uma integração coerente e crítica da arte nos currículos escolares, nos programas governamentais e nas propostas de organizações não governamentais, debruçando-se nas oportunidades de estabelecer conexões entre a arte apreciada socialmente e a Arte como parte do processo de ensino e aprendizagem. Eles apresentam ao público propostas cênicas e reflexivas para que diferentes respostas sejam construídas por meio de diálogos entre estudantes, professores, gestores, artistas e a comunidade.

Espera-se, por fim, que os apontamentos deste relato tenham aquecido questões que envolvem o ensino e aprendizagem da dança na escola, e que de alguma forma possam contribuir para fomentar a importância de práticas ligadas ao fortalecimento de identidades diversas através da arte na educação. A esperança é de que os livros didáticos ajudem a proporcionar abertura nas

visões de mundo através do corpo em movimento, e que eu possa me aprimorar neste novo ofício: o de colocar movimento nas palavras amigas da dança.

Referências

ANDRADE, Carolina Romano de. O exercício de formação do professor pesquisador de si. **X Reunião Científica da ABRACE**, Campinas: Unicamp, v. 20, n.1, p. 1-9, maio de 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portal do MEC. Edital PNLD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de Género**. Tradução: Nuno Quintas. Orfeu Negro, 2017.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Selo Martins, 2010.

MICHELLEPIS, Dafne Sense; ROCHA, Mairah; ROCHA, Maucha; RAMOS, Stella; WEBSTER, Maria Helena (coordenação). **Bem-me-quer mais arte 2º ano: manual de práticas e acompanhamento da aprendizagem**, 1ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

FRALEIGH, Sondra Horton. **Dance and the lived body: A Descriptive Aesthetics**. University of Pittsburgh Press, 2nd printing, 1996.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: ícone, 1990.

LARROSA, Jorge Bondía. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LENGOS, Georgia. **O “tal” do espaço**. Programa de Ação Cultural da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 2008. Não publicado.

MARQUES, Isabel A. **Dança no contexto: uma proposta para educação contemporânea**. Orientador: Celso Fernando Favaretto. 1996. Dissertação (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000744742>. Acesso em: 05 jul. 2023.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fabio. **Arte em questões**. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 6ª edição. Editora Cortez. 2018.

MICHELLEPIS, Dafne Sense. **Dança para crianças na educação: ritmo, brincadeira e imaginação**. Orientadora: Lilian Freitas Vilela. 2022. Dissertação (Mestrado) – Curso de Artes Cênicas, Estéticas e Poéticas Cênicas, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/237169>. Acesso em: 05 jul. 2023.

POLANYI, Michael. **The Tacit Dimension**. Garden City, New York: Doubleday & Company, INC., 1966.

PRATES, Valquiria. **Como fazer junto: a arte e a educação na mediação cultural**. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

VILELA, Lilian Freitas. **Encontros entre práticas: Bartenieff Fundamental e Body-Mind Centering**. Revista Brasileira de Estudos em Dança, ano 01, n. 02, p. 85-102, 2022.

XAVIER, Uxa. **Que dança é essa?** In: LENGOS, Georgia. (org.). *Põe o dedo aqui: reflexões sobre dança contemporânea para crianças*. São Paulo: Terceira Margem, 2007. p. 54-65.

YOUNGE, Paschal Yao; BADU-YOUNGE, Zelma. *African Children's Games from Ghana* [arquivo de vídeo]. Anlo-Afiadenyigba Roman Catholic Primary School from Ghana, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/QCt5I2iIyqQ>. Acesso em: 05 jul. 2023.



**NARRATIVAS QUALIRAS E TEATRALIDADES:
possibilidades artístico-pedagógicas na formação docente**

**NARRATIVAS QUALIRAS Y TEATRALIDADES:
posibilidades artístico-pedagógicas en la formación docente**

**QUALIRA NARRATIVES AND THEATRICALITIES:
artistic and pedagogical possibilities in teacher training**

Fernando Augusto do Nascimento¹

<https://orcid.org/0000-0003-1830-0194>

Vicente Concilio²

<https://orcid.org/0000-0003-2897-1581>

Resumo

Este artigo propõe um diálogo entre as propostas artístico-pedagógicas com a leitura e teatralidade e as narrativas qualiras, termo pejorativo típico de São Luís – MA para nomear homossexuais afeminados (o qual aqui é ressignificado como ato de resistência). A experiência foi mediada no ano de 2019, durante uma oficina teórico-prática proposta para docentes da educação básica das múltiplas áreas do conhecimento. Os objetivos foram investigar a potência da metáfora nos livros literários com temáticas qualiras, além de propor a aproximação dos/as participantes desse vocábulo nordestino em interlocução com as práticas de leitura e teatralidade. Partindo desses pressupostos, foram utilizados (as) autores (as) como Jackson Sá-Silva (2012) e Alderico Almeida (2022), Carmen Bobes (2004) e Heloise Vidor (2016, 2020). Os dados foram coletados e analisados a partir de registro fotográfico, oral (gravado) e escrito de participantes da oficina.

Palavras-chave: pedagogia das artes cênicas, qualira, leitura e teatralidade, ensino do teatro.

Resumen

Este artículo propone un diálogo entre propuestas artístico-pedagógicas con lectura y teatralidad y narrativas qualiras, término peyorativo propio de São Luís - MA para nombrar a los homosexuales afeminados (que aquí se resignifica como un acto de resistencia). La experiencia fue mediada en 2019, durante un taller teórico-práctico propuesto para docentes de educación básica de múltiples áreas del conocimiento. Los objetivos fueron investigar el poder de la metáfora en libros

¹ Professor de Arte no ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Tijucas - SC. Mestre e doutorando em Teatro pela Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: nandonascimento2023@gmail.com

² Professor no curso de Licenciatura em Teatro e na Pós-Graduação em Artes Cênicas da UDESC. E-mail: viconcilio@gmail.com

literarios de temática qualira, además de proponer la aproximación de los participantes al vocabulario del nordeste brasileño en diálogo con las prácticas de lectura y teatralidad. Con base en estos supuestos, se utilizaron autores como Jackson Sá-Silva (2012) y Alderico Almeida (2022); Carmen Bobes (2004) y Heloise Vidor (2016, 2020). Los datos fueron recopilados y analizados a partir de registros fotográficos, orales (grabados) y escritos de los participantes del taller.

Palabras clave: pedagogía de las artes escénicas, qualira, lectura y teatralidad, enseñanza del teatro.

Abstract

This article proposes a dialogue between artistic-pedagogical proposals with reading and theatricality and qualira literature. Qualira is a pejorative term, typical from São Luís - MA, that names effeminate homosexuals (which here is resignified as an act of resistance). The experiment took place in 2019, during workshop for teachers from multiple areas of knowledge. The goals were to investigate the power of metaphor in literature with qualira themes, in addition to proposing the approximation of the participants to the Northeastern vocabulary in interlocution with the practices of reading and theatricality. Based on these assumptions, authors such as Jackson Sá-Silva (2012) and Alderico Almeida (2022), Carmen Bobes (2004) and Heloise Vidor (2016, 2020) supported the work. The data were collected and analyzed from photographic, oral and written records of participants of the workshop.

Keywords: theatre pedagogy, qualira, reading and theatricality, theater teaching.

Narrativas qualiras na escola a partir da formação continuada de professores/as da educação básica

[...] é por essa razão, creio eu, que a narrativa de ficção continua existindo como produto da cultura porque vem para nos dizer sobre nós de um modo que as ciências ou as estatísticas ainda não podem fazer. Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso (ANDRUETTO, 2012, p. 54).

Podemos iniciar nosso diálogo com base nas experiências dos sujeitos que compõem a presente pesquisa, pois, desde muito cedo, ao nos percebermos como uma criança viada³, compreendemos que é um ato de resistência manter nosso jeito de ser e estar no mundo em

³ Fazemos referência à obra *Criança Viada*, da artista Bia Leite. Obra que esteve no centro dos discursos preconceituosos em 2017, após a censura da exposição “Queermuseu – Cartografias da diferença na Arte brasileira”, organizada e patrocinada pelo Banco Santander Cultural, de Porto Alegre - RS. Disponível em: <https://mdemulher.abril.com.br/cultura/crianca-viada-o-que-esta-por-tras-da-obra-que-gerou-revolta/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ambientes que valorizam comportamentos heteronormativos. A escolha óbvia, do ponto de vista da sobrevivência, seria tentar escondermos nossos modos de existir.

Partindo de diferentes contextos do Brasil, das capitais de São Luís – MA e São Paulo – SP, por exemplo, as nossas experiências de viadagens que subvertiam a heteronormatividade⁴ (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016), no âmbito educacional, marcaram nossas trajetórias como bichas afeminadas. Não podemos afirmar que as vivências de todas as bichas são iguais, mas há uma certa narrativa em comum.

Quando, muito cedo, somos chamados de **bichinhas**, por exemplo, um frio corre pela espinha: é como se um segredo muito íntimo fosse incapaz de ser ocultado. Aos olhos do mundo, somos nomeados por coisas que já entendemos ter a intenção da ofensa, do desprezo e da homofobia. Para homossexuais ludovicenses, o xingamento **qualira** (SÁ-SILVA, 2012; ALMEIDA, 2022; NASCIMENTO, 2022), equivalente a expressões pejorativas como ‘bixa’ e ‘viado’ em outras regiões do Brasil, faz parte das nossas memórias homofóbicas na escola. Para o pesquisador maranhense Jackson Ronie Sá-Silva, em sua tese de doutorado *Homossexuais são...: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva queer* (2012), essas são “[...] operações que insistem em apontar e desqualificar homens interpretados como dóceis, passivos, femininos e frágeis” (SÁ-SILVA, 2012, p. 19). Nesse sentido, esse insulto proferido somente com o intuito de nos mostrar como éramos a escória da sociedade vem sendo, nos últimos anos, ressignificado por estudiosos qualiras de São Luís do Maranhão.

A apropriação acadêmica desse vocábulo por sujeitos qualiras visa empoderar e dar sentido às experiências de resistência frente à homofobia no cotidiano escolar. Por essa razão, qualira será o vocábulo com o qual denominaremos as manifestações de nossa bichice. Baseado nessas ideias, este artigo propõe um recorte das pesquisas e práticas artísticas nas quais investigamos aproximações possíveis entre as metodologias de ensino do teatro – como o Drama⁵ – e propostas que envolvem jogos entre atos de leitura e teatralidade (VIDOR, 2016,

⁴ “Heteronormatividade: é suposto que as pessoas possuam naturalmente o desejo heterossexual. Isto é, parte-se do pressuposto de que ser heterossexual é a norma e o ideal a ser seguido; qualquer tipo de comportamento que se distancie da heterossexualidade é considerado um desvio, uma doença e/ou um problema” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 126).

⁵ Método inglês de ensino do teatro. A professora e pesquisadora Beatriz Cabral, docente aposentada do curso de Licenciatura em Teatro da UDESC, trouxe essa proposta metodológica para o Brasil na década de 1990, após pesquisa de doutorado em drama na educação, *University of Central England* (PEREIRA, 2015).

2020), em diálogo com as narrativas qualiras (SÁ-SILVA, 2012; ALMEIDA, 2022; NASCIMENTO, 2022).

Portanto, apropriamo-nos dos estudos de Heloise Vidor (2016, 2020) acerca das propostas de jogos com o texto, a oralidade e a teatralidade para investigar possibilidades de leituras de literaturas qualiras e aproximar docentes-participantes da oficina das nossas (re)existências de qualiragens. Isto é, de baques, closes, viadagens, frescuragens, narrativas e todas as formas de performar as nossas (re)existências frente às coerções heteronormativas. Dessa forma, neste artigo, propomos algumas reflexões acerca das narrativas qualiras a partir da oficina intitulada *Teatralidade, leitura e literaturas qualiras*, a qual foi oferecida a docentes da educação básica no XII Colóquio de Grupos de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual: em defesa dos Direitos Humanos, no ano de 2019, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Um dos objetivos da prática consistia em investigar a potência da metáfora em histórias que tematizavam gênero e sexualidade. Para isso, foi realizada uma oficina teórico-prática, em quatro horas-aula, com docentes da educação básica das diversas áreas do conhecimento (Letras – Inglês e Português, Filosofia, Ciências e Arte), com registro fotográfico, oral (gravado) e escrito com autorização prévia das pessoas que participaram. Assim, este texto se divide em dois momentos: na primeira parte, compartilhamos o planejamento da prática. Em seguida, descrevemos a oficina com ênfase nas composições de leitura e teatralidade dos livros infanto-juvenis *Uma pergunta tão delicada* (2014), de Leen Van Den Berg e *O menino perfeito* (2017), de Bernat Cormand.

Posteriormente, destacamos as seguintes reflexões teóricas, a saber: a importância da metáfora nos livros literários infanto-juvenis, segundo María Teresa Andruetto (2012) e Carmen Bobes (2004), em diálogo com temáticas de gênero e sexualidade, com base nos escritos do autor Antonio de Pádua Dias da Silva (2012). As aproximações e apropriações de jogos com a leitura e a teatralidade, através das pesquisas da autora Heloise Vidor (2016, 2020), para trazer à tona experiências de qualiragens a partir da ficção.

Além disso, compartilhamos as narrativas qualiras, conforme os autores Jackson Sá-Silva (2012), Alderico Segundo Almeida (2022) e Fernando Nascimento (2022), para discutir sobre as experiências de homofobia, acolhimento e transgressões de gênero e sexualidade no âmbito

escolar, com o objetivo de propor práticas artístico-pedagógicas que contribuam na formação continuada de docentes na educação básica de Santa Catarina.

A concepção artístico-pedagógica da oficina: outros olhares para a narrativa ficcional na formação docente

[...] o papel da literatura para o exercício da alteridade, já que a ação de debruçar-se sobre um texto de ficção como leitor ou, no caso do teatro, como ator ou diretor coloca explicitamente o enfrentamento com o pensamento do outro (VIDOR, 2016, p. 94-95).

Há cerca de 10 anos, estamos investigando as relações entre as narrativas qualiras e as metodologias de ensino do teatro com foco na formação docente (inicial e continuada), bem como por meio de experiências artístico-pedagógicas com estudantes na escola na educação básica, além de oficinas em eventos acadêmicos, disciplinas da pós-graduação da UDESC e festivais de teatro em Santa Catarina e no Maranhão.

Entre 2016 e 2020, por exemplo, realizamos o projeto Arte e Gênero⁶ (fotomontagem 1 – as duas imagens do lado direito), na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, o qual permitiu a realização de formações continuadas acerca dos estudos de gênero, sexualidade e pedagogia *Queer*⁷ no âmbito escolar.

⁶ Projeto contemplado pelo Edital n.º 007/2016 – Igualdade de Gênero, da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. A última etapa do projeto foi o lançamento do *e-book Arte, gênero, sexualidade e educação: saberes e práticas de equidade na escola* (2020), no qual professores/as e ex-discentes da UFMA e UDESC compartilharam reflexões sobre gênero, sexualidade e pedagogia *Queer* na escola. Disponível em: <https://www.edufma.ufma.br/index.php/produto/arte-genero-sexualidade-e-educacao-saberes-e-praticas-de-equidade-na-escola/>. Acesso em: 11 fev. 2023.

⁷ “Uma pedagogia e um currículo *queer* ‘falam’ a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeitos *queer*”. Uma pedagogia *Queer* “sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência (LOURO, 2001, p. 552).



Figura 1. Oficina de Drama, Blumenau, 2022; Formação docente em Arte e Gênero, São Luís, 2017.

Fonte: Acervo dos projetos (2017 – 2022).

Em 2017, mediamos práticas artísticas na disciplina *Processos educacionais em artes cênicas e formação de professores/as em teatro* (2017), ministrada pela Profa. Dra. Heloíse Vidor, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - UDESC. Na disciplina, investigamos as literaturas infanto-juvenis com temáticas de gênero e sexualidade como caminhos de aproximações poéticas e metafóricas para práticas com discussões qualiras na escola (NASCIMENTO, 2020). Posteriormente, tais reflexões foram publicadas no livro intitulado *A poesia do texto na (po)ética do encontro: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, a leitura e o teatro* (VIDOR, 2020).

Para a oficina realizada em 2019, no evento XII Colóquio de Grupos de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual: Em Defesa dos Direitos Humanos – UDESC, nossos objetivos foram proporcionar aos/às participantes uma aproximação das narrativas qualiras através da leitura e da teatralidade, assim como perceber a potência da metáfora em literaturas com temáticas de gênero e sexualidade nas práticas artísticas na escola. No ano de 2022, durante o Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau (FITUB), realizamos duas oficinas de Drama e Gênero (fotomontagem 1 – as duas imagens do lado esquerdo, além

das fotografias centralizadas): a primeira com estudantes adolescentes do ensino fundamental e a segunda com docentes da educação básica por meio do Serviço Social do Comércio (SESC).

É importante salientar que essas experiências foram realizadas no auge do governo de B...⁸, em Santa Catarina, um dos estados mais b... do Brasil. Em 2019, por exemplo, intensificaram os casos de censuras a literaturas⁹ e espetáculos teatrais¹⁰ com discussões de gênero e sexualidade pelo país. Além dos discursos de ódio proferidos pela Deputada Estadual Ana Carolina Campagnolo¹¹, de Santa Catarina, contra os estudos de gênero, feminismo e docentes catarinenses da educação básica.

À medida que o neoconservadorismo se solidificou no país, nas últimas décadas, casos de censura ganharam notoriedade na mídia. Essas questões foram apontadas por docentes-participantes que, ao mesmo tempo que relataram estarem na oficina com o intuito de se aproximarem desses campos de estudos, destacaram também o medo de perseguições. Contudo, mesmo diante daquele contexto repressivo, eventos acadêmicos e oficinas criavam diálogos emancipatórios no que tange às discussões de gênero e sexualidade em Santa Catarina. A proposta da oficina era também criar momentos de afetos e resistências, incentivando os/as docentes-participantes a seguirem emancipando e acolhendo corpos qualiras na escola.

Dessa forma, pensamos numa proposta na qual, a partir dessa experiência, os/as professores/as se sentissem interessados/as em continuar investigando possibilidades de utilização das literaturas com essas temáticas em suas práticas na escola. Assim, a organização da sequência didática da oficina se estruturou da seguinte forma:

⁸ Por entendermos que nossos escritos são registros históricos de resistências, neste artigo, optamos por não nomear essa pessoa que atravessou, tragicamente, as nossas vidas, entre 2019 e 2022, como presidenciável do Brasil. Sendo assim, quando mencionarmos seu nome ou o movimento que surgiu no país para identificar seus apoiadores/as, utilizaremos a expressão ‘B...’ e ‘b...’, respectivamente.

⁹ Justiça veta censura homofóbica de Crivella na Bienal do Livro do Rio. Disponível em: mailto:https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/06/politica/1567794692_253126.html. Acesso em: 25 fev. 2023.

¹⁰ “[...] O espetáculo, que integra a 10 edição do projeto Viagem Teatral e que faria parte da programação cultural do mês realizado pela Secretaria de Cultura de Xanxerê, foi censurado a pedido do grupo de pastores, presidido pelo Sr. Aristides dos Reis Miranda. O pedido do pastor foi acatado pelo prefeito da cidade, Avelino Menegolla. O motivo da decisão, segundo o pastor, é que o conteúdo do espetáculo ‘vai ao desencontro dos princípios que pregamos na igreja’ [...]”. Disponível em: https://web.facebook.com/harmonicaarte/posts/1931811053579425?comment_id=1933192350107962¬if_id=1537569025333334¬if_t=feedback_reaction_generic. Acesso em: 2 fev. 2023.

¹¹ Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/deputada-denunciada-por-incentivar-caca-professores-volta-ficar-impedida-de-publicar-em-redes-sociais-23440224. Acesso em: 20 fev. 2023.

Tabela 1: Estrutura artístico-pedagógica da oficina em 2019

1º - Momento introdutório, em círculo, para conhecermos os/as participantes e compartilharmos as experiências com as questões de gênero, sexualidade, pedagogia <i>Queer</i> , narrativas qualiras e algumas metodologias de ensino do teatro na escola.
2º - Compartilhamento de obras literárias com temáticas de gênero e sexualidade a partir de alguns livros dos acervos: <i>Bibliotequinha</i> – UDESC e <i>Arte e Gênero</i> – UFMA. ¹²
3º - Primeira prática de leitura e teatralidade com o livro ‘Uma pergunta tão delicada’ (2017), da autora Leen Van Den Berg.
4º - Conversa sobre a experiência da leitura compartilhada e discussões sobre os aspectos metafóricos e ‘didáticos’ presentes no artigo ‘Entre o metafórico e o didático: caminhos de apropriações do texto literário em diálogo com as discussões de gênero e sexualidade nas aulas de teatro’ (2020).
5º – Intervalo: 10 minutos.
6º - Segunda prática de leitura e teatralidade com o livro ‘O menino perfeito’ (2017), do autor Bernat Cormand.
7º - Conversa sobre a experiência da leitura compartilhada, discutindo a temática qualira na literatura, bem como a teatralidade na experiência de composição artística e mediação da leitura.
8º - Escrita individual de relatos a respeito da experiência da oficina e considerações finais em grupo.

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

No processo de construção da oficina, a escolha dos livros *Uma pergunta tão delicada* (2014), de Leen Van Den Berg e *O menino perfeito* (2017), de Bernat Cormand dialogavam com nosso intuito de propor a docentes aproximações com livros literários (tabela 2) com representatividade qualira numa perspectiva metafórica.

Tabela 2: Resumos das obras

Uma pergunta tão delicada¹³ (2014)	O menino perfeito (2017)
O elefante estava sentado e tinha uma pergunta delicada a fazer... “[...] como é que você sabe se está apaixonado por alguém?”. E ali, no alto da colina da floresta, estavam todos reunidos para procurar a melhor resposta. Um livro enternecedor sobre a importância do	Daniel é um menino obediente, estudioso e prestativo. Aos olhos de todos à sua volta é o menino perfeito. Ajuda a pôr a mesa, toca com dedicação nas aulas de piano, lê seu livro favorito todas as noites antes de dormir. Enquanto acompanhamos sua vida tão regrada, folheando as páginas em tom pastel, a ansiedade vai crescendo. Alguma coisa acontece com Daniel, ele esconde algo, só pode. É tudo

¹² Os acervos bibliográficos do projeto *Bibliotequinha*, desenvolvido pela Profa. Dra. Heloíse Vidor, no curso de Licenciatura em Teatro da UDESC e o acervo *Arte e Gênero*, do projeto desenvolvido por Fernando Nascimento (Nando Nascimento) e às professoras doutoras Fernanda Areias e Tânia Ribeiro, docentes do curso de Licenciatura em Teatro da UFMA. O primeiro acervo possui obras literárias infanto-juvenis que abordam diversas temáticas, enquanto, no segundo, há referências literárias somente de gênero, sexualidade, feminismo e qualira com intersecções étnico-raciais.

¹³ Resumos das obras extraídos dos referidos livros.

amor em todas as suas manifestações.	muito limpo, muito asséptico, simétrico. É aí que Daniel ganha nossa confiança, a confiança do leitor, e divide seu segredo. Os olhos baixos das primeiras páginas, que fogem do próprio espelho, nos encaram com cumplicidade e nos revelam algo...
--------------------------------------	--

Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

As indicações das propostas de composições de leituras compartilhadas foram baseadas nas pesquisas da autora Heloise Vidor (2016, 2020) a respeito da leitura e da teatralidade na mediação de livros literários nas aulas de teatro. Portanto, no que tange à escolha das literaturas, optamos por obras literárias ficcionais, pois nos interessava investigar a potência da ficção como possibilidade de ampliar a sensibilidade e a empatia nas pessoas leitoras quando estivessem corpo a corpo com os livros com narrativas qualiras.

Nos próximos tópicos, compartilhamos, de acordo com a sequência didática planejada para a oficina, as etapas metodológicas. Em seguida, destacamos algumas problematizações teóricas e práticas relacionadas a leitura e teatralidade em diálogo com as narrativas qualiras nas composições artístico-pedagógicas.

Entre teatralidades e narrativas qualiras: (re)pensando a formação continuada de professores/as da educação básica de Santa Catarina

[...] Os lugares vazios, em suma, caracterizam a estrutura do texto literário como uma articulação com furos que exige do leitor mais do que a capacidade de decodificação. [...] O vazio exige do leitor uma participação ativa através da imaginação (VIDOR, 2016, p. 87).

Inicialmente, com todas as pessoas dispostas em círculo (fotomontagem 2), realizamos a apresentação. Em seguida, compartilhamos as nossas experiências com as questões de gênero e sexualidade naquele momento conturbado, auge do governo de B..., para abordar essas discussões nas escolas de Santa Catarina.

Durante essa conversa, destacamos que sempre foi difícil discutir esses temas no contexto escolar catarinense. Todavia, naquele período em especial, no qual o maior chefe da República legitimava discursos de ódio contra a comunidade LGBTQIAP+¹⁴, os olhares vigilantes estavam

¹⁴ “De acordo com o movimento social, essa sigla compõe Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Assexuais, Agêneros, Queers e outras variações de orientação sexual e identidades de gênero” (ALMEIDA, 2022, p. 21).

em todos os lugares da escola, inclusive de pessoas favoráveis ao então presidente B... (colegas professores/as, alunos/as, familiares dos/as estudantes e diretores/as declaradamente b...).



Fig. 2. Primeiros compartilhamentos artísticos com educadores/as no evento da UDESC, em 2019.

Fonte: Dayana Roberta (2019).

Ainda nesse momento introdutório, no qual nos conhecíamos e compartilhávamos nossas relações com os estudos de gênero e o teatro na escola, também explicamos conceitos básicos que seriam abordados na oficina, a exemplo das narrativas qualiras. Assim, conversamos sobre como existem diversos xingamentos no Brasil, a exemplo de viado, bixa, fresco, biba, mulherzinha, mariquinha, baitola, boiola, frutinha, qualira, dentre outros, para se referir a homossexuais (SÁ-SILVA, 2012).

Na última década, alguns desses termos homofóbicos foram ressignificados com o intuito de contemplar as nuances e complexidades das experiências de viadagens nos diversos contextos brasileiros, de Norte a Sul, do Nordeste ao Centro-Oeste. Palavras antes pejorativas ganham outra dimensão quando as pessoas que eram por elas oprimidas se apropriam desses vocábulos e dão o troco aos algozes, mostrando que não há mais ofensa naquele termo, mas sim força e reconhecimento.

Nesse sentido, as experiências compartilhadas para discutir as práticas de leitura e teatralidade utilizam a noção de narrativa qualira (SÁ-SILVA, 2012; ALMEIDA, 2022; NASCIMENTO, 2022) como possibilidade de analisar os nossos atravessamentos transgressivos de gênero e sexualidade no contexto da heteronormatividade. Portanto, por narrativa qualira compreendemos como as experiências que professores/as qualiras narram sobre as situações de homofobia no cotidiano escolar e a resignificação como afirmação positiva do **ser qualira** para (re)existir em sala de aula.

Para a primeira composição artístico-pedagógica de leitura e teatralidade (VIDOR, 2016), do livro *Uma pergunta tão delicada* (2014), foram mediadas as seguintes indicações: ler – quando desejar -, sendo que o livro poderia ser lido ou compartilhado adiante para outras pessoas lerem. Se alguém quisesse ler, poderia também pedir para realizá-la; vocalizar – alto ou baixo – para todos/as ou direcionada para alguém; ver e ouvir – com os olhos vendados ou não – sendo que as vendas (fotomontagem 3) foram solicitadas somente no momento introdutório à leitura, quando a música instrumental de sons da floresta foi compartilhada, na caixinha de som, de forma individual, próximo ao/a participante.

Além dessas regras, também pedimos ao grupo que, no decorrer da leitura e em diálogo com a narrativa do livro, ao ouvirem o som do pandeiro, quem quisesse poderia ir até a cadeira, colocar os óculos e partilhar uma memória (fotomontagem 3).



Fig. 3. Como é estar apaixonado(a)?

Fonte: Dayana Roberta (2019).

Por fim, seguimos com a sequência da leitura adentrando no universo daquela floresta, conhecendo as histórias de amor e desilusão dos seres que habitavam aquele local causadas pela pergunta delicada do elefante sobre “[...] mas como você sabe se está mesmo apaixonado?” (BERG, 2012, p. 13).

Após a conversa sobre a experiência da primeira composição artística, houve uma breve discussão sobre o artigo *Entre o metafórico e o didático: caminhos de apropriações do texto literário em diálogo com as discussões de gênero e sexualidade nas aulas de teatro* (NASCIMENTO, 2020), do qual problematizamos os caminhos ‘didáticos’ e metafóricos para discutir questões de gênero e sexualidade em duas obras: *Uma pergunta tão delicada* (2014), de Leen Van Den Berg e *Menina não entra* (2007), de Thelma Guimarães Castro Andrade.

Enquanto, na segunda prática, com base no livro *O menino perfeito* (2017), de Bernat Cormand, conhecemos a história de Daniel. Conforme ilustram as seguintes imagens (fotomontagem 4), os/as participantes ficaram em círculo em torno da caixinha, enquanto Fernando Nascimento e Bárbara Vieira ficavam, também no círculo, frente a frente. Iniciamos a prática dividindo a leitura das páginas somente entre Fernando Nascimento e Bárbara Vieira.



Fig. 4. Qual é o segredo de Daniel?

Fonte: Dayana Roberta (2019).

Os/as participantes, naquele momento (fotomontagem 4), foram convidados/as a mergulhar nos segredos de Daniel para tentar refletir quais poderiam ser os anseios daquela personagem. Ainda nessa proposta, os/as participantes também poderiam compartilhar segredos – reais, ficcionais ou que transitassem entre o real e o fictício – em diálogo com as práticas do teatro contemporâneo, como explicado durante a oficina. Considerando que, em alguns relatos, os/as professores/as comentaram que pensavam o teatro na escola sempre associado a um palco, com uma cortina e uma plateia frontal.

Em seguida, discutimos sobre essa experiência e, para finalizar, ocorreu a escrita (individual) dos relatos a respeito da oficina. Na próxima seção, apontamos alguns momentos entrelaçados com reflexões teóricas sobre a metáfora e as narrativas qualiras em diálogo com as falas dos/as participantes a fim de problematizar a prática e (re)pensar tais mediações para futuras formações docentes.

Composições de leitura e teatralidade: práticas e reflexões artístico-pedagógicas

[...] A criação nasce, pois do particular, qualquer que seja a particularidade que, como ser humano, caiba a quem escreve, e é o foco no pequeno que permite, por

meio do metafórico, inferir o vasto mundo, olhando muito do pouco, como quer o preceito clássico (ANDRUETTO, 2012, p. 56).

A partir do primeiro contato com o público-alvo da oficina, isto é, docentes de diversas disciplinas da educação básica, com pouca ou nenhuma aproximação com o teatro e estudos de gênero, foi possível diagnosticar as seguintes questões: muitos/as daqueles/as professores/as ainda não compreendiam conceitos basilares dos estudos de gênero e sexualidade; havia dúvidas quanto ao significado da sigla LGBTQIAP+, as quais também foram sanadas e problematizadas durante a conversa inicial.

Por conseguinte, também percebemos os impactos nefastos de falácias como “ideologia de gênero”¹⁵ (SILVA, 2019), criadas para menosprezar e deslegitimar os estudos de gênero como campo científico, bem como discursos como ‘meninos vestem azul, meninas vestem rosa’ que contribuem para a homofobia na escola¹⁶.

Ainda com relação ao momento inicial, em diálogo com Heloíse Vidor (2016), acreditamos que poderíamos ter começado com exercícios preliminares envolvendo corpo/voz e leituras de poemas, fragmentos de textos dramáticos ou letras de músicas com temáticas qualiras, a saber: *A dama da noite*, de Caio Fernando Abreu; *O incrível caso do menino de vestido*, de Dib Carneiro Neto; *A lenda*, de Linn da Quebrada; *Indestrutível*, de Pablo Vittar, dentre outros. Esses textos poderiam ser mediados como proposta de aquecimento corporal e vocal de leitura para imersão do grupo no universo das narrativas qualiras.

A respeito das aproximações dos/as docentes-participantes com a leitura e a teatralidade (VIDOR, 2016) e as narrativas qualiras (SÁ-SILVA, 2012; ALMEIDA, 2022; NASCIMENTO, 2022), um dos objetivos da oficina, os relatos dos/as professores/as demonstraram a relevância

¹⁵ Para mais informações, sugerimos a leitura do artigo: SILVA, Elder Luan dos Santos. A ‘Ideologia de Gênero’ no Brasil: conflitos, tensões e confusões terminológicas. **Revista Periódicus**, Bahia, n. 1, v. 10, nov. 2018-abr. 2019. p. 268-296. Disponível em: <mailto:https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/27923/17155>. Acesso em: 11 fev. 2023.

¹⁶ “[...] com essa simples frase, a Ministra Damarens sintetizou a “nova era” em que estamos ingressando no Brasil. De nova, sabemos que essa era do binarismo de gênero e de sexualidade não tem nada. Tampouco é nova a posição de setores progressistas que estão diminuindo e relativizando a gravidade das declarações de uma autoridade do Estado brasileiro. Aliás, trata-se da primeira fala pública de uma ministra de direitos humanos. [...] As declarações da Ministra Damarens têm reflexo na vida do menino afeminado que usa cor de rosa e sofre bullying, da menina trans que não consegue ir à escola, das mulheres que são espancadas por seus maridos. Isso não é diversionismo. Isso é efeito concreto de ideologia na vida das pessoas”. Disponível em: <mailto:https://revistacult.uol.com.br/home/menino-veste-azul-menina-veste-rosa/>. Acesso em: 10 fev. 2023.

dessas articulações como possibilidades de ampliar as experiências artísticas na escola. Com relação a esse envolvimento na primeira prática, a professora Geni¹⁷, destaca que:

Fiquei maravilhada com as práticas proporcionadas pelo professor Fernando na oficina, e só fiquei pensando em “replicar” tais experiências com mais alunos. A 1ª prática proporcionou uma leitura que aguçou os sentidos e motivou uma leitura “engajada”, não impositiva. A parte de compartilhar uma memória também foi incrível. (Relato de Geni, participante da oficina, 2019)¹⁸.

Enquanto a professora Giro¹⁹ destacou as possibilidades do fazer teatral na escola e da presença da metáfora nos livros literários com representatividade qualira; outro objetivo que discutimos com o grupo como caminho para mediação nas aulas.

Carmem Bobes (2004, p. 6) afirma que a metáfora, nos estudos literários, compreende o “emprego das palavras em sentido distinto do que propriamente lhe corresponde”. No campo da narrativa qualira, a metáfora contribui para dar outros sentidos para as histórias que tematizam as nossas experiências e aproximar o/a participante-leitor/a através do jogo cênico com a leitura e a teatralidade. Ainda acerca dos estudos da metáfora, a autora acrescenta que:

Desde o começo de seus estudos [...] encontra-se na língua como um dos recursos para a criação e ampliação do léxico; codifica-se, às vezes, na fala cotidiana como uma expressão habitual; usa-se no discurso literário como um recurso artístico de ambiguidade, de ornato, de claridade, de precisão, etc. (BOBES, 2004, p. 6, tradução nossa²⁰).

Dessa forma, a metáfora nas literaturas com temáticas qualiras ampliam a pluralidade de sentidos sobre as discussões de gênero e sexualidade. Sendo assim, em contextos escolares nos quais esses temas são tratados como **tabus**, como discutimos durante a oficina, livros que

¹⁷ Nome da personagem travesti da peça *Ópera do Malandro* (1978), de Chico Buarque. Utilizamos nomes fictícios de importantes personagens da literatura dramática com personagens dissidentes para identificar os/as participantes em seus relatos acerca da experiência da oficina. Ressaltamos que esses relatos foram cedidos pelos/as integrantes para a escrita deste artigo. Ainda no início da oficina foi informado ao grupo que aquela experiência seria registrada em fotos, vídeos e registro escrito para produção acadêmica. Posteriormente, enviamos, por e-mail, o termo de autorização de uso de imagens e depoimentos para assinatura.

¹⁸ Neste artigo, utilizamos as narrativas dos/as professores/as nesse formato, centralizado e em itálico como proposta de escrita, bem como para diferenciar essas falas das citações teóricas, as quais seguem o formato de citação direta conforme a ABNT e as normas desta revista científica.

¹⁹ Nome do personagem gay da peça *Abajur Lilás* (1969), de Plínio Marcos.

²⁰ *Desde el comienzo de sus estudios [...] se encuentra en la lengua como uno de los recursos para la creación y ampliación del léxico; se codifica a veces en el habla cotidiano como una expresión habitual; se usa en el discurso literario, como un recurso artístico de ambiguidad, de ornato, de claridad, de precisión, etc* (BOBES, 2004, p. 6).

proponham aspectos metafóricos podem ser utilizados em sala de aula para trazer à tona as nossas narrativas qualiras com olhares poéticos e afetivos, desconstruindo estereótipos sobre nossas existências.

Para Luís Antonio Gabriela²¹, docente de Biologia, e a professora Giro, a oficina ampliou a visão da forma de abordar a sexualidade nas aulas de ciências/biologia, bem como as possibilidades das práticas teatrais em sala de aula. Durante a oficina, os/as docentes também relataram como os temas de gênero e sexualidade eram silenciados nas escolas que lecionam e como sentiam repressão ao tratá-los.

Após a oficina do professor Fernando, percebi as inúmeras possibilidades para a prática de teatro, pois até então tinha uma visão de teatro mais tradicional, ou seja, com cortinas, espaço de teatro propriamente dito e textos mais racionais e diretos. A partir desta experiência de hoje, me permitiu a abrir a minha mente para outras hipóteses de textos (metáforas) e espaços para a prática teatral, (Relato de Giro, participante da oficina, 2019).

[...] Uma oficina que possibilitou repensar a minha prática docente na área de ciências biológicas e nas possibilidades de se trabalhar o tema sexualidade no Brasil de hoje! (Relato de Luís Antonio Gabriela, participante da oficina, 2019).

Portanto, em diálogo com as discussões realizadas na oficina e com base nos relatos dessas professoras, ressaltamos como as práticas teatrais e as mediações de literaturas com aspectos metafóricos são caminhos potentes para envolver os/as participantes em contato com a alteridade, tendo em vista, inclusive, como aponta a autora María Teresa Andruetto, que “uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso” (ANDRUETTO, 2012, p. 54).

Tais diálogos metafóricos entre a literatura, a teatralidade e as epistemologias de gênero, sexualidade e qualira oportunizam a representatividade de vozes e subjetividades de pessoas LGBTQIAP+ em sala de aula através da ficção. Essas discussões foram apontadas na etapa de leitura e discussão do artigo, o qual trazia reflexões da metáfora na escolha das narrativas qualiras.

²¹ Nome da personagem travesti que deu título ao espetáculo *Luís Antonio Gabriela* (2011), da Cia Mungunzá de Teatro, com direção de Nelson Baskerville.

Percebemos, ainda, como a temática **segredo** inibiu, de alguma forma, os/as participantes, considerando que era um grupo que não se conhecia, como também destacou a professora Geni:

[...] A 2ª (prática) mostrou a experiência deliciosa de se ouvir uma boa contação de história, trazendo depois o “desconforto” de escrever um segredo. Enfim, experiências únicas. Boas ideias para serem “copiadas”. Adorei!
(Relato de Geni, participante da oficina, 2019).

Nesse caso, o ‘desconforto’ talvez tenha sido pela própria tensão quando falamos em ‘segredo’ em determinada situação social. Assim, ainda que tivéssemos ressaltado que poderia ser fictício, tendo em vista que estávamos numa oficina de teatro, tal desconforto esteve presente durante a mediação. Por outro lado, o caráter de alteridade intrínseco à proposta teatral foi oportunizado nessa situação de desconforto, pois corrobora com a possibilidade de aproximar os/as participantes da oficina dos dilemas que atravessamos como pessoas qualiras cotidianamente, sempre atrelados às narrativas de **segredo, armário, silenciamento, agressões físicas e homofóbicas**.

O autor Jackson Sá-Silva (2012) compartilha como essas narrativas de segredos e silenciamentos marcam as experiências homofóbicas de docentes qualiras. Além disso, destaca como o seu corpo qualira sempre era vigiado e silenciado na escola e na Universidade:

Na entrada e saída da escola, nos pátios, nos corredores, nas salas de aula, enfim, em todos os espaços da estrutura escolar não parava de soar qualira. Qualira para identificar os/as supostos/as homossexuais, qualira para intimidar, qualira para fazer chacota [...] **“esse qualira merece é porrada”, “ainda dou uma surra nesse veado qualira que me reprovou nessa porra de matéria no ano passado”**. Hoje, fazendo uma releitura da situação, percebo que a marca qualira carrega inúmeras intenções. **Intenções, às vezes, claramente percebidas porque expõem agressões físicas e verbais. Outras vezes, são sutis e silenciosas onde a tática é não dizer, não agredir, deixar o recado nas entrelinhas, olhares, gestos, mudanças bruscas no tom da voz e nas expressões faciais. O não dito expele micro-partículas de intolerância. Os olhares sorrateiros e de reprimenda fortificam a “certeza” de que “o outro” é o “problema”. Os grãos de rejeição a cada dia soprados no rosto dos qualiras servem para estruturar o alicerce de um muro que deve separar** (SÁ-SILVA, 2012, p. 19-20, grifo nosso).

Conforme partilha o professor e pesquisador Jackson Sá-Silva (2012), “essa marca qualira” era uma tática homofóbica para apontar, desvelar e disciplinar seu corpo, o qual não se adequava aos padrões da heteronormatividade na escola. Se, por um lado, essas narrativas qualiras revelam como a homofobia está entranhada no cotidiano escolar nordestino; por outro,

oportuniza problematizarmos essas táticas excludentes e preconceituosas para propormos práticas artístico-pedagógicas com epistemologias inclusivas, isto é, propostas que contribuem para o acolhimento de vozes subalternas em sala de aula.

O docente e sociólogo Alderico Almeida, em seu livro intitulado *Homossexualidade, homofobia e educação* (2022, p. 36), afirma que “falar de homofobia significa, portanto, falar de medo; não o medo patológico individual, a que o termo “fobia” se refere, mas a produção social de insegurança e temor”. Por isso, o autor ressalta a importância da formação continuada de docentes sobre a temática da sexualidade como um caminho para discutir a diversidade sexual na escola, sobretudo proporcionar o acolhimento como prática afetiva para salvar vidas de alunos/as e professores/as qualiras que sofrem homofobia no cotidiano educacional.

Para finalizar, ressaltamos, em diálogo com o autor Antonio de Pádua Dias da Silva (2012), a importância da literatura com representatividade LGBTQIAP+ como possibilidade de adentrarmos as nuances do universo qualira, viado, bixa e boiola, através da narrativa metafórica e ficcional, nos diversos contextos do Brasil. Pois, considerando-se que “a visibilidade desses aspectos torna o outro existente, uma vez que o tira do ‘armário’ e os demais passam a conviver com o que até então era estranho, esquisito, *queer*” (SILVA, 2012, p. 88-89).

Tentando construir pontes de afetividades na escola a partir da formação continuada

Em linhas gerais, apresentamos, com base na oficina Teatralidade, leitura e literaturas qualiras, algumas reflexões relacionadas à metáfora nas literaturas infanto-juvenis com representatividade das nossas experiências qualiras, bem como às nuances entre a teatralidade e a leitura na composição das práticas artístico-pedagógicas. Além de destacar a importância de propor aos/as docentes-participantes o exercício da escuta (e fala) de personagens qualiras a partir do fictício.

Diante dessas problematizações o artigo trouxe para a discussão possíveis caminhos para que nós, educadores/as, que almejamos trazer esses debates para a sala de aula, possamos utilizar a literatura como meio de proporcionar, através da metáfora e da narrativa fictícia, a representatividade das nossas histórias de qualiragens.

Os escritos das autoras Maria Andruetto (2012) e Heloise Vidor (2016) apontam caminhos potentes para aproximar e envolver os/as integrantes no universo ficcional dos livros e contribuir para outras experiências artístico-pedagógicas que se desvinculem da lógica da

imposição da leitura na escola. Ou seja, as propostas das autoras colocam a ficção como experiência de mundo e de alteridade, assim como uma possibilidade de jogo lúdico com o texto relacionando teatro e leitura como outra abertura e aproximação com a materialidade do livro.

Dessa forma, com base nos relatos escritos e orais dos/as docentes-participantes, foi possível constatar a relevância de discutir as questões de gênero e sexualidade em sala de aula para prevenir violências homofóbicas, psicológicas e sexuais, proporcionando o acolhimento, a afetividade e a autonomia de estudantes e educadores/as LGBTQIAP+ na educação básica catarinense.

A prática proporcionou o destaque dos dilemas dos/as docentes-participantes da educação básica quando pretendem tratar dos temas de gênero e sexualidade nas escolas catarinenses. Por outro lado, também destacaram como oficinas semelhantes proporcionam uma aproximação com o teatro e as experiências qualiras, desconstruindo mitos e tabus sobre as nossas existências no contexto escolar, o que corrobora com as ideias do autor Alderico Almeida (2022) acerca da importância desses temas na formação continuada de professores/as do ensino fundamental e médio.

Por fim, a oficina oportunizou aos/às participantes, ao emergirem na narrativa fictícia, proximidade com o nosso universo qualira, a qual trouxe uma abertura para a alteridade e o entendimento da pluralidade de vozes por meio dessas epistemologias inclusivas. Ou seja, de propostas artístico-pedagógicas de acolhimento das nossas existências em sala de aula em diálogo com a formação continuada na educação básica de Santa Catarina.

Referências

ALMEIDA, Alderico Segundo Santos; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **Homossexualidade, homofobia e educação** [recurso eletrônico]. São Luís: EDUEMA, 2022.

ANDRUETTO, María Teresa T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BOBES, Carmen. **La metáfora**. Madri: Ed. Gregos, 2004.

CORMAND, Bernat. **O menino perfeito**. Tradução de Dani Guttfreud. São Paulo: Livros da

Matriz, 2017.

LEEN, Van Den Berg. **Uma pergunta tão delicada**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2014.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *Queer* – uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feminista**, Santa Catarina, v. 9, n. 2, 2001. P. 541-553. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>. Acesso em: 20 jan. 2023.

NASCIMENTO, Fernando Augusto do. Entre o metafórico e o didático: caminhos de apropriações do texto literário em diálogo com as discussões de gênero e sexualidade nas aulas de teatro. *In*: VIDOR, Heloise Baurich (Org.). **A poesia do texto na (po)ética do encontro**: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, a leitura e o teatro. Florianópolis: UDESC, 2020.

NASCIMENTO, Fernando Augusto do. **Teatro e representatividade *Queer***: experiências com o método do drama na escola. 1. ed. São Paulo: Hucitec: 2022.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil**: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos. 2015. 249 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. A história da literatura brasileira e a literatura gay: aspectos estéticos e políticos. **Leitura**, v. 1, n. 49, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/946>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. **“Homossexuais são...”**: revisitando livros de medicina, psicologia e educação a partir da perspectiva *queer*. 2012. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, 2012.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e Teatro**: aproximação e apropriação do texto literário. São Paulo: Hucitec, 2016.

VIDOR, Heloise Baurich. **A poesia do texto na (po)ética do encontro**: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, a leitura e o teatro. Florianópolis: UDESC, 2020.



**O ARTIVISMO DA PROXIMIDADE E A CRIAÇÃO DE
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS A PARTIR DA
ESCUA:**

Da Vigília Lula Livre a outras comunidades de luta

**ARTIVISM OF PROXIMITY AND THE CREATION OF
METHODOLOGICAL PROCEDURES BASED ON
LISTENING:**

from Lula Livre Vigil to other fighting communities

**EL ARTIVISMO DE PROXIMIDAD Y LA CREACIÓN DE
PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS BASADOS EN LA
ESCUCHA:**

De la Vigilia Lula Livre a otras comunidades de lucha

Lúcia Helena Martins¹

<https://orcid.org/0000-0003-2985-3018>

Resumo

Neste artigo apresento aspectos do Artivismo da proximidade com base na análise de uma performance do grupo Salmonela Urbana Cia, em conjunto com o grupo Práticas e processos de performances e intervenções (UNESPAR), que aconteceu nas comunidades temporárias: Vigília Lula Livre, Comunidade Indígena e Livraria feminista. Foram analisadas especificidades presentes em cada uma delas que se transformaram em procedimentos metodológicos e as implicações pedagógicas intrínsecas aos seus modos de fazer. O mote foi a escuta como abertura para a criação de procedimentos e o diálogo entre as diversas subjetividades para a construção de sua forma de fazer. A base teórica foi: Paulo Freire, Larossa Bondia, Eleonora Fabião, Oscar Cornago, Marcelo Expósito, Claire Bishop, Nicolas Bourriaud.

Palavras-chave: Artivismo da proximidade, Escuta, Modos de fazer, Experiência, Novas epistemologias.

Abstract

In this paper, I present aspects of the Artivism of proximity based on the analysis of a performance by Salmonela Urbana Cia group, together with the group Practices and Processes of Performances and Interventions (UNESPAR), which took place in the temporary communities: Lula Livre Vigil, Native Community, and Feminist

¹ Performer, diretora teatral, professora-artista e pesquisadora. Docente CRES do curso de Licenciatura em teatro da UNESPAR, campus de Curitiba II (2012- até atualidade). Doutora em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) – bolsista CAPES: demanda social. (2022) Performer-fundadora do coletivo Salmonela Urbana Cia. Email: luhelena25@yahoo.com.br.

bookstore. Specificities present in each were analyzed, which were transformed into methodological procedures and the pedagogical implications intrinsic to their ways of doing. The motto was listening as an opening for the creation of procedures and dialogue between the different subjectivities for the construction of their way of doing things. The theoretical basis was: Paulo Freire, Larossa Bondia, Eleonora Fabião, Oscar Cornago, Marcelo Expósito, Claire Bishop, Nicolas Bourriaud.

Keywords: Artivism of proximity, Listening, Ways of doing, Experience, New epistemologies.

Resumen:

En este artículo presento puntos del Artivismo de proximidad basado en el análisis de una performance del grupo Salmonela Urbana Cia, al lado del grupo *Práticas e processos de performances e intervenções* (UNESPAR), que ocurrió en las comunidades temporales: Vigília Lula Livre, Comunidad Indígena y Librería Feminista. Las especificidades de ellas fueron analizadas y transformadas en procedimientos metodológicos y en las implicaciones pedagógicas intrínsecas a sus formas de hacer. La consigna fue la escucha como apertura para la creación de procedimientos y el diálogo entre las diversas subjetividades para la construcción de su modo de hacer. La base teórica fue: Paulo Freire, Larossa Bondia, Eleonora Fabião, Oscar Cornago, Marcelo Expósito, Claire Bishop, Nicolas Bourriaud.

Palabras clave: Artivismo de proximidad, Escucha, Modos de hacer, Experiencia, Nuevas epistemologías.

Introdução

Nas últimas décadas, se tornaram mais evidentes a presença de formas de luta contra injustiças, desigualdades e outras opressões, uma dessas formas são as performances artivistas. Essas performances, que unem arte e ativismo ou artivismo, buscam gerar um processo de reparação a partir da plataforma arte, utilizando suas ferramentas (das artes da cena, artes visuais e as diversas linguagens artísticas). Dentre elas estão os modos de fazer e criar de forma colaborativa, buscando a exploração de novos formatos, a geração de pensamento crítico e novos paradigmas estéticos, a investigação de novos modelos de base coletiva e horizontais, e a redefinição da aprendizagem para entender as práticas culturais e artísticas em toda a sua complexidade.

Delimito uma categoria de artivismo: o artivismo da proximidade², que é uma forma artística que atua numa dimensão de proximidade e que consiste na construção de formas de

² O artivismo da proximidade é um termo proposto na minha pesquisa de doutorado intitulado *Artivismo da proximidades: implicações pedagógicas em práticas de performances artivistas*. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00009b/00009b9c.pdf>.

organização para realizar um programa que abarque questões políticas e sociais construído por todas as subjetividades presentes na ação. Um programa é um conjunto de informações que as pessoas explicitam: suas/seus fazedoras/es buscam considerar que sua intenção está implícita no que diz sobre o que faz. Em ações que não possuem programas declarados por artistas, é possível analisá-lo, observando a ação, o contexto da ação, o histórico de quem o propõe, o local onde está inserido social, geográfica, política e historicamente. Essa noção de programa dialoga com o conceito de programa da performer e professora Eleonora Fabião (2013).

Para fazer valer a intenção democrática, é fundamental agregar o dissenso, mas, ao mesmo tempo, para que as demandas advindas das subjetividades não fiquem no campo dos individualismos sem consciência política, como as artes de entretenimento, por exemplo, é necessária uma condução por meio de dispositivos — elementos apoiados por um sistema de regras que uma vez ativadas desenvolvem uma operação autônoma, abrangendo elementos heterogêneos (CORNAGO, 2015) — que possibilitem o direcionamento para reflexões sobre questões sociais. Os processos gerados pelo ativismo da proximidade buscam que os sujeitos participem das ações tendo como enfoque o processo de desenvolvimento da sua autonomia e emancipação pessoal e social, com vistas à contribuição de uma transformação social e política. O ativismo da proximidade atua numa dimensão de proximidade, ou seja, precisa existir relações intersubjetivas em que as pessoas estejam próximas e em pequenos grupos para que haja a possibilidade de que todas as pessoas participantes tenham espaço para agir/falar o seu ponto de vista sobre o assunto/tema que venha a surgir durante o acontecimento. Portanto, somente em uma escala menor poderá haver proximidade.

O ativismo da proximidade foi inspirado no termo “utopias da proximidade” cunhado por Nicolas Bourriaud, em *Estética Relacional* (2009), e pautado na crítica de Claire Bishop, em *Infernos Artificiais: arte participativo y políticas de la espectaduría* (2016). A diferença entre a “utopia da proximidade” e o “ativismo da proximidade” está no fato de que o primeiro restringe as relações participantes à comunidade de sujeitos espectadores que têm algo em comum, ou seja, não contempla as diferenças que fazem parte de uma construção política em comum (BISHOP, 2016); o segundo, pretende abarcar comunidades diversas, acolher o dissenso e ter uma condução por meio de ferramentas e dispositivos que provoquem efeitos de transformação e emancipação social.

Em um processo de ativismo da proximidade os procedimentos são modificados durante a ação conforme o processo na qual as pessoas que estão no local são cocriadoras da performance. Em relação ao seu aspecto pedagógico, cabe ressaltar que o objetivo dessas performances não é capacitar e ensinar as pessoas para realizar um trabalho, e não apenas dar visibilidade a um problema, mas sim encará-lo por meio de práticas artísticas e de suas ferramentas e politizá-lo.

Neste ensaio, apresento alguns aspectos do ativismo da proximidade com base na análise da performance *DE/PARA: constelação ocupada pelos afetos numa cidade fria que resiste* — realizada na cidade de Curitiba nos anos de 2018-2019, com início no projeto de extensão “Práticas e processos de performances e intervenções” na qual eu era coordenadora pela UNESPAR, conjuntamente com o coletivo Salmonela Urbana Cia, coletivo de artistas de diversas linguagens que realiza performances, vídeo-performances e intervenções na cidade de Curitiba desde o ano de 2014 —, realizada em comunidades diversas, e seus processos de criação, seus procedimentos e implicações pedagógicas intrínsecas aos seus modos de fazer. Nesse processo, tivemos como mote a escuta como abertura para a criação de procedimentos e o diálogo entre as diversas subjetividades para a construção da sua forma de fazer prática artístico-pedagógica.

Essa performance teve início na Vigília Lula Livre³ e, em processo, foi modificando-se na medida em que passava pelas diversas comunidades temporárias. Todas essas comunidades tinham em comum o fato de estarem em luta por alguma injustiça e/ou opressão. Durante a performance, em cada uma dessas comunidades temporárias houve aprendizagem e a modificação do programa, porém neste artigo relatarei apenas três comunidades temporárias para discutir sobre aspectos que se fizeram presentes em cada uma delas e que se transformaram em procedimentos e aprendizagem pedagógica em processo. São elas: Vigília Lula Livre, Livraria Vertov e Ocupação Indígena.

A pedagogia do ativismo da proximidade é a favor de uma epistemologia crítico-emancipatória e considera a pedagogia uma prática artístico-social conduzida pela reflexão sobre o fazer e sobre o que acontece nas práticas diversas. É central a busca pela emancipação por meio da reflexão sobre si mesmo e seu contexto e a disponibilidade de algumas ferramentas

³ A Vigília Lula livre consistiu na ação da permanência de pessoas de classes sociais diversas, advindas de diferentes lugares do Brasil e do mundo, 24 horas por dia durante 580 dias, ou seja, todo o período em que o presidente Lula ficou preso na Polícia Federal do bairro Santa Cândida na cidade de Curitiba, em 2018 e 2019.

específicas advindas do campo das técnicas das artes do teatro e da performance. Jogos, técnicas de voz, corpo, presença física, ritmo etc., são exemplos de instrumentos para essa emancipação. O processo de aprendizagem acontece para a artista-docente e para todas as pessoas presentes durante a troca estabelecida no ato de fazer/construir algo juntas durante a performance.

Cabe ressaltar que abrir-se para outras epistemologias requer abrir mão do controle da cena e das metodologias já conhecidas para escutar, estar para o desconhecido e criar ou rearranjar novas formas de fazer. A artista/professora, bem como todas as pessoas presentes, é sujeita da experiência. Segundo Larossa Bondía (2020), para que haja experiência, ou seja, a possibilidade de que algo nos aconteça é preciso parar para pensar, para olhar, para escutar vagorosamente, para que assim seja possível sentir mais devagar, cultivar a arte do encontro e suspender a opinião e o automatismo da ação. O sujeito da experiência é um lugar onde chegam as coisas e, ao receber essas coisas, o sujeito dá lugar a elas. Ou seja, os acontecimentos encontram lugar nesse sujeito aberto à experiência. O sujeito da experiência se define por sua receptividade, disponibilidade e abertura.

Cabe ressaltar que no ativismo da proximidade essa receptividade é intercalada com a atividade durante o acontecimento, tendo em vista a importância da interação e da construção coletiva na qual os papéis de artista e de público e o de quem ensina e o de quem aprende oscilam no decorrer do acontecimento no aqui e agora. Sendo assim, o papel da artista/professora é ser mediadora e provocadora de experiência, na qual ela mesma vai estar aberta a experienciar.

A performance

A performance teve início no dia 25 de abril de 2018 e foi proposta pelo coletivo Salmonela Urbana Cia conjuntamente com extensionistas do projeto de extensão da UNESPAR, e se constituiu de uma ação na Vigília Lula Livre utilizando cartas como dispositivo: *DE/PARA: Cartas de brasileiros desocupados para ocupados moradores de um país invadido*, uma prática que consistia em escrever e ditar cartas. Seis performers⁴ se sentaram com máquinas de escrever, canetas e papéis em frente à sede da Polícia Federal no meio do acampamento e escreviam cartas ditadas pelos participantes da Vigília. Nas cartas, contavam-nos o motivo de estarem em vigília no local e um pouco de suas vidas pessoais e histórias de luta. Quanto ao destino das cartas, eles podiam escolher o remetente, pois havia quatro caixas, uma delas para envio no correio a um

⁴ Lúcia Helena Martins, Sílvia da Silva, Marcelo Bourscheid, Maicon Lorkiew, Juliana Luz e Aline Ramos.

remetente específico, outra para ser deixada em locais estratégicos em espaços públicos, podendo ser encontrada por pessoas desconhecidas, outra para ser lida em espaços específicos (públicos e privados) e outra que poderíamos fazer o que quiséssemos com ela. Para esta última categoria, resolvemos criar uma atividade na qual as cartas seriam um dispositivo para que o Coletivo, posteriormente, levasse as falas dos frequentadores da vigília para espaços públicos, praças, ruas, espaços fechados e criassem, a partir do que os afetou ao ouvir as cartas, respostas ou outras formas de se relacionar com o dispositivo e a situação exposta por eles. A partir disso, criamos o jogo das cartas e levamos para diversas outras comunidades como jogo, modos de fazer.

Após a coleta das cartas, a primeira ação realizada na vigília, passamos por diversos outros locais que consideramos se configurar, mesmo que em medidas diferentes, lugares de luta. Cada local por onde passamos (que chamamos comunidades temporárias), levamos o que foi produzido pela comunidade anterior: cartas, músicas, falas gravadas, desenhos etc. Fomos com as cartas realizar o *DE/PARA* em cinco lugares/comunidades diferentes. A ação passou a intitular-se *DE/PARA: constelações ocupadas pelos afetos numa cidade fria que resiste*.

Quando fomos para os outros espaços, criamos um jogo que consistiu em lermos as cartas e, na sequência, pedir para que as/os participantes das comunidades ouvissem e escrevessem as palavras que mais as/os tocassem e colocassem-nas em constelações⁵ (várias fitas crepes em formato de estrelas coladas no chão, nas quais as pessoas participantes escreviam e colavam palavras que lhes tocaram ou que lhe surgiram ao ouvir as cartas. Em cada espaço pelos quais passamos, além de colocarmos algumas palavras criadas na constelação da comunidade temporária que havíamos passado anteriormente, palavras novas eram criadas. As pessoas escolhiam a estrela e, de acordo com a palavra contida nela, formavam grupos ao redor de cada uma dessas estrelas). O objetivo era a organização espacial e o de gerar proximidade entre as pessoas, ou seja, que formassem pequenos grupos e, a partir deles, criassem outras cartas ou ações-respostas. As cartas serviam de dispositivo para esse encontro e criação coletiva de alguma outra ação como resposta. Vários objetos ficavam disponíveis além de papéis e canetas, como violão, fitas, tecidos, figurinos, adereços, maquiagens, sons, gravadores de sons para deixar áudios com testemunhos de histórias etc. Dispúnhamos, também, da mesma pergunta que

⁵ O uso da ideia de “constelação” na performance se deu por razão poética em função de seu paralelo imagético com a aglomeração das pessoas em grupos.

fazíamos todas as vezes: qual o motivo de você estar aqui hoje? Com isso, resolvemos ir para lugares onde estavam havendo tentativas de resistência.

O dispositivo que gerava o convite para fazermos algo juntos era a leitura das cartas e a escolha de palavras. Mesmo sem relacionar tal proposta na época, há uma semelhança com a técnica de investigação e a escolha das palavras geradoras do método de alfabetização de Paulo Freire, cujo intuito é buscar a reflexão sobre sistemas de opressão, porém sem chegar com uma ideia pré-estabelecida do que oprime a comunidade, pois o mestre é também aprendiz e a relação é dialógica. As cartas eram dispositivos que em certa medida serviam como provocadoras. Traço diálogo com essa prática porque, ao levarmos e solicitarmos palavras que tocassem, estávamos de alguma forma trabalhando sobre a construção de diálogo para instigar perguntas e soluções a partir de palavras geradoras que seriam então temas para investigação, conversa e criação de algo escolhido pela comunidade, que tinha como mote a luta por algo importante para cada comunidade.

A investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo mínimo” (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo. (FREIRE, 2019, p. 134).

O princípio da Educação Libertadora de Paulo Freire é a libertação social dada pelo processo de conscientização dos sujeitos. Ou seja, quando conquistam suas autonomias, os sujeitos passam a refletir por si mesmos, a exercitar o pensamento crítico e, assim, a se transformar socialmente. O seu método consiste em educar de forma conectada ao cotidiano dos educandos numa relação dialógica entre professor e estudante. Esse formato dialoga com as ações de arte participativa em que ao público é relegado o papel de criador da obra, pois participa ativamente de sua construção a partir de suas subjetividades. Para Freire, a educação é um ato político que possibilita a libertação dos indivíduos da opressão por meio da consciência crítica e transformadora proporcionada por essa educação dialógica e libertadora. Por analogia, as propostas de performances artísticas que tenham relação dialógica entre artistas e público, em que todos são considerados artistas, é política e, sendo assim, a arte com o intuito de emancipação individual e social pode ser considerada um ato político.

Nas comunidades pelas quais passamos, pudemos observar que as palavras ouvidas e escolhidas pelos ouvintes das cartas têm relação com eles, ademais os ouvintes são criadores e

provocados a criar palavras novas, essas são geradoras dos temas a serem abordados no processo de criação. Em todo esse processo, o papel da/o artista propositor/a da ação (*DE/PARA*) – assim como da/o educador/a em Freire – é mediar uma troca, na qual todos são aprendizes e pesquisadores críticos, que acontece devido à curiosidade despertada.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. [...] O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. (FREIRE, 2019, p. 83-85).

Com a instrumentalização do educando, por meio da alfabetização, a curiosidade ingênua passa a ser uma curiosidade epistêmica, possibilitando ao educando ser agente de transformação social.

Construindo perguntas, modificando as formas conforme a comunidade que as provocam...

Tendo em vista que a performance *DE/PARA* buscava construir modos de fazer coletivamente, a ação acabava sendo modificada no decorrer dos espaços pelos quais passávamos. Com os acontecimentos, dificuldades e perguntas que surgiam, não somente modificávamos a performance, como aprendíamos sobre o fazer artístico e político na prática, durante o fazer. Fomos descobrindo a forma e conteúdos durante todo processo.

Fotografia nº 1: ação na Livraria Vertov.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Na Livraria Vertov (uma livraria e espaço feminista em Curitiba), por exemplo, durante a Mostra de Arte Contemporânea para a qual fomos convidadas (eu, Silvia da Silva, Marcelo Bourscheid, Maicon Lorkiew e Pedro Furtado), aprendemos a importância da escuta. Nessa ocasião, surgiu uma dificuldade que foi muito importante para o prosseguimento do processo de criação e transformação do jogo, pois do “problema” ocorrido originou-se a nossa percepção mais ampla para a importância da escuta, da respiração e do trabalho com o ritmo como procedimento. O fato foi que criamos expectativas em relação ao comportamento dos participantes e a falta de correspondência com a nossa ideia do que seria “compor juntos” aparentou que não estava acontecendo nada, o que nos causou muita ansiedade. Após reflexão e muita discussão, percebemos que esse aparente “nada” era algo que estava transcorrendo. Ou seja, mudamos a concepção do que tínhamos por “nada”. A princípio, sentíamos uma necessidade de que algo se desenrolasse, que fizessem alguma coisa, dessem uma resposta, mas o silêncio também é ação. Ouvir é ação, e a pedagogia da experiência (BONDÍA, 2015) se dá nesse lugar, da escuta. Ao ouvir cartas, esse tempo para a escuta, devagar, é fundamental. Como diz Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*,

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar

a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar *com* é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele. (FREIRE, 2019, p. 111, *grifos do autor*)

Os princípios pedagógicos que animam a ação se dão pelo seu potencial dialógico. E, neste caso, o silêncio dizia mais do que palavras, nós, enquanto propositores estávamos para falar com e também ouvir com e não impor uma ideia de participação e ação, a qual esperávamos e tínhamos como expectativa no início. Em seguida, o silêncio foi quebrado quando uma mulher participante fez uma ação na qual foi evocada Marielle Franco.

Os participantes da ação realizada na Livraria Vertov eram, em sua maior parte, artistas, intelectuais e leitores assíduos clientes da loja que foram convidados para o Festival de Arte. Todas e todos brancos e de classe social variante, porém privilegiada. O que ouvir essas cartas os causou? Após a leitura, o silêncio imperou na sala. Com um pouco de insistência da/os artistas propositora/es, algumas tímidas pessoas pegaram o violão e dedilharam uma canção engajada, como foi o caso de uma mulher que começou a cantar e colocou um vídeo da Marielle Franco em seu celular e, enquanto cantava, algumas pessoas escreveram cartas respostas e colocaram autonomamente entre as cartas lidas. E o resto foi silêncio.

O lugar de escuta está intrinsecamente relacionado ao lugar de fala. Num espaço democrático, a fala é direito de todas as pessoas. No entanto, historicamente no Brasil, especificamente, a construção das histórias oficiais foi realizada por homens brancos, héteros e de classes privilegiadas. Para Márcia Tiburi (2018), na ordem do discurso, não se trata de quem pode falar apenas, mas se trata do fato de que quem fala, fala para alguém. A hegemonia da fala gera uma obrigação da escuta – uma escuta dócil – que precisa ser pensada.

Fala e escuta quando são políticas são sempre tensas. Justamente por isso geram um campo de forças dentro do qual é possível romper com os poderes estabelecidos [...] É incrível como as pessoas não se escutam, os poderosos não escutam os sem poder, os capitalistas não escutam os trabalhadores, os homens não escutam as mulheres, os heterossexuais não escutam os não normativos, os brancos não escutam os negros, os opressores afinal não escutam os oprimidos. Ora a problematização da escuta por si só já perturba a hegemonia da fala que sempre foi dominada pelos sujeitos autoritários. Daí a complexidade da presença de um lugar de fala no contexto da fala colonizada por sistemas de opressão e poder. (TIBURI, 2018, p. 57).

Sendo assim, o lugar de escuta deve ser construído ao lado do lugar de fala. O silêncio que se fez no espaço da Livraria Vertov foi a fala da escuta, pois aquelas cartas faladas tiveram autoria de pessoas⁶ que durante um grande período histórico não tiveram espaço de fala. O nosso desejo e ânsia de artistas propositora/es para que o público participasse e cocriasse conjuntamente, era cheio de expectativas e com uma ideia estabelecida de que participar seria fazer/atuar/falar fisicamente. Foi um aprendizado a partir da própria experiência, compreender que nem mesmo nós estávamos escutando, a escuta da escuta. Experenciamos para depois aprender e entender que educar para escuta é também um ato político.

Com essa experiência tivemos como aprendizado viver o acontecimento/cena sem expectativa, bem como nos desapegar do controle da proposta, sentir devagar, ouvir sem querer que algo aconteça ou querer cumprir um objetivo, porque a função era justamente a troca e numa troca não sabemos o que receber a priori. A ação e a não ação é democrática porque é criada pela/os participantes. Quem cria e realiza é o coletivo e esse é composto por todas as pessoas presentes na sala, e cada um participa à sua maneira. A eficácia do encontro seria justamente a ineficácia no sentido de escutar devagar, respirar, “deixar-se levar, levando” (BANFI, 2012).

A partir dessa ansiedade advinda da expectativa passamos a exercitar mais a respiração como aliada ao ritmo do acontecimento-ação. A respiração como caminho para estar presente e se deixar levar pelo acontecimento construído pela presença de todas e todos. Fluir. Empresto as ideias de Lola Banfi sobre o ritmar como procedimento:

[...] instaurar um ritmo ao mesmo tempo o movimento de deixar-se levar por ele, de soltar a rigidez dos sólidos e entrar na fluidez com o mesmo ritmo que se está criando, momento a momento. (BANFI, 2012 p. 8, *tradução minha*)

Ou seja, a partir da respiração, criar o ritmo deixando-se levar pelo que se manifesta coletivamente de forma presente e fluida, em outras palavras, estar aberto ao seu modo de fazer no aqui e agora.

Artivismo como modo de fazer: é preciso estar atento à escuta

O artivismo, hoje, busca – mais do que realizar denúncia e protesto de alguma injustiça – construir modos de fazer coletivamente e assim praticar a democracia (CHAIA, 2007). Para isso

⁶ Grande parte das pessoas frequentadoras da Vigília Lula livre vinha do Movimento sem Terra de diversos estados do Brasil.

é fundamental estar aberto a outras pessoas, respirar junto com elas e senti-las devagar. Essa escuta é fundamental para que haja troca e aprendizagem de si em contexto com o outro. Cada sujeito, ao ser provocado e tocado, reflete sobre o seu meio, sobre si mesmo e suas atitudes. Os procedimentos utilizados na performance *DE/PARA* tinham como foco proporcionar a conversa, troca e reflexão crítica. Em vez da exposição de uma obra e a criação de algo que pudesse ser considerado um produto/obra do encontro, a vontade de construção da coisa coletivamente é o modo de produção artista.

Segundo Marcelo Expósito (2018), é necessário deslocar a prática artística da modernidade do lugar desse peso em ter que ser uma obra centrada no objeto e pensar a arte como produção de modos de organização ou como forma de organizar a cooperação. Para o autor:

Não estamos produzindo um objeto, não estamos produzindo uma coisa tangível, estamos produzindo tangíveis e intangíveis. Um tangível que é esse dispositivo para poder cooperar, para poder produzir conhecimento cooperativamente. E estamos produzindo um intangível, que é o próprio fato de cooperar produzindo conhecimento, o conhecimento que se produz cooperativamente. (EXPÓSITO *apud* JUNG, 2018, p. 6-7).⁷

Ou seja o valor artístico dessas ações não está no fato de haver um objeto/cena/obra estética e isolada, mas pelo fato de servir como disparadora da arte como um modo de organização e produção de conhecimento. Interessante pensar que cada comunidade, temporária ou não, tem a sua forma de se organizar, fazer e se relacionar com a arte, o teatro, a música e, neste sentido, tem a importância política e pedagógica de se abrir para a escuta dessas diferentes formas e epistemologias.

Nesses fazeres coletivos, durante o aparecimento das diversas vozes, podem surgir dissensos, tendo em vista a participação de todas as subjetividades presentes. Para Manuel Delgado (2013), fundamental ao ativismo é a discussão e o dissenso, pois são democráticos já que na construção hegemônica de algumas vozes há imensa probabilidade que vozes sejam abafadas, porque a homogeneidade não contempla toda a diversidade. Essa forma de ativismo

⁷ A autora Ana Emília Jung traduziu e transcreveu a apresentação de *El arte como producción de modos de organización*, de Marcelo Expósito, realizada no Museu de Arte Contemporânea de Castilla y León, MUSAC, em 2014. Esse texto consta como encarte na tese de doutorado de Jung intitulada: *Arte Ocupação; práticas artísticas e a invenção de modos de organização* (2018).

contemporânea busca contemplar exatamente essas subjetividades como agenciadoras nos modos de fazer.

DE/PARA na Ocupação Indígena: aprendendo histórias outras...

Essa comunidade temporária foi formada com pessoas indígenas de cinco estados do Brasil. Elas estavam reunidas em prol de uma luta na qual resistiam em garantir o contrato de fornecimento de veículos e motoristas que davam assistência à saúde nessas comunidades e também pediam a saída da secretária Silvia Wajãpi, secretária de base do governo Bolsonaro, de origem militar e que, conforme comentaram algumas pessoas indígenas nessa comunidade, dentre os vários descasos estava o desconhecimento da política da saúde indígena, mostrando-se desrespeitosa com as representações indígenas legítimas. Esse espaço que estavam ocupando fica em Curitiba, chamado Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai). Participaram pessoas dos seguintes locais: Aldeia Kutkutu (São Paulo), Aldeia Palmerinha do Iguaçu do Município Chapinzinho (Paraná), Aldeia Hanhe~e (São Paulo), Aldeia Pinhal em Espigão Alto do Iguaçu.

Essa ação *DE/PARA* ocorreu no dia 15 de julho de 2019 e contou com três performers (Lúcia Helena Martins, Maycon Lorkiew e Pedro Furtado). O espaço era uma casa e foi disponibilizada uma sala utilizada para cursos, repleta de carteiras e um quadro branco para projetor. Arrastamos as carteiras para as laterais, abrindo espaço para que fizéssemos a ação. Participaram em torno de 30 adolescentes e crianças de 4 a 18 anos, meninos e meninas.

Formamos um círculo, preparamos o cenário com as “constelações” coladas no chão e as caixas com as cartas. Durante o momento de nos apresentarmos ao grupo todo, percebemos que grande parte dessas/es jovens participantes eram muito tímidas/os. Então, alteramos o programa e, antes de iniciar o jogo, realizamos jogos teatrais para que se soltassem e se divertissem. Propusemos jogos de expressão cujo objetivo era aquecer, interagir e criar confiança. Um deles consistiu em formarem grupos e criarem mímicas para que os observadores adivinhassem a palavra, o tema deveria ter relação com o motivo pelo qual estavam ali.

Fotografia nº 2: Ação artista na ocupação indígena

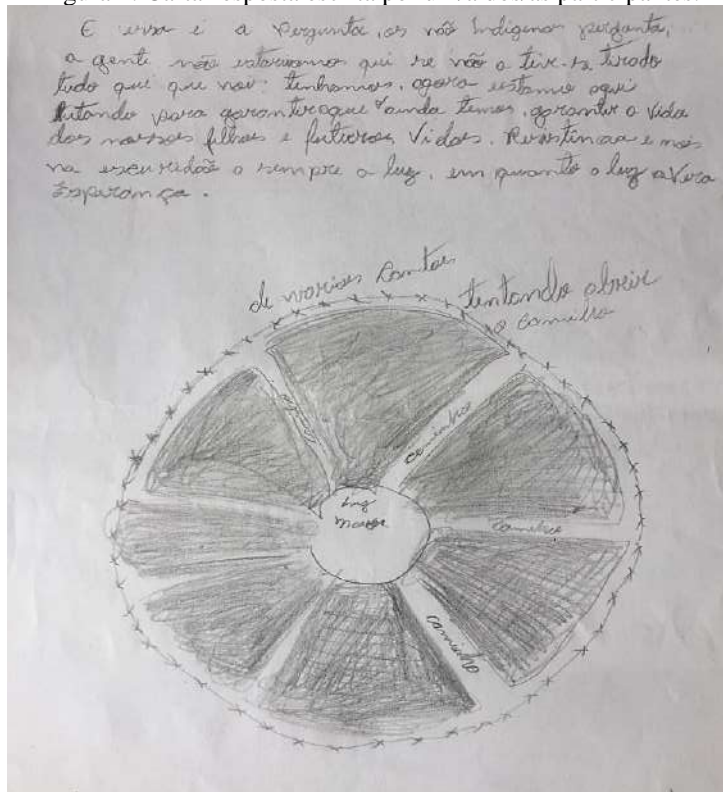


Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Depois desse primeiro momento, iniciamos a leitura de cartas proposta do jogo. Deixamos as cartas disponíveis para quem quisesse ler, poucos leram, de forma muito primária e devagar. A maioria das cartas-respostas foi uma denúncia do porquê estavam lá, em forma de desenhos de símbolos de luta, grafias e imagens deles mesmos lutando. Poucos utilizaram a linguagem escrita, alguns dançaram e a maioria desenhou.

Perguntei o motivo pelo qual estavam ali? Qual era o motivo de sua luta e como eles a faziam. Contaram e escreveram como lutam, queimam pneus e bloqueiam estradas para chamar atenção, mas antes fazem um ritual que consiste em cantar e dançar para irem com força e proteção.

Figura 1: Carta-resposta escrita por um/a dos/as participantes.



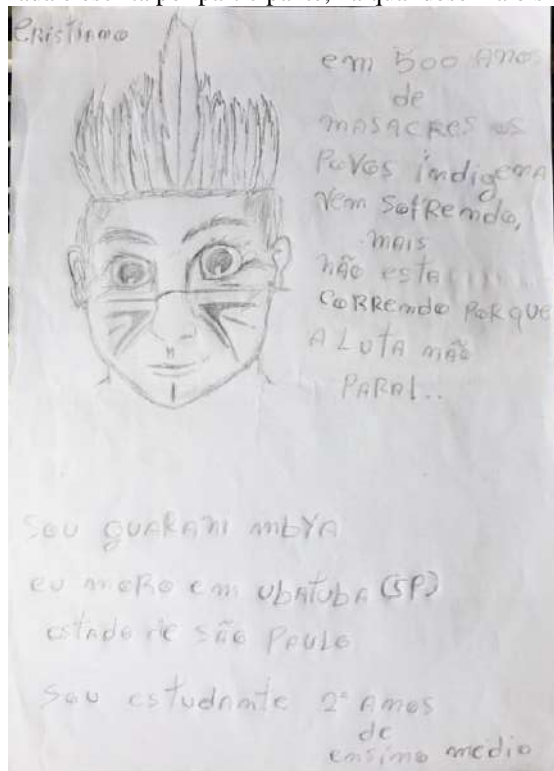
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Para Paulo Freire (2019), a prática educativa está dentro de um contexto histórico, social, cultural e econômico, sendo assim, exige do/a educador/a, uma compreensão crítica daquele contexto. Tendo isso em vista, uma questão política importante que emergiu dessa prática é o fato de haver diferenças de culturas entre as comunidades. Foi perceptível que muitos ainda não sabiam ler com domínio, mas queriam. Depois, ao eleger palavras que remetiam a opressões para colocar nas estrelas, uma frase escrita se destacou “ser chamado de analfabeto”. Essa frase revela as especificidades das diferenças entre culturas e os aspectos coloniais que os cercam politicamente em sociedade. Para os povos originários, culturalmente falando, a oralidade é a forma de construção histórica, ela está inscrita no próprio corpo através das mudanças, dos rituais e das pinturas corporais etc. Sendo assim, mais do que na escrita, a participação se deu muito mais durante os exercícios.

Ao ouvir a leitura das cartas, as/os adolescentes comentaram que não sabiam da existência da Vigília e que essas pessoas também estavam na luta. Foi quando um menino resolveu desenhar e compartilhar o símbolo de ritual de luta e nos ensinou a fazer a pintura no

rosto. Fizemos com batom, mas eles fazem com jenipapo. Depois disso, passei a fazer essa pintura em meu rosto nos outros lugares pelos quais passamos com o *DE/PARA*.

Figura 2: Carta resposta desenhada e escrita por participante, na qual desenha o símbolo ritual de luta [esquerda].



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Houve ali uma troca de afeto e de conhecimento em que os leitores eram mediadores. Poucos escreveram cartas, dentre elas, destaco abaixo um trecho de uma delas:

Eu sou Paula,⁸ vim da aldeia Palmerinha – PR. Estamos aqui em Curitiba para somar a luta com os parentes, e agradeço por fazer parte desse movimento e essa é a primeira vez que eu vim aqui. Então pra começar eu agradeço a nosso NHANDERU (DEUS) e a vocês que estão de apoio na luta da nossa saúde Indígena. Muitos indígenas estão passando frio e com fome, mas nós resistimos mais de 1500 anos e nós vamos prevalecer. [...] (15/07/2019).

Levamos cartas escritas como dispositivos de luta, essa escolha lança um aspecto contraditório inerente à luta contra a colonização cultural dos povos brancos sobre os indígenas. Neste sentido, faço uma analogia com o método de alfabetização de Paulo Freire. Ou seja, no

⁸ Nome fictício.

processo de alfabetização as palavras devem surgir do universo vocabular dos educandos e não trazidos de forma vertical devido sua “riqueza fonética”, pois, desta forma, o educando reflete sobre vocábulos que lhe são comuns e assim acabam por conhecer e desvelar seus significados. Transpondo as palavras do alfabeto para linguagens expressivas, ao receber as palavras de luta, muitos responderam com ações e imagens, desenhos e grafias de luta. A sua forma de expressão é o corpo, a oralidade.

Assim, o ato pedagógico está implicado na troca, na ação de refletir sobre o fazer e as discussões que foram provocadas pela leitura das cartas. O objetivo era experienciar uma reflexão sobre a própria realidade, individual e coletiva, a partir da troca sobre as formas como somos, fazemos e como lutamos. A leitura sobre os motivos pelos quais as pessoas estavam na Vigília, provocou a reflexão sobre a própria realidade, o significado dos seus desenhos, suas danças, como fazem, como lutam e por que estavam ali: conhecer-se em relação no mundo. Para isso, num primeiro momento foi importante olhar para si e se auto-observar refletindo sobre “como eu faço, como eu luto”. Ao ouvir as cartas escolheram palavras que os tocaram e a partir delas sugeriram outras: desmoralizar injustiça, confiança, futuro, sociedade, petróleo, eu amo você, riqueza, liberdade, direitos, solidariedade, não ser chamado de analfabeto.

Ao ouvir as palavras das pessoas que estavam em luta, na Vigília, houve uma aprendizagem por meio de imagens que tem relação com a palavra investigada, que vem de uma situação concreta advinda das experiências dos participantes da ação. Há um processo de aprendizagem pedagógico e formação política que acontece por meio dessa performance quando se constrói e reflete esse modo de fazer coletivamente.

Considerações...

No processo da performance *DE/PARA*, tendo como dispositivo as cartas advindas de locais de luta, o objetivo era perceber como as pessoas de grupos diversos aprendem e constroem conhecimento, bem como encontrar formas de fazer alguma coisa com o material provocativo. Essas ações se realizaram em locais de lutas vivenciadas por essas comunidades específicas. Neste sentido, mais do que fazer algo coletivamente, estávamos envolvidos por uma atmosfera política e pedagógica.

O ato de refletir e discutir sobre outras formas de aprender e produzir conhecimento — a partir de diversidades de comunidades e lugares de falas heterogêneos na arte das cenas e nas

outras artes no momento atual⁹ — é pedagógico, transformador, político e uma ação de busca pela restituição do vínculo social. As performances do ativismo da proximidade, como pudemos ver em *DE/PARA* não são uma representação, mas uma produção em ato do vínculo social. É uma forma de organizar a cooperação, então não a representa, é produção de cooperação. *DE/PARA* não representa as pessoas lutando contra suas opressões, não é uma representação da luta. Assim como os povos originários não representam, mas vivem: vida-arte-ritual, bem como as pessoas do MST utilizam símbolos nas suas místicas, mas não representam a luta. Em vez dessa representação, trabalhamos com cooperação, ou seja, colaboração que se dá entre as pessoas na hora de fazer algo juntas frente a carta ouvida e criar juntas uma arte-carta-ação resposta para ela. “A chave aí é a reconstrução de vínculo que a ditadura quer romper” (EXPÓSITO *apud* JUNG, 2018, p. 27) e, neste sentido, o seu caráter político. Nessa performance coletiva há aprendizagem e possível transformação.

Para Eleonora Fabião (2013), a arte busca transformar algo, matéria em objeto, e na performance a matéria a ser trabalhada é a vida, sendo o objetivo do performer transformar a vida ou o modo como a vida pode ser vivida. “O performer é aquele que evidencia e potencializa a mutabilidade do vivo” (FABIÃO, 2013, p. 64).

Os aspectos pedagógicos estão implícitos nas qualidades das relações estabelecidas durante a prática. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, ou seja, é uma espécie de mediação entre ambos. Nesse sentido algo é apreendido na forma como alguém responde ao que vai lhe acontecendo durante a vida, em como dá sentido ao que lhe acontece. *DE/PARA* é uma performance emancipadora e libertária, na qual a artista/professora está constantemente inventando e se reinventando durante o processo das práticas pedagógicas junto com as/os alunas/os. Se, na ação da Livraria Vertov, resolvemos ficar mais passivos, escutar e deixarmos-nos levar, devido ao fato de que ninguém fazia nada, percebemos que o silêncio também era fala e nos libertamos das expectativas de querer que algo acontecesse e que o público participasse como esperávamos. Com base nisso passamos a realizar exercícios de respiração e ritmo, tornando-se um dos procedimentos metodológicos para todas as outras comunidades temporárias pelas quais passamos. Na comunidade indígena, as diferenças culturais foram desveladas em ato pelo simples fato de levar carta escrita, nos levando a

⁹ Importante situar essa performance que ocorreu no período da presidência de Jair Bolsonaro, momento de ameaça à democracia, quando uma parte da população pedia a intervenção militar e a volta da ditadura militar.

aprender com as diferenças culturais. Modificamos o programa trazendo e reelaborando jogos teatrais para trazer a prática de forma mais intensa para o corpo, preparar a escuta com o corpo, ouvir com os poros. O processo e a escuta em cada comunidade temporária nos levaram a criar mudanças do programa. A produção acadêmica, a reflexão e o pensamento são reconstruídos a partir da realidade prática, das frustrações e não é um projeto idealizado e desvinculado da periferia e das diversidades de comunidades existentes. A reflexão fundamenta-se na prática e ao mesmo tempo é uma promotora da prática. Assim os procedimentos são criados conforme demandas surgidas pelo e para todo o contexto do processo. O contexto gera diversas possibilidades de formas a partir da experiência. A forma se manifesta a partir das relações que se manifestam durante a ação. Em cada comunidade houve uma experiência estética e política diferente e coube a nós, professoras-performers, buscar provocar experiência e estar abertos a ser provocados na relação de troca.

Referências

BANFI, Lola. Ritmar: reflexiones sobre la actuación como arte del presente. **Território Teatral** – Revista Digital, n. 8, setembro 2012. 9. Buenos Aires. Disponível em: http://territorioteatral.org.ar/html2/articulos/n8_05.html. Acesso em: 15 mar. 2023.

BISHOP, Claire. **Infiernos Artificiales: arte participativo y politicas de la espectadoría**. Taller de Ediciones Economicas. Colima 25-10, Roma Norte, 06700, Ciudad de Mexico, t-e-eoria, 2016.

BONDÍA, Jorge Larossa. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência**. Espanha: Universidade de Barcelona, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br//pdf/rbedu/n19a02.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CHAIÁ, Miguel Chaia. Artivismo, política e Arte hoje. (2007), Revistas PUC, **Aurora**, 1: 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/6335>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CORNAGO, Ó. **Ensayos de teoría escénica:** sobre teatralidade, público y democracia. Abada Editores Lecturas de Estética, Madrid, 2015.

DELGADO, Manuel. **Los límites de la crítica:** 'artivismo' y postpolítica. Disponível em: <http://www.arxiulimen.com/wp-content/uploads/2013/01/LIMEN2.-Los-l%C3%ADmites-de-lacr%C3%ADtica.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

EXPÓSITO, Marcelo. Arte como produção e modo de organização. (2018). *In:* JUNG, Ana Emilia. **Encarte 1.** Tese (doutorado em artes visuais) – UDESC, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-04122018-171845/publico/AnaEmiliaJungENCARTE1expositoONLINE.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

FABIÃO, Eleonora. Performance, teatro e ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. *In:* FLORENTINO, Adilson, TELLES, Narciso (Org.). **Cartografias do ensino do teatro.** Uberlandia UDUFU, 2009.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: o corpo em experiência. ILINX - **Revista do Lume** – Núcleo Interdisciplinar de pesquisas teatrais. UNICAMP, 2013. Disponível em: <https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: 13 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 71. Ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 62. Ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

JUNG, Milla. Anexo. *In:* JUNG, MILLA. **Arte Ocupação:** práticas artísticas e a invenção de modos de organização. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – USP, Florianópolis, 2018.

Disponível em:

<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-04122018-171845/publico/AnaEmiliaJungENCARTE1expositoONLINE.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2022.

LOPES, Áurea. **Vigília Lula Livre**: um movimento de resistência e solidariedade. 1 ed. Santa Catarina: CLACSO, 2020.

MARTINS, Lúcia Helena. **O ativismo da proximidade: implicações pedagógicas em práticas de performances artivistas**. 2022. 1 recurso on-line (311 p. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Doutorado em Teatro, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00009b/00009b9c.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

TIBURI, Marcia Tiburi. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 4 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.



**O MANTO DOS ESPECIALISTAS NO PROCESSO DE
DRAMA 2.170**

EL MANTO DE LOS EXPERTOS EM EL DRAMA 2.170

**THE MANTLE OF THE EXPERT IN THE PROCESS
DRAMA 2.170**

Júlia Leão Souza¹

<https://orcid.org/0009-0002-5228-8184>

Wellington Menegaz²

<https://orcid.org/0000-0002-8062-4600>

Resumo

O presente artigo tem como objetivo investigar o sistema elaborado por Dorothy Heathcote Manto dos Especialistas - MoE a partir de uma experiência em um processo de Drama intitulado *2.170*. Para isso, foram utilizados estudos teóricos e práticos que investigam a abordagem do MoE, o uso do sistema e sua estrutura, a partir do desenvolvimento do aprendizado dos(as) participantes do processo.

Palavras-chave: Drama, jogo, processo, protagonismo.

Resumen

El presente artículo pretende investigar el sistema elaborado por Dorothy Heathcote denominado Mantle of the Expert - MoE a partir de una experiencia en un proceso de Drama titulado *2.170*. Para esto, se utilizaron estudios teóricos y prácticos para investigar el enfoque MoE, el uso del sistema y su estructura, a partir del desarrollo del aprendizaje de los participantes en el proceso.

Palabras clave: Drama, juego, proceso, protagonismo.

Abstract

The present article has the objective of exploring the system elaborated by Dorothy Heathcote called Mantle of the Expert - MoE from an experience in a Drama process entitled *2.170*. For this, theoretical and practical studies were used to investigate the MoE approach, the use of the system, and its structure, based on the development of the learning of the participants in the process.

¹ Mestranda na Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisa em andamento. Estudo em artes Cênicas. Orientador Wellington Menegaz. Bolsa de fomento FAPEMIG.

² Professor do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia UFU. Doutor em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC. Professor do programa de pós-graduação em Artes Cênicas PPGAC e do Mestrado Profissional em Artes Prof-Artes, ambos da Universidade Federal de Uberlândia.

Keywords: Drama, game, process, protagonism.

A presente escrita faz parte da pesquisa de mestrado³ desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, que tem como objetivo explorar as conexões entre o Drama e o *Role-Playing Game (RPG)*⁴. Foram realizadas no ano de 2022 duas vivências de Drama e *RPG*, intituladas *2.170* e *Os Mensageiros de Rá*, com crianças entre nove e onze anos. A partir dessas experiências, buscou-se uma compreensão do protagonismo infantil nas abordagens estudadas. Esse artigo apresenta um recorte dessa pesquisa de mestrado, no caso, a investigação da estratégia do *Manto dos Especialistas*, idealizada por Dorothy Heathcote, e como ela foi desenvolvida no processo de Drama *2.170*, realizado por Júlia Leão Souza, sob orientação de Wellington Menegaz.

Importante destacar que a abordagem de Drama a que nos referimos parte das investigações artísticas e pedagógicas que foram trazidas para o Brasil na década de 90 (século XX) a partir dos estudos pioneiros de Beatriz Ângela Vieira Cabral. Segundo Wellington Menegaz:

O drama é um método de ensino – desenvolvido inicialmente em escolas inglesas [...] a partir das práticas de Dorothy Heathcote – em que a professora ou o professor, juntamente com os/as estudantes, assumem papéis sociais para explorar temas ou situações por meio de um contexto ficcional (MENEGAZ, 2020, p. 365).

Apontamentos sobre o Drama

A pioneira na abordagem do Drama, Dorothy Heathcote (1926 - 2011), faz parte da excelentíssima *Ordem do Império Britânico*, é gratificada pelas grandes contribuições para as artes e educação no Reino Unido. Mas antes de ser conhecida pelos seus ensinamentos no Drama, Heathcote alimentava em si o sonho de ser atriz e estudou teatro na *Northern Theatre School* em Bradford tendo como mentora a atriz e diretora Esme Church. O trabalho de Dorothy

³ Pesquisa desenvolvida por Júlia Leão Souza, sob a orientação de Wellington Menegaz, com o título: *Drama e role-playing game: o protagonismo da criança em sua própria história*.

⁴ Jogo de interpretação de papéis. Regado a narrativas fantasiosas, o universo do RPG trata-se de um tipo de jogo em que os(as) jogadores(as) assumem os papéis de personagens fictícios(as) em um mundo imaginário, interagindo entre si e com o mundo ao redor, criando uma história colaborativa.

na educação começou em 1951 como tutora no *Durham Institute By Brian Stanley*, que a contratou mesmo não tendo nenhuma qualificação formal, experiência com crianças e nem como professora. Heathcote estava no instituto para ajudar nas melhorias na prática dos(as) professores(as) dentro de sala de aula. A partir de vivências dentro de escolas, Heathcote manifesta o entendimento que, de certa forma, as instituições escolares privam jovens de experimentar outras formas de vivências no mundo fora dos muros das mesmas, privando-os de assuntos reais sobre a vida (2015). É interessante pensar que a autora trabalhava diretamente com jovens em escolas, por isso era necessário que tivessem um currículo pedagógico norteador, mas ao trazer estudos artísticos para dentro da sala de aula não pautava talento e desenvoltura do(a) estudante para o acontecimento, e sim em como eles(a) poderiam protagonizar o próprio conhecimento a partir do Drama, resolvendo problemas e chegando a soluções em coletivo, sendo, então, um momento em que todos(as) participavam ativamente e igualmente de uma narrativa, inclusive, o(a) professor(a) da turma.

Dorothy foi responsável pela criação do *Mantle of the Experts* e também “Professor - Personagem”, dois pontos importantes dentro do uso e abordagem do Drama, facilitadores do processo entre professor(a) e aluno(a). Ela também cultivava alguns princípios em relação ao Drama, esses foram compartilhados por Gavin Bolton em seu livro em parceria com Dorothy, *Drama for Learning - Dorothy Heathcote’s Mantle of the Expert Approach to Education*:

Drama é sobre criar situações significativas. É necessário um envolvimento de toda a classe para que haja a construção de um significado em comum. O professor é responsável pelo papel de empoderar os alunos participantes, e a forma mais útil de fazer isso é atuando dentro do processo dramático, passando a participar ativamente do processo. O relacionamento de professor e aluno passa a ser de colegas artistas. (HEATHCOTE; BOLTON, 1994, p.4, tradução nossa).

O(a) professor(a)-personagem se torna importantíssimo dentro de um processo com a abordagem do Drama, e principalmente para trajetória que optamos trilhar nessa pesquisa. Segundo Diego de Medeiros Pereira o papel do(a) professor(a) nesta abordagem seria:

[...] tanto a figura que apoia quanto a que desafia as crianças, mantendo o foco na experiência de aprendizagem e exigindo das crianças que tomem posicionamentos, que criem, respondam, reflitam, deem suas opiniões, percebam eventuais dificuldades e lidem com possíveis limitações que o processo possa apresentar como desafio. (PEREIRA, 2021, p 86).

No Drama o(a) professor(a) não precisa se preocupar tanto com sua performance teatral em relação ao papel criado, pois a ênfase não está em sua habilidade teatral mas sim em como a presença desse(a) “personagem” pode impactar positivamente o processo de ensino e aprendizagem. O(a) professor(a) deve estar atento à escuta ativa dos(as) alunos(as), estimular a participação e promover um ambiente de cooperação, para que juntos possam construir uma narrativa com significado, segundo Vidor: “A estrutura dramática é projetada pelo professor, mas os elementos são produzidos por todos os participantes através das improvisações.” (2010, p 37). Assim, podemos perceber que o(a) professor-personagem desempenha o papel de facilitador e os(as) alunos(as), com seus papéis, irão construir a história de acordo com os estímulos que forem surgindo a partir da presença dele(a) e é por meio dessa colaboração e das trocas que a aprendizagem se torna envolvente.

O Drama tem o poder de fazer com que o(a) participante se sinta como protagonista, todos(as) os(as) presentes fazem parte da história, e mais do que isso, todos(as) que jogam são a história desse processo. Por isso a importância de que os temas escolhidos estejam presentes na realidade dos(as) participantes, mesmo que ele se desenvolva em outras realidades temporais (pensando que um processo poderá, por exemplo, abordar um contexto atual do mundo, como a escassez de água em algumas regiões do Brasil, mas se passar em uma vila mágica ou em uma utopia futurista). Incorporar ao Drama a vivência dos participantes vai proporcionar uma sensação de pertencimento, a partir disso o(a) participante pode se convencer que realmente faz parte da realidade que estiver sendo proposta, sobre isso Diego de Medeiros Pereira afirma que:

Ao experimentar no contexto do Drama determinadas situações, emergem desejos e curiosidades que se relacionam com seu contexto-social, cultural, familiar ou mesmo do conteúdo curricular. A intenção é que a participação do processo se torne prazerosa, estimulante e articulada com a realidade das crianças e que os elementos teatrais que sustentam o Drama possam ser melhor assimilados a partir de um tema de interesse das crianças. (PEREIRA, 2021, p. 55).

Outro ponto importante no Drama, é o **pré-texto** e ao escolher um é necessário entender de qual forma ele poderá provocar vínculo com o tema que está sendo trabalhado, com a realidade do(a) participante do processo e se for necessário, como poderá fazer conexão com o conteúdo curricular, ele é o conjunto de elementos que irá moldar o contexto em que a narrativa vai acontecer, como um pano de fundo. Conforme nos aponta Cabral (2012) quem introduz o pré-texto ao Drama é Cecily O’Neill, na intenção de “diferenciar o estímulo capaz de promover

um crescimento orgânico do processo, daquele mecânico, onde o foco da ação nem sempre é coerente com a narrativa em curso” (CABRAL, 2012, p.15). Segundo Cabral:

O pré-texto é, assim, não apenas um estímulo; sua função é bem mais ampla. Enquanto o estímulo sugere a ideia ou a ação inicial, o pré-texto indica não apenas o que existe anteriormente ao texto (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e do papel dos participantes. (CABRAL, 2012, p. 16).

Há várias possibilidades para um pré-texto, pode ser um texto dramático ou uma poesia, um bilhete, e-mail, áudio, vídeo, notícia de jornal. E é a partir dessas definições (temas e/ou pré-texto) que o(a) professor(a) irá delinear o **contexto ficcional** da história, ou seja, o onde e o quando da ficção que permeia cada encontro. O contexto ficcional possibilitará uma suspensão da realidade, permitindo que os(as) participantes sejam convidados a mergulhar de forma autêntica na realidade imaginária que criaram, podendo explorar a mesma de forma investigativa. Sobre o contexto ficcional, Wellington Menegaz de Paula aponta:

Uma vez definidos o pré-texto e o(s) tema(s), é momento de escolher o contexto ficcional, o qual juntamente com o pré-texto, ajudará a selecionar as situações a serem exploradas e os papéis (roles) dos participantes. Além disso, delineará os locais onde a ação acontecerá. O contexto ficcional é um disparador para a ficção, um estímulo para a criação. (PAULA, 2016, p. 96).

Com um contexto ficcional bem instaurado, é possível criar uma atmosfera entre os(as) participantes, e com ela a possibilidade de encarar novos desafios e criar situações dentro desse mundo imaginário, que é compartilhado, por isso também poderá haver uma aproximação dos(as) participantes com a narrativa do processo. Essas histórias podem ser pré-estabelecidas ou podem se desenvolver à medida que a narrativa avança. Quem estiver jogando pode se engajar em situações a partir de tomada de decisões e resolução de problemas, lidando com os desafios propostos no processo de forma segura, dentro do mundo ficcional.

Drama é **processo**. Cabral afirma que “[...] em qualquer tipo de atividade dramática a preocupação com a dimensão da aprendizagem, quer do contexto, circunstâncias ou valores focalizados, quer da linguagem cênica devem estar presentes.” (CABRAL, 2012, p 17), é um processo de aprendizagem onde a horizontalidade deve se fazer presente e a participação na construção da narrativa é de ambos os lados, do(a) professor(a) e dos(as) participantes, os(as)

dois(duas) são figuras importantes, tanto nesse desenvolvimento da história quanto nas experimentações e vivências que irão permear esse caminho.

O Drama se desdobra em **episódios**, assim é feita a divisão de atividades. O(a) professor(a) é responsável por organizar essas divisões, fazendo com que haja conexões e sentido entre um episódio e outro, Cabral coloca que “[...] o professor definirá cada episódio a partir das situações e ações que ele poderá fazer emergir das possibilidades artísticas e educacionais subjacentes.” (CABRAL, 2012, p. 18), o(a) coordenador(a) precisa ter uma escuta ativa dentro do processo, isso quer dizer que é necessário ouvir e ver coisas não-ditas também, para que consiga ter noção das possibilidades dessas conexões, criando novos desafios e possibilidades de criação para os(as) participantes e também aprofundamento no tema que está sendo trabalhado.

Os(as) participantes do processo assumirão **papéis** dentro desses episódios, e essa exploração levará em conta o contexto ficcional e o pré-texto, geralmente os papéis assumidos são predispostos pelo(a) professor(a), de forma coletiva, e a partir dali, cada participante vai se encontrando durante o caminho. Por exemplo: um processo que o pré-texto é um mistério sobre fósseis de dinossauros, os papéis coletivos poderiam ser paleontólogos(as), escavadores(as), proprietários(as) de terras.

Pode acontecer que esses papéis coletivos, vão se tornando individuais de acordo com a personalidade que cada participante cria para a sua experimentação de papel. Essas experimentações se dão a partir de vivências dos(as) participantes, usando referências do cotidiano, inspirações de pessoas que convivem ou que viram na televisão, leram em livros, quadrinhos, e por vezes, é uma mistura de todas essas referências.

Manto dos especialistas (MoE)

Manto dos Especialistas (MoE) é um método que pode ser usado dentro de processos de Drama, e que surge de uma percepção cuidadosa da educadora inglesa e pioneira da abordagem do Drama, Dorothy Heathcote (1926-2011). O *Mantle of the Expert*, em português, *Manto dos Especialistas* é resultado de um desejo de Heathcote de criar verdadeiras conexões entre a escola e o mundo fora dela e, assim, despertar entre os(as) estudantes o amor pelo conhecimento, seja ele em qualquer disciplina do currículo ou assunto, fazendo com que o aprender seja menos penoso e convencional, transformando-se em uma tarefa investigativa e

prazerosa, trabalhando o senso crítico e analítico das crianças e jovens envolvidos (O'NEILL, 2015, p 4) .

Dorothy viu no Drama, um modo de oferecer um contexto mais acolhedor em relação ao currículo escolar e se dedicou a esse pensamento para que professores(as) e alunos(as) tivessem uma experiência significativa. Ressaltamos que o processo de Drama 2.170 não foi desenvolvido em nenhuma instituição formal de ensino, e sim, em uma oficina de teatro (contexto não-formal), criada com o intuito de ser um campo de investigação para essa pesquisa de mestrado. Portanto, não havia nenhum currículo para ser trabalhado. Para usar o *MoE* fizemos a transgressão de “*objetivo curricular*” pelo “*desejo de aprender*”. Logo, se existe o desejo do(a) professor(a) de que os(as) alunos(as) aprendam sobre algo, é possível usar todos os conceitos e bases da metodologia de forma plena dentro de um processo de Drama fora do currículo escolar.

Com o *Manto dos Especialistas* há uma relação horizontal em que o(a) professor(a) e as crianças ou jovens estão em papéis ficcionais e os(as) alunos(as) são dotados(as) de algum tipo de conhecimento em alguma área específica. Todos (as) os(as) integrantes do processo trabalham a partir do mesmo ponto de vista: o de especialistas. Portanto, aceitam responsabilidades e desafios em relação ao tema que será estudado, se dedicam a elas para entregar o melhor resultado, mesmo que esse não seja nenhum ato comprobatório para pessoas externas ao processo e sim, para quem está participando. Para exemplificar, recorreremos ao processo 2.170, nele os(as) estudantes foram estimulados(as) a vivenciarem papéis de cientistas que possuíam especialidade na criação de vacinas.

O *Manto dos Especialistas* é uma convenção usada dentro da perspectiva do conceito teatral e pedagógico do Drama. Heathcote afirma que “se trata de uma convenção que explora as habilidades dos jovens e crianças, criando com intencionalidade, circunstâncias onde todos assumem responsabilidades” (O'NEILL, 2015, p.116, tradução nossa) e, para que o *MoE* exista, é necessário pensar e executar três elementos bases:

- . Time de especialistas (*experts team*);
- . “Clientes” (*clients*);
- . Tarefa (*tasks*);

Quais são as funções de cada elemento base dentro do Drama e *MoE*?

Os **especialistas** ou *experts* são os(as) alunos(as) envolvidos no processo, eles(as) receberão uma solicitação do(a) “**cliente**”, o(a) mesmo podendo ser o(a) professor-personagem ou até mesmo oriundo de alguma materialidade (áudios, vídeos, cartas etc.), enviada para os(as) *experts*, que irão atender a essa **tarefa**. A solicitação só acontece quando há uma certeza do(a) “**cliente**” do que é necessário para o aprendizado da turma naquele momento, é necessário que as tarefas sejam planejadas pelo(a) professor(a) de acordo com esse tema, pois a partir dessa solicitação os(as) **especialistas** irão se juntar em um só grupo e desenvolver pesquisas em relação à **tarefa** que lhes foi solicitada. Por exemplo: as crianças poderão assumir papéis de biólogos (as), ou seja, serão **especialistas** nessa área de conhecimento. O(a) professor (a) poderá ser um(a) diretor(a) ou coordenador(a) de um laboratório de biologia, no caso, o “**cliente**”, que solicita uma **tarefa**, a investigação da flora do cerrado brasileiro, pensando que esse seria um assunto significativo para as crianças daquela turma específica. Nesse exemplo, o(a) professor(a) teria que selecionar quais aspectos da flora do cerrado pretende que a turma investigue. Segundo Heathcote:

Você, primeiramente, tem que escolher o que você quer que as crianças aprendam. Quando eu digo isto aos professores eles falam, “Eles podem aprender sobre os Romanos?” e eu digo, “O quê sobre os Romanos, o que você quer que eles compreendam sobre os Romanos?” Por que se você não puder decidir isso, você não pode ensinar sobre os Romanos. (HEATHCOTE, 2011, apud BOSCHI, 2019, p. 30-31).

Vale ressaltar que utilizamos os termos “clientes”, e mais adiante “empresa”, entre aspas, por entendermos que a tradução nos remete a um lugar do empreendedorismo, relacionado a uma perspectiva neoliberal, que distância do que de fato Dorothy Heathcote estava propondo. Porém, até o momento desta escrita, não encontramos outra tradução mais apropriada.

Além dos três elementos base para se construir o *MoE*, Heathcote compartilha elementos chaves para que o manto se sustente depois de colocado em prática. É necessário que o(a) professor(a) que estiver acessando essa convenção se atente a todos os elementos, pois só assim fará com que o *MoE* chegue no seu objetivo principal: que os(as) alunos(as) aprendam sobre algo. A seguir os elementos que Heathcote compartilha em forma de uma lista, que são revisitados por Cecily O’Neill no livro *Dorothy Heathcote on Education and Drama* publicado em 2015; no caso:

. Comportar-se pensando no “e se” produz o “agora” do teatro e os elementos dramáticos de um jogo imersivo;

. A “empresa” (*enterprises*) específica é escolhida para acessar o currículo. Importante destacar que a “empresa” é o local onde irá se passar a investigação do Drama. Exemplos: uma sapataria, uma cozinha de restaurante, um escritório etc.;

. A “empresa” começa no meio, desse modo a bagagem histórica dela está disponível para exploração;

. O trabalho avança a partir de tarefas relevantes;

. A narração do (a) professor (a) sustenta a ficção;

. O(a) professor(a) pode trabalhar em diferentes papéis e também como um(a) colega dentro da “empresa”.

A convenção do *MoE* foi usada no Drama 2.170. A partir dos elementos chaves propostos por Heathcote, a “empresa” escolhida foi um laboratório científico onde se fabricavam vacinas e antídotos, e os(as) especialistas foram convidados(as) a se juntar a um time para descobrir a cura para um vírus em 2.170. Dentro da narrativa, o laboratório já estava em funcionamento há um tempo, e era guiado pela cientista Kaliope, um papel que Julia Leão vivenciou como professora-personagem. Além de Kaliope, Júlia também explorou o papel de Nadine, outra cientista do centro de treinamento. O laboratório de Kaliope carregava uma carga histórica, um pouco dessa trajetória foi construída antes que a narrativa fosse apresentada para os(as) participantes, mas ela se intensificou durante o processo, as crianças deram mais intencionalidade e emoção para aquele pedaço da história.

Processo de Drama 2.170

Onde o planeta terra está completamente sucumbido a um desastre natural iminente, além de, claro, todos os outros problemas que vieram se acumulando de anos e mais anos de negligências da nossa sociedade: quase não temos ar puro, água potável e alimentos de qualidade. Tudo isso custa muito tempo e dinheiro para qualquer ser humano. A NÃO SER que, você esteja em um lugar muito alto de poder dentro de um distrito; para fins de “melhoria”, o planeta foi tomado por um único comandante cujo nome é desconhecido a todos então é conhecido como “o grande”, o dito cujo decidiu que para fins de “melhoria” dividiria o planeta terra em cinco grandes distritos. (Arquivo pessoal).

Assim começa a narrativa de 2.170. Um processo que contou com a participação de cinco crianças entre 09 e 12 anos de idade, que já haviam feito oficinas de teatro com Júlia Leão e aceitaram (junto com seus responsáveis) o convite de fazer parte do processo. A oficina de Drama (processo 2.170) foi proposta e ministrada por Júlia Leão Souza e contou com a orientação de Wellington Menegaz. Com encontros de quatro horas e meia uma vez por semana

durante um mês e meio, o que resultou em seis encontros e uma visita de campo. O processo 2.170 foi realizado nos meses de setembro a outubro de 2022. Nele tínhamos como pano de fundo o cenário de uma pandemia que acontecia em um futuro distópico, uma história que, de certa forma, se assemelha a um contexto do qual as crianças foram aproximadas, pois todas elas haviam vivenciado a pandemia decorrente ao vírus da COVID-19.

Inicialmente nossos encontros aconteciam nas salas da Universidade Federal de Uberlândia - UFU e depois passaram a ser ao redor do campus, por uma necessidade da narrativa. Para compor esse processo nos inspiramos em referências cinematográficas estilo *cyberpunk*⁵, *steampunk*⁶, apocalípticas e pós apocalípticas como: *The Walking Dead*, *Mad Max - Estrada da Fúria*, *The Last of Us*, *Jogos Vorazes*, *Expresso do Amanhã* e *Maze Runner*. E referências literárias como: *As Ruínas* e *Battle Royale*.

O contexto ficcional se passa em 2.170, um ano pós-apocalíptico pandêmico onde a humanidade vive em uma distopia regida por um opressor chamado por todos de: O GRANDE. A pandemia citada foi causada por um vírus não identificado que causa extremas mudanças físicas e mentais aos infectados e não se sabe nada sobre o vírus de fato, como é a sua transmissão e como curá-la.

Após todos os desastres causados em decorrência da pandemia do vírus desconhecido sobrou pouco da realidade que era conhecida antes e todos os cinco distritos do planeta foram infestados por pessoas infectadas, que são chamados de ERRÁTICOS. No meio do caos que se foi instaurado sem nenhum apoio governamental, surge uma esperança dentro dessa distopia: uma cientista chamada Kalíope, uma jovem pesquisadora que está ilhada longe do caos dos erráticos, procurando a cura para o vírus, e com sua vida em risco, mesmo sendo ameaçada pelo governo opressor do O Grande consegue mandar, de forma clandestina, e exibir em aparelhos de televisão e rádios para todos os distritos um pedido de ajuda para que outros cientistas se juntem a ela com o propósito de encontrarem uma cura ou antídoto para o vírus.

Inicialmente, Kaliope trabalhava no laboratório antes da pandemia de 2.170, pesquisando métodos de curas para outras doenças, e com a chegada do vírus, ela e outros(as) membros(as) da equipe escolheram ficar naquele local que até então era seguro, até que o laboratório foi invadido

⁵É um subgênero alternativo de ficção científica, conhecido por seu enfoque de "alta tecnologia e baixa qualidade de vida".

⁶ Steampunk é o retrô, nostálgico e sustentado por uma visão mais otimista em relação ao potencial humano e suas habilidades.

e destruído, deixando poucos materiais para que eles(as) pudessem trabalhar. Na narrativa, inicialmente, essa invasão teria sido pelos(as) erráticos(as), mas durante um episódio, as crianças criaram a teoria que essa invasão teria acontecido a mando do governo de O Grande, o que foi acatado por Júlia, como guia dessa história.

A narrativa se construiu e avançou a partir de tarefas, desenvolvidas ao longo dos seis episódios. Ao todo foram: dois caminhos percorridos, experiência em um centro de treinamento, experimentações no laboratório, busca de erráticos para testagens de antídotos e invasão ao palácio presidencial. Todas essas tarefas foram cumpridas, a cada episódio com a narrativa que apoiava a ficção, e que era composta por uma trilha sonora.

Para intensificar o *MoE*, antes do quarto episódio, Júlia convidou a turma para fazer uma visita guiada a um laboratório na Rede de Laboratórios Multiusuários (RELAM), no Campus Umuarama da Universidade Federal de Uberlândia. Infelizmente faltaram duas crianças que estavam no processo, mas para que isso não afetasse o desenvolvimento delas, foi pedido que fizessem uma pesquisa sobre os laboratórios e produção de vacinas na internet e anotassem pontos-chaves sobre o assunto. O RELAM é um conjunto de laboratórios que são utilizados pelos cursos que necessitam o uso para pesquisas práticas, e nós fomos acompanhados por uma estagiária de Biomedicina, na ocasião. Em um primeiro momento fomos levados (as) a um dos laboratórios onde realmente eram feitas vacinas, e as crianças se mostraram muito à vontade naquele espaço, curiosas e questionadoras sobre todos os equipamentos que estavam no local, fazendo anotações em seus diários de bordo e também tirando dúvidas sobre pensamentos que já tinham sobre o assunto.

Antes de entrarmos no laboratório e conhecermos todos os espaços, fizemos um combinado: observar e escutar, aproveitar bem o tempo que tínhamos ali, pois assim, poderíamos colocar mais verdade na narrativa durante nosso próximo encontro.

Logo “de primeira” as crianças já tinham entendido do que se tratava tudo aquilo, pois desde o início, quando os papéis estavam sendo criados, todas já sabiam que eram especialistas em questões de doenças virais e na produção de remédios e vacinas. Isso foi uma informação dada no começo da narrativa e que durante a criação dos papéis, foram alimentadas por elas e por Júlia.

No final do encontro, depois da visita em várias áreas do RELAM, as crianças enfim perguntaram para nossa guia cientista e pesquisadora do laboratório como era o processo da

produção de vacina, como aconteciam as testagens e como elas entenderiam a eficácia ou não de uma vacina ou antídoto. Nesse momento, Júlia entendeu que ali, não havia mais nenhuma intervenção sua como professora, isso era uma curiosidade delas, e essa vontade aconteceu para que pudessem enfim, entregar a **tarefa** para o(a) “**cliente**”.

Voltando aos três elementos bases do *MoE*, em 2.170 a **tarefa** era a produção de uma vacina e um antídoto para o vírus dos erráticos (tarefa designada ao time de **especialistas**), o(a) “**cliente**” na ocasião foi a cientista na ilha, Kaliopé, mas que também poderia ser todo o mundo, pois era de necessidade mundial uma vacina naquele momento.

Aqui já foi possível ver que o *MoE* havia atingido um dos seus objetivos principais: trazer ao(à) participante do processo o interesse pelo tema escolhido. Mas as crianças realmente aprenderam sobre como funcionam os processos laboratoriais para a produção de uma vacina? Para obter essa resposta elas precisavam finalmente entregar a tarefa solicitada. Então, no penúltimo episódio, elas tiveram acesso ao laboratório de Kaliopé, e finalmente puderam colocar em prática tudo que aprenderam. O laboratório da cientista Kaliopé estava destruído, sobrando assim só alguns materiais para que as crianças, nos papéis de cientistas, trabalhassem em uma vacina e antídotos para toda a população dos distritos.

Para compor o contexto ficcional e ambiente, foi organizado um laboratório com materiais diversos que lembrariam materiais que havíamos observado na visita. A ideia era que as crianças realmente pudessem “colocar a mão na massa” e executarem suas próprias experiências.

Esse não seria nosso último ato dentro da narrativa, mas o nosso arco *Manto dos Especialistas* se encerrava ali. Durante três horas as crianças mergulharam fundo no laboratório e trabalharam muito para produzir várias ampolas de doses líquidas que serviriam para cura (se você estivesse infectado) ou prevenção (para os que ainda não haviam pego o vírus). Nas três horas que estavam no laboratório, surgiram discussões sobre como deveriam começar essa produção e tudo que havia sido escutado (e anotado) na visita ao laboratório foi colocado na “mesa”. Termos como, antígeno, adjuvantes, conservantes, estabilizantes, princípio ativo, fórmulas, eram discutidos e logo em seguida, conversaram sobre a melhor técnica de testagem, distribuição e armazenamento.

Ao final os(as) cientistas tiveram que lidar com um inconveniente: haviam poucas seringas no laboratório, e para que pudessem começar o processo de testagem, teriam que fazer

escolhas entre as amostras produzidas. Decidiu-se então por uma “sessão de defesa” improvisada, e cada um(a) expôs a sua amostra para escolhermos apenas um antídoto e uma vacina. Cada criança teve três minutos para falar sobre sua produção, componentes usados e o caminho que seguiu para aquele produto final. Alguns(as) cientistas decidiram unir suas amostras e conseguiram entrar em um consenso, partindo então para a testagem. Todos saímos da segurança do laboratório, para irmos à procura de erráticos(as) em diferentes níveis de contágio e enfim colocar a prova a eficácia das amostras. Durante o caminho um dos cientistas foi atacado, os(as) outros(as) que estavam seguros de que o antídoto funcionaria, aplicaram no cientista contaminado e testaram ali mesmo a eficácia da vacina. Depois disso, saíram vacinando não contagiados e aplicando os antídotos nos que já estavam contaminados, assim conseguiram se salvar e também boa parte da população.

Considerações finais

Os ensinamentos de Dorothy Heathcote nos fez entender que as possibilidades dentro do *Manto dos Especialistas* são infinitas, pois esse método tem como objetivo principal que os(as) participantes aprendam sobre algo, e que isso pode ser literalmente qualquer coisa, desde que haja iniciativa dos(as) alunos(as) e professores(as) e que se faça o uso da estrutura do *MoE*. Após essa experiência consideramos que esse sistema desenvolvido por Heathcote, é uma forma de aproximar os(as) participantes/alunos(as) de um tema, e que isso é feito de uma forma que eles(as) realmente se sintam protagonistas de todo o processo de aprendizagem, é o aprender fazendo e pesquisando.

Ver as crianças de 2.170 colocando em prática aprendizados sobre a tarefa que foi solicitada nos auxiliou a compreender um pouco mais sobre o *Manto dos Especialistas*. Cada etapa que passavam uma nova informação sobre produção de vacinas era coletada e ao final todas essas informações eram discutidas como se fossem algo rotineiro para elas, portanto, pode-se dizer que objetivo do Manto foi cumprido em 2.170. Nesse processo colocamos em prática com as crianças o “*MoE*”, a partir do uso da estrutura, tarefas e desafios a serem cumpridos e um grupo de cientistas especialistas em produção de vacinas e antídotos.

Referências

CABRAL, Beatriz. **Drama como Método de Ensino**. São Paulo: Hucitec, 2012.

HEATHCOTE, Dorothy; BOLTON, Gavin. **Drama for learning**: Dorothy Heathcote's mantle of expert approach to education. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

BOSCHI, Roberta Luchini. Mantle of the Expert (MoE) e o uso das Tecnologias Digitais na escola - uma experiência inglesa. **SCIAS - Educação, Comunicação E Tecnologia**. Belo Horizonte, vol. 1, nº 1, 2019, p.24–38. Acesso em: 02/03/2023 <https://doi.org/10.36704/sciaseducomtec.v1i1.3507>

MENEGAZ, Wellington. **Perspectivas do Drama no Brasil**. Revista Ouvirouver, v. 16, n. 2, p. 363–374, 2020. Acesso em: 05/03/2023 <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-58040>

PEREIRA, Diego de Medeiros. **QUE DRAMA É ESSE?** Práticas Teatrais na educação infantil. São Paulo: Hucitec, 2021.

VIDOR, Heloise. **Drama e Teatralidade**: o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

O'NEILL, Cecily. **Dorothy Heathcote on Education and Drama**: Essential Writings. [s.l.]. Routledge, 2015.



**POÉTICAS NEGRAS:
encruzilhadas entre a cosmovisão africana e
o ensino de teatro**

**POÉTICA NEGRA:
encrucijada entre la cosmovisión africana y la enseñanza del
teatro**

**BLACK POETICS:
crossroads between african cosmovision and theater
teaching**

Eneida Campos de Carvalho e Silva¹
<https://orcid.org/0000-0001-9004-9526>

Vinícius da Silva Lírio²
<https://orcid.org/0000-0002-2285-5558>

Resumo

Este artigo compartilha possibilidades para construção de poéticas negras no ensino de Teatro, a partir dos princípios da cosmovisão africana. Para tanto, o pensamento de estudiosos/as como Leda Maria Martins (1995; 2002) e Evani Tavares Lima (2010) entre outros pesquisadores voltados para artes e epistemologias afrocentradas, atravessa teoricamente o estudo aqui partilhado. Intenta-se, assim, instigar outros/as professores/as a arquitetar propostas de criação próprias, considerando essas referências afrocentradas, no sentido de construir experiências estéticas com os estudantes. Essa escrita parte de (auto)narrativas, em uma abordagem metodológica que inclui a (auto)etnografia e o método cartográfico.

Palavras chave: Cosmovisão Africana, Ensino de Teatro, Poéticas Negras.

Resumen

Este artículo comparte posibilidades para la construcción de una poética negra en la enseñanza del Teatro, basada en los principios de la cosmovisión africana. Por lo tanto, el pensamiento de estudiosos como Leda Maria Martins (2002) y Evani Tavares Lima (2010), entre otros investigadores enfocados en artes y epistemologías afrocéntricas cruzan teóricamente el estudio, compartido aquí. Así, se intenta incitar a otros docentes a idear sus propias propuestas de creación, considerando estos referentes afrocéntricos, con el fin de construir experiencias estéticas con los estudiantes. Este escrito parte de las (auto)narrativas, en un abordaje metodológico que incluye la (auto)etnografía y el método cartográfico.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais - Doutoranda - Pesquisa concluída (2020) - Pedagogias do Teatro - Orientador Prof. (Autor) - Professora de teatro e artista das artes da cena da música.

² Universidade Federal de Minas Gerais - Prof. Dr. Adjunto - Pesquisa concluída (2020) - Pedagogias do Teatro - Professor, encenador e performer.

Palabras clave: Cosmovisión Africana, Enseñanza del teatro, Poéticas Negras.

Abstract

This paper shares possibilities for the construction of a black poetics in the teaching of Theater, based on the principles of the African cosmovision. Therefore, the thinking of scholars such as Leda Maria Martins (2002) and Evani Tavares Lima (2010), among other researchers focused on arts and epistemologies Afrocentric theoretically cross the study, shared here. Thus, it is attempted to instigate other teachers to devise their own creation proposals, considering these Afro-centered references, in order to build aesthetic experiences with the students. This writing starts from (self)narratives, in a methodological approach that includes (auto)ethnography and cartographic method.

Keywords: African Cosmovision, Black Poetics, Theater Teaching.

O presente artigo aborda a criação de poéticas negras para o ensino de teatro. Inspiradas nos princípios da cosmovisão africana, estas poéticas foram pensadas para o território da Educação Básica. Este estudo foi construído no contexto da pesquisa de mestrado da autora, no decorrer da qual se destacou a percepção de ausências de referências negras no contexto escolar e, ainda, no Ensino Superior, especialmente nos cursos de licenciatura em Teatro e em História, lugares de formação e atuação docente dos autores.

A partir de (auto)narrativas negras da pesquisadora, percebemos haver nas mesmas e, antes, nos contextos que as dispararam, a presença de princípios de uma cosmovisão africana. Diante desse reconhecimento, buscamos, aqui, estimular propostas de poéticas no ensino de teatro implicadas em criações atravessadas por valores civilizatórios africanos, sendo eles: memória, ancestralidade, circularidade, oralidade, corporeidade, musicalidade, energia vital, ludicidade, cooperativismo/comunitarismo, integração.

Diante destas percepções, no contexto de aulas de Teatro, e por compreender importância da construção de experiências que possibilitem ao/à estudante construir relações consigo, com o outro e com o mundo, refletimos sobre a nossa prática docente e percebemos que, em algumas proposições pedagógicas, por exemplo, no caso da autora dessa escrita, houve uma negligência quanto a estes princípios e a outras referências afrocentradas, ao propor aulas conteudistas, atravessadas por práticas e terminologias hegemônicas, esvaziadas de sentido para os/as estudantes.

No sentido de construir uma prática artístico-pedagógica marcada por outras epistemologias, especialmente aquelas do Sul (SANTOS, 2021), investimos em uma abordagem da educação comprometida com a desconstrução de preconceitos e convenções emaranhados na sociedade brasileira, aqui, por meio de oportunidades capazes de proporcionar e criar, com os educandos, vivências em poéticas negras.

Olhar para essas epistemologias pode possibilitar, então, que grupos sociais oprimidos representem e expressem o mundo do seu lugar, nos seus termos. Assim, vale sublinhar que, o Sul, nesse contexto, para Boaventura de Souza Santos (2021), diz respeito a um "Sul epistemológico", isto é, não tem relação com uma abordagem geográfica, sendo ele, então, composto por muitos "suis epistemológicos", conhecimentos produzidos em um movimento anti-capitalista, anti-colonial e anti-patriarcal.

Segundo suas palavras,

as epistemologias do Sul referem-se à produção de conhecimentos ancorados nas experiências de resistências de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. (Ibid., p. 17)

Com essa abordagem no horizonte, nesta escrita, que é desdobramento da pesquisa de mestrado da autora, nosso recorte responde a uma demanda conjuntural e histórica no que tange a poéticas, pedagogias e referências afrocentradas, o que acaba por ir ao encontro de perspectivas e práticas em prol de um ensino para as relações étnico-raciais negras, num comprometimento combativo ao sistema que violenta a população negra: o racismo.

Na sociedade brasileira, como um mecanismo estrutural, o mesmo se constitui com vestimentas veladas, ocupando concepções e valores dos sujeitos. Ele atua nas instituições sociais, aumentando os índices de exclusão e as violências contra as pessoas negras que aqui vivem. Dessa maneira é que o racismo constrói redes de desumanização desses sujeitos.

Nesse contexto, a escola é (ou deveria ser) uma instituição social também responsável pela construção de uma educação pautada em práticas de liberdade compromissadas com a socialização e humanização dessa parcela da sociedade. Para que esse movimento de mudança se estabeleça, é importante que o ambiente escolar reconheça este processo histórico de desumanização dos corpos negros no Brasil.

Para Freire (1987, p. 30),

constatar esta preocupação [com a humanização] implica, indiscutivelmente,

reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É, também, e talvez sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua desumanização. Ambas na raiz de sua inclusão os inscrevem num permanente movimento de busca.

Ao longo dos anos, o movimento negro brasileiro reivindicou que, no ambiente escolar, houvesse uma inserção de histórias e culturas que contemplassem as narrativas da população negra. Essa reivindicação tinha o objetivo desconstruir preconceitos que alicerçam o sistema racista brasileiro. Esta pauta reivindicatória foi contemplada em 09 de janeiro de 2003, através da Lei n. 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e determinou “incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (BRASIL, 2003).

Ao conquistar o respaldo legal de inclusão de narrativas negras na Educação, dando margens a uma desconstrução de abordagens e estereótipos que violentam a população negra, à multiplicidade de festividades contemplativas da vivência negra, entendemos que, através da arte, podemos nos compromissar com este movimento de humanização dos corpos negros e proporcionar experiências estéticas com os/as estudantes em poéticas negras. E, através delas, possibilitar processos de desconstrução de racismos e sensibilização de novas concepções de vida em direção a uma educação que proponha humanidade.

Assim, é necessário pensar em experiências que envolvam os/as estudantes em possibilidades outras de pensarem e atualizarem discursos sobre as diversidades que o país possui, de vivenciar oportunidades que os façam reconhecer, assim como, criar outras possibilidades de ser e estar no mundo, de construir espaços internos de empatia para outras fronteiras culturais.

No ensino de Teatro, esse movimento implica entender que estas construções pedagógicas e poéticas perpassarão por um processo de ações práticas que atravessarão os/as estudantes, em seus corpos e vivências. Assim, nesse estudo, propomos a organização de ações dessa natureza que serão pensadas por meio de estruturas para criações cênicas, isto é, a constituição de uma poética negra.

Atravessamentos conceituais, pedagógicos e estéticos de uma Poética Negra

O que estamos nomeando, aqui, como "Poéticas Negras" diz respeito àqueles programas de arte, nesse caso, processos criativos no teatro, que têm os traços das teatralidades negras como

referenciais, a saber, alguns deles: manifestações negras pós-diaspóricas; repertórios culturais e estéticos afrocentrados; discursos e propostas de resistências; arcabouço teatral fundante, que traduz e expressa a experiência expressiva do negro; poéticas que incorporem a pluralidade da nossa constituição cultural; e, por fim, os valores civilizatórios da cosmovisão africana; entre outros traços coerentes que os processos criativos e pedagógicos desenvolvidos. Nesse contexto, o teatro negro pode compor um arsenal de simbologias que arquitetam essas teatralidades.

A concepção da professora Evani Tavares Lima (2010, p. 43) dialoga com nossa perspectiva, ao dizer que o teatro negro seria "[...] aquele que abrange o conjunto de manifestações espetaculares negras, originadas na Diáspora, e que lança mão do repertório cultural e estético de matriz africana como meio de expressão, de recuperação, resistência e/ou afirmação da cultura negra".

Entre as possibilidades de criação no campo das artes, no forjamento de pedagogias e epistemologias outras, vislumbramos um caminho no qual a teatralidade negra pode se alimentar dos valores civilizatórios da cosmovisão africana. Estes, por sua vez, estão imersos nos saberes e fazeres, nas manifestações culturais que compõem as festividades brasileiras, nas religiosidades, nas expressões artísticas, nas construções de resistências ao longo da história, além de outros aspectos que podem ser vistos de forma diluída na concepção negra de ser e estar no mundo.

Para compreender a cosmovisão africana, é preciso evocar a construção histórica que se deu no Brasil entre os séculos XVI e XIX: uma formação colonial a partir de uma economia estruturada no regime de mão de obra escravizada. Através do tráfico humano, oriundo de diversos territórios do continente africano para o Brasil, vieram de lá, com homens, mulheres e crianças, suas formas de pensar, formas de interpretar o mundo, seus valores, a sua compreensão do sujeito íntimo e do sujeito coletivo. É nesse sentido que Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2011, p. 22) nos revela que a “cosmovisão africana é a ótica africana sobre o mundo e suas relações representam princípios que orientam o viver africano, seu modo de organização social, seus valores e formas de ver e entender o mundo”.

Desta forma, é importante saber que, a construção brasileira foi feita sobre a égide das cosmogonias africanas, indígenas e europeias. Neste estudo, com a bênção aos meus mais velhos, evocando minha ancestralidade, realizo o recorte dos valores civilizatórios da cosmovisão africana de mundo.

Este estudo, no campo do ensino de Teatro, estruturado a partir da cosmovisão africana de mundo, nasceu após a autora assistir a muitos espetáculos de Teatro Negro no cenário brasileiro, além de ser atriz em alguns deles. Ao observar essas criações, delinear as pautas e discussões ocorridas em fóruns artísticos e em conversa com pares da cena negra, observamos que, de um discurso pontual sobre as relações políticas e sociais, os grupos começaram a desenvolver novas poéticas para suas montagens, ressignificando os espetáculos com signos, símbolos, sonoridades e corporeidades afrobrasileiros.

Acerca disso, Leda Maria Martins (1995, p. 65) ressalta que

a partir desta teatralidade, dos seus signos constitutivos e de reconhecimento, pode-se repensar o sentido de um teatro que não se subordina ao texto dramático convencional e, acima de tudo, pode-se rever a percepção do próprio texto dramático, que se destina à representação em um palco convencional. Pensar em Teatro Negro, em uma acepção estrita, demanda, portanto, a compreensão e o reconhecimento desse arcabouço teatral que funda a própria experiência expressiva do negro, sem reduzi-lo a um agrupamento de textos elaborados por escritores negros ou reunidos por uma temática racial.

As movimentações realizadas nesse sentido, em relação às questões étnico-raciais, tendo como marco a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, contribuíram para ativar mecanismos refletidos nas produções artísticas ligadas à temática negra. Dentre estes, podemos citar a emergência e/ou ressignificação de símbolos da cultura afro-brasileira ou de origem africana, aliada à busca por personalidades e histórias da ancestralidade negra.

Nesse contexto, diversas criações obtiveram uma relação estreita com as culturas afro-brasileiras, agregando, além do texto dramático, elementos simbólicos culturais para a cena, para o texto espetacular. Quanto a isso, Jesus (2016, p. 77) pontua:

O teatro negro é afirmativo, está comprometido com a construção de um teatro nacional que incorpore a pluralidade da nossa constituição cultural. Como obra de arte, tem um discurso próprio. Em seu sistema de signos, apresenta símbolos que desafiam e dialogam com a sociedade, provocando discussões, ousando encontrar outros sentidos e caminhos diante e além da realidade. Representa a realidade, mas também expressa a realidade de forma própria, criando outros cenários de representação.

As conquistas políticas ocorridas nos últimos anos referentes às demandas da população negra são um indicativo das transformações motivadas por tal marco político, o Teatro Experimental do Negro, assim como por outras ações e debates ao longo da nossa história.

É no curso desse movimento, que a experiência estética, na poética negra, como proposta aqui, perpassa por vivências que são estruturadas a partir de princípios dessa cosmovisão, a saber: memória, oralidade, ancestralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, energia vital, comunitarismo/cooperativismo, integração, ludicidade. Junto a isso, é atravessada, ainda, pelas narrativas, referências e práticas negras para criação artística. A nossa proposição consiste em pensar a construção de aulas de Teatro que tenham uma correlação entre princípios que atravessem esses elementos, suas dimensões e territórios.

A construção dessa poética, para o ensino de Teatro, implica, então, a criação de experiências para que os/as estudantes possam entrar em contato e partilhar narrativas e ações cênicas que constituem seus universos e, com isso, desvelar falas, discursos e memórias historicamente silenciadas para a população brasileira.

O intuito, diante de um agrupamento de estudantes majoritariamente composto por pessoas negras, como é o contexto de atuação da autora, é que esse conjunto de referências possa criar e fortalecer seus laços de identificação racial negra. Além disso, o desejo é, ainda, que estudantes não-negros/as possam vivenciar concepções de mundo diferentes de suas realidades, daquelas hegemônicas, e conceber outras possibilidades de ser e estar no mundo. Seria o caso de vivenciar, assim, experiências que lhes possibilitarão estados provocativos de tensões, reflexões e dilatação de fronteiras que regem sua concepção de mundo.

As práticas teatrais, numa poética negra, conforme proposto aqui, tematizam as relações de alteridade nas quais os corpos negros são postos na sociedade. Dessa maneira, problematizam, corporal, discursiva e ideologicamente, os estados de tensão ocasionados pela estrutura de um sistema social racista.

Na dinâmica da alteridade, pensando os sujeitos enquanto atravessados por dimensões múltiplas de vivências, são diversas as concepções que cada um/uma constrói de si e do outro. Promover espaços criativos no contexto escolar, em uma poética como a que estamos buscando, concebemos movimentos de trânsitos interpessoais, nos quais os sujeitos possam mover suas perspectivas em direção ao outro, reconhecer o outro e se predispor ao lugar do outro.

Nesta perspectiva, Kabengele Munanga (2003, p. 11) nos ajuda a pensar alteridade, ao dizer que a mesma

[...] corresponde simbolicamente a uma apreensão da humanidade levando em conta as duas exigências: reconhecer a alteridade do outro, concordando ao mesmo tempo,

sem reserva, que ele partilha conosco, inteiramente, essa identidade específica que faz de cada um ser humano um eu, isto é, uma subjetividade. Nessa única condição, a alteridade do outro é apreendida através da convicção de que ele se afirma ao mesmo título que nós, como sujeito (a não como um objeto ou um animal). Como nós, ele aparece não ser redutível a nada que o define e que ao defini-lo o separaria de nós – que essa separação seja do sexo, da raça, da cultura, da classe ou de grupo social, até mesmo da idade.

A vista disso, a alteridade é constituída a partir de sujeitos em espaços-tempo de interação. No ensino de Teatro, como compreendido aqui, seria provocado um campo relacional onde os/as presentes perpassariam por experiências estéticas, em processos criativos afrocentrados, construindo espaços de investigação artística, nos quais emergirão subjetividades múltiplas que valorizarão, ao mesmo tempo, em que tensionarão, as alteridades existentes e o território escolar.

Mapa Afropoético: o criar por entre uma cosmovisão afrocentrada

Ao pensar o processo criativo arquitetado para as aulas de teatro, reconhecemos a existência de uma dimensão mais ampla a ser pensada do que aquela atrelada apenas à organização das ideias desse/a professor/a para inserção do que está posto na lei 10.639/2003. De onde o/a professor/a vai partir? Como ele/a vai abordar a proposta?

Desta forma, neste artigo, assim como na pesquisa da qual ele é desdobramento, buscamos inspirar professores/as a criarem suas poéticas para o ensino de Teatro, com perspectiva e enfoque no que propomos, aqui, como possíveis Poéticas Negras. Para auxiliá-los/as nesse sentido, foi criado o que chamamos de *Mapa Afropoético*.

Para melhor explicar essa proposta, trazemos o conceito de “tempo espiralar”, de Leda Maria Martins (2002, p. 79), no qual ela diz que concebe o tempo como

uma percepção cósmica e filosófica que entrelaça, no mesmo circuito de significância, a ancestralidade e a morte. Nela o passado habita o presente e o futuro, o que faz com que os eventos, **desvestidos de uma cronologia linear, estejam em processo de uma perene transformação e, concomitantemente, correlacionados.** (Grifos nossos)

Assim, inspirada neste pensamento de Martins (2002), de uma perspectiva e abordagem do tempo não linear, podemos pensar num movimento espiralar para pautar nossa criação. Mas, antes de desdobrar esse pensamento, convidamos você, leitor/a, a deslocar seu olhar para o *Mapa Afropoético*:

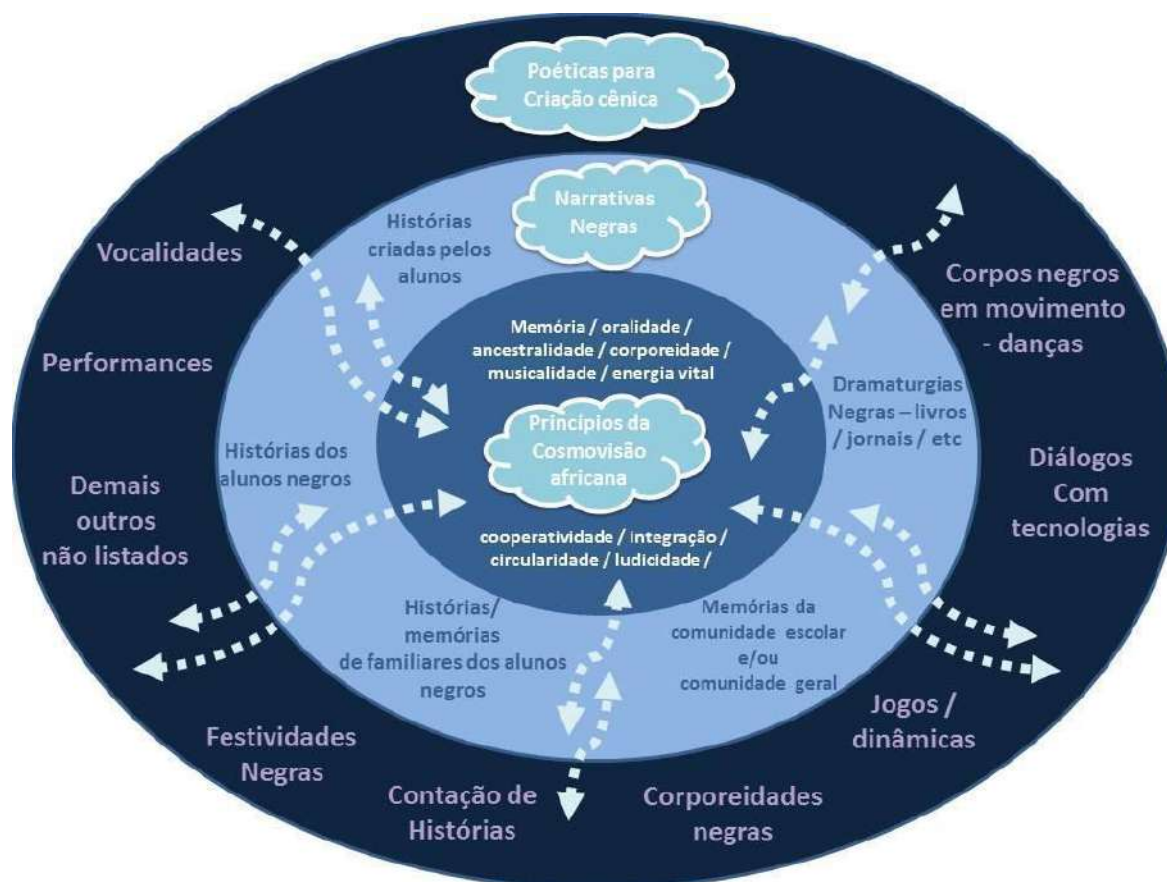


Figura I – Mapa Afropoético

Fonte: Elaborado a partir da pesquisa realizada (2020)

Como podemos observar, o mapa possui três esferas e todas elas estão correlacionadas. Ao centro do mesmo, há uma esfera onde estão os princípios da cosmovisão africana. Numa segunda esfera, temos as narrativas negras que poderão ser compostas por: histórias dos/as estudantes negros/as da escola; histórias fictícias criadas pelos/as mesmos/as, mas que partem de alguma temática negra; histórias baseadas nas memórias dos familiares desses/as estudantes negros/as e/ou da comunidade escolar e/ou daquela na qual a escola está inserida; como, também, dramaturgias negras publicadas em livros, jornais e demais fontes escritas.

Para finalizar, temos uma terceira esfera, na qual estão algumas possibilidades múltiplas para composição de poéticas para criação cênica. Uma esfera responsável por processos artísticos, como os jogos e dinâmicas cênicas, construção de performances, criações em diálogo

com as tecnologias, corporeidades negras, vocalidades, corpos negros em movimento (dança), festividades negras, contação de histórias e outras possibilidades de criação.

A proposta para instigar o/a professor/a a criar outras possibilidades de trabalho, seus próprios caminhos e arranjos, arquitetar suas proposições pedagógicas, atravessadas por uma poética negra, parte deste mapa, fruto das experiências docentes da autora, de suas poéticas. Considerando esses atravessamentos, o mesmo poderá disparar, em um movimento espiralar – não linear – ações potenciais para abordar, por exemplo, o que está determinado pela lei 10.639/2003. O/A professor/a pode partir dos princípios da cosmovisão africana, criar uma correlação com uma narrativa negra e propor interatividade com as poéticas para criação cênica.

O seu caráter espiralar sublinha sua não linearidade, suas múltiplas possibilidades de ações artístico-pedagógicas, de entradas e saídas, de agenciamentos dialógicos e relacionais. Não tem pontos de partida e, tampouco, de finalização fixos. O planejamento pode ser iniciado em qualquer esfera, mas deverá compor um movimento espiralar, correlacionando-as.

Suas linhas de correlação estão pontilhadas, pois não constituem um caminho rígido, estão abertas às novas ideias e percursos, que podem surgir no decorrer da construção. As setas também estão com formatos abertos, podendo tomar qualquer direção, pois, têm a possibilidade de partir de qualquer ponto. O importante é a correlação das três esferas.

Durante a pesquisa que deu origem a este estudo, foi possível compreender que não é uma obrigatoriedade iniciar uma proposta de criação na sala de aula, por exemplo, a partir dos princípios da cosmovisão africana. Eles podem atravessar toda poética. O/A professor/a pode dar início ao processo, de outra maneira, entre narrativas negras: organizar com os/as estudantes o recolhimento de narrativas de pessoas negras da escola para narrar suas memórias; entrar em contato com algum representante da comunidade ou mestre dos saberes, para saber histórias do bairro e/ou vivências dos mesmos com a comunidade e com a escola; e/ou integrar seus familiares; ou levantar histórias negras na biblioteca da escola. As possibilidades são tantas que não temos como - e nem desejamos - encerrá-las aqui.

A partir das narrativas negras, mapear, compreender e sistematizar quais são os princípios dessa cosmovisão que estão presentes nas mesmas ou que precisam ser apresentadas à comunidade escolar. Podemos partir da narrativa e observar as presenças ou ausências desses princípios.

Há a possibilidade de iniciar a organização dessa poética a partir de procedimentos relacionados ao fazer teatral (poéticas para criação cênica). O/A professor/a pode trabalhar as contações de histórias com os/as estudantes. A partir do quê, quais temáticas essas contações de histórias vão trabalhar nas poéticas negras? Isso será concretizado a partir da correlação às outras esferas propostas no *Mapa Afropoético*: as narrativas negras e os princípios da cosmovisão africana.

Então, para que possamos pensar a criação na escola, no desenho de uma poética negra, acreditamos que observar este *Mapa Afropoético*, compreender as potências das três esferas e correlaciona-las à uma proposta poética própria seja um caminho.

Este mapa possibilitaria ao/a professor/a negro/a, como, também, a quaisquer docentes que não tenham experiências com narrativas da negritude, realizar esse movimento espiral, não linear e desenvolver suas sequências para criação de poéticas negras no ensino de teatro. Por fim, vale negritar, este é um mapeamento e, como tal, foi desenvolvido gradativamente, obtendo versões cada vez mais lapidadas e que pudessem melhor contribuir para a inspiração dos/as professores/as. E, como mapeamento, ele continua e permanecerá aberto a outras possibilidades, inserções e novas aberturas.

Considerações de um tempo espiralar

Em determinado momento no desdobramento dessas reflexões pedagógicas, mesmo não tendo formação para as relações étnico-raciais no contexto das universidades pelas quais passamos, propomo-nos a um desafio: desenvolver um trabalho que possibilitasse a implementação do que estava prescrito na Lei 10.639/2003.

Mas, quando não temos indicativos para a realização dos nossos caminhos pedagógicos e artísticos almejados, o percurso investigado das nossas práticas e, logo, deste estudo se dá (muitas vezes) pela indagação: como navegar em meio à tempestade? Como mapear e, por vezes, inventar arranjos que respondam às demandas de epistemologias outras?

No início, não havíamos navegado pelos mares do ensino das relações étnico-raciais, no contexto do ensino de teatro no ensino regular. Mas, prontificamo-nos a navegar por este mar bravio que é a educação, dispostos a encontrar calmarias e maremotos.

Assim, foram iniciadas algumas tentativas de aulas de arte que fossem atravessadas por referências da negritude. Porém, as aulas estavam se tornando aulas de história e/ou mesmo

palco para militâncias da autora enquanto mulher, negra, periférica. Por mais que a pesquisadora pudesse ter boas intenções, eram ações nas quais não havia o protagonismo dos/as estudantes. E, para complementar a maresia, havia a pergunta: onde estão as aulas de teatro?

Mas, como diz Martinho da Vila: “quem é do mar não enjoa”! Assim, embarcamos novamente nesse imenso mar que é a educação, em busca de uma pedagogia para o ensino de teatro e que trouxesse as vivências negras. Começamos a navegar com uma canoa muito estreita – ainda fraca para embarcar e navegar grandes distâncias. Esta canoa era a constituição de pensamentos e utopias e, apesar de ser um transporte para sua travessia, era preciso fortalecer o barco. Trazer para o mesmo algo que nem mesmo a academia tinha de força.

O barco se fortaleceu com as memórias e vivências obtidas em outros portos.

A fortaleza se estabeleceu, para aquela pesquisadora, com as manifestações culturais negras, com as relações sociais que se deram num quintal banhado de plantas, celebrações, rezas e benzeções. Ela revisitou memórias de sua infância preta com seus familiares, memórias de conhecer e vivenciar o congado, memórias de conhecer terreiros de religiosidades de matriz africana, entre outros espaços que a fizeram compreender que todos eles tinham princípios em comum: ancestralidade, memória, oralidade, integração, ludicidade, musicalidade, corporeidade, energia vital, comunitarismo/cooperativismo, circularidade.

No despertar para estes princípios da cosmovisão africana, o barco se tornou mais forte. Por saber de onde vinha e trazer essa fortaleza para navegar. Assim, as instabilidades e maresias eram melhor encaradas, pois, agora, junto às suas utopias e pensamentos, carregava valores afrocentrados.

Nesse passo, ela começou a desenvolver aulas de arte com toda a bagagem dessa viagem. As aulas começaram a fazer sentido. Algumas precisavam de pequenos ajustes, mas, era preciso aprofundar mais nessas experiências através de um estudo. Além de lapidar sua práxis, era preciso anunciar, aos novos marinheiros, que é possível fazer travessias. Muitos deles, desejavam desenvolver experiências de navegar no mar da educação, com as velas das relações étnico-raciais guiando a travessia, mas, tinham medo de naufragar.

A partir dessa compreensão, ela se perguntava: Como é que vou fazer para desenrolar? Como orientar os navegantes sinalizando que é possível navegar com estas velas e que elas podem nos levar a grandes travessias? Nesse sentido, começamos a desenvolver a pesquisa que

desembocou em um estudo com o intuito de aprofundar e refletir acerca das práticas da pesquisadora, como também, auxiliar outros professores a encontrar uma poética para suas aulas.

Na referida pesquisa, compartilhamos reflexões a partir da trajetória da autora, enquanto estudante da licenciatura em história, como também da licenciatura em teatro, abordando as ausências de narrativas negras em ambas formações. Nesse contexto, o/a leitor/a pode entrar em contato com algumas experiências em espaços culturais e com a importância delas para formação das relações étnico-raciais da autora. Apresentamos crônicas escolares nas quais foram entrecruzadas as narrativas de presença negra em espaços culturais com sua poética negra para o ensino de teatro.

Convocamos, aqui, a matriarca responsável pelas narrativas de presença negra na caminhada da pesquisadora, quem alumiu seus caminhos afrocentrados e, também, essa escrita, a Senhora das plantas. Este estudo se apresenta, então, como uma semente.

Adubamos e aguamos suas estruturas e obtemos alguns dos resultados compartilhados aqui. Mas, entendemos que os dois anos de processos não foram suficientes para desenvolver todas as riquezas que ela pode nos oferecer nesse mar da educação. Assim, como a Senhora das Plantas tinha o dom de entender o tempo das plantas e o seu semear, entendemos que, para este tempo do agora, esse estudo desenha um ciclo aqui e entra no tempo de sua primeira frutificação para, futuramente, fazer brotar outros frutos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JESUS, Cristiane Sobral Correa. **Teatros negros e suas estéticas na cena teatral brasileira**. 2016. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LIMA, Evani Tavares. **Um olhar sobre o Teatro Negro do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,

Instituto de Artes. Campinas, SP, 2010.

MARTINS, Leda Maria. **A cena em sombras**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MARTINS, Leda. **Performances do tempo espiralar**. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia. (Orgs.). *Performance, exílio, fronteiras: Errâncias territoriais e textuais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. p. 69-91.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Ação Educativa, ANPED. **Palestra proferida no 1º seminário de Formação Teórico Metodológica, São Paulo**. 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2020.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **A pedagogia da tradição: As dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte (MG), 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autentica, 2021.



POR QUE BRECHT VISITOU A MINHA ESCOLA?
uma proposta de experimentação cênica

¿POR QUÉ BRECHT VISITÓ MI ESCUELA?
una propuesta de experimentación escénica
WHY DID BRECHT VISIT MY SCHOOL?
a scenic experimentation proposal

Idaiana da Silva Neves Pereira¹

<https://orcid.org/0009-0002-2387-1055>

Gisele Soares de Vasconcelos²

<https://orcid.org/0000-0003-2551-3251>

Resumo

Este artigo busca refletir acerca da proposta de experimentação cênica no contexto da disciplina Eletiva de Base *Por que Brecht visitou a minha escola?* a partir do processo de criação da cena *O grande acordo: história de um almoço*, produzida por alunos(as) do Ensino Médio, do Centro Educa Mais Menino Jesus de Praga, São Luís, Maranhão. O artigo apresenta as etapas que compreendem desde os estudos sobre a teoria do teatro didático, de Bertolt Brecht, assim como a proposta pedagógica da Eletiva de Base, perpassando pela prática de construção de roteiro e composição da cena, a fim de contribuir para uma prática que permita ao educando espectador/atuante ter uma visão mais crítica da sociedade. A prática resultou na formulação de uma proposta que visa desenvolver processos de criação-aprendizagem contribuindo para o reconhecimento de fenômenos estéticos.

Palavras-chave: protagonismo, peça didática, eletiva de base

Resumen

Este artículo busca reflexionar sobre la propuesta de experimentación escénica en el contexto de la asignatura Electiva Básica *¿Por qué Brecht visitó mi escuela?* del proceso de creación de la escena *The big deal: historia de un almuerzo*, producido por estudiantes de secundaria, del Centro Educa Mais Menino Jesus en Praga, São Luís, Maranhão. El artículo presenta los pasos que van desde los estudios sobre la teoría del teatro didáctico, de Bertolt Brecht, así como la propuesta pedagógica de la Eletiva de Base, pasando por la práctica de la construcción del guión y la composición escénica, con el fin de contribuir a una práctica que permite al espectador/estudiante actoral tener una visión más crítica de la sociedad. La

¹Universidade Federal do Maranhão. Mestrado PROF-ARTES (UFMA-UFSC) com pesquisa concluída em março de 2023; orientadora: Profa. Gisele Soares de Vasconcelos. Professora da rede pública de ensino do Estado do Maranhão

²Universidade Federal do Maranhão. Professora do Departamento de Artes Cênicas. Projeto de pesquisa *Táticas de Sobrevivência e de Autogestão: estudo dos impactos da covid 19 nas artes cênicas*. Fomento: FAPEMA.

práctica resultó en la formulación de una propuesta que tiene como objetivo desarrollar procesos de creación-aprendizaje que contribuyan al reconocimiento de los fenómenos estéticos.

Palabras clave: protagonismo, pieza didáctica, optativa básica

Abstract

This article seeks to reflect on the proposal for scenic experimentation in the context of the Basic Elective subject *Why did Brecht visit my school?* from the process of creating the scene *The big deal: story of a lunch*, produced by high school students, from Centro Educa Mais Menino Jesus in Praga, São Luís, Maranhão. The article presents the steps that range from studies on the theory of didactic theater, by Bertolt Brecht, as well as the pedagogical proposal of the Eletiva de Base, passing through the practice of script construction and scene composition, in order to contribute to a practice that allows the spectator/acting student to have a more critical view of society. The practice resulted in the formulation of a proposal that aims to develop creation-learning processes contributing to the recognition of aesthetic phenomena.

Keywords: protagonism, didactic piece, basic elective

Introdução

A proposta de experimentação cênica realizada na escola de tempo integral investiga a colaboração do ensino de teatro nos processos de criação-aprendizagem dos(as) alunos(as), tendo como referência fundamental o estudo teórico-prático das peças didáticas de Brecht em sala de aula. Esse é um componente temático da disciplina Eletiva de Base *Porque Brecht visitou a minha escola?*, cuja finalidade é promover uma formação estética que desperte o senso crítico, a autonomia e o protagonismo dos(as) estudantes.

A escola de tempo integral segue o modelo da Escola da Escolha, criado em Pernambuco no ano de 2003, pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), e foi utilizada como modelo para a implantação desse formato de ensino em nosso estado, Maranhão, através da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Esse modelo concebeu algumas inovações no conteúdo - o que ensinar? - considerando aquilo que tem sentido e valor; no método - como ensinar? - e na gestão, que corresponde à condução dos processos de ensino e de aprendizagem tratando do conhecimento a serviço da vida. Essa escola vem propor quebras de paradigmas educacionais, colocando como centro de suas ações o Projeto de vida do(a) estudante.

Projeto de vida parte da percepção de onde se está para onde se quer chegar. Isso

envolve uma reflexão cuidadosa da bagagem que é preciso levar e como adquiri-la: os valores que serão fundamentais nessa travessia; as escolhas e conhecimentos necessários para a tomada de decisão nas três dimensões da vida humana (pessoal, social e produtiva); e, finalmente, o sentido da própria existência quando se pensa em autorrealização. (ICE, 2021b, p. 18).

Mesmo que essa proposta se mostre muito interessante por tentar promover essas quebras, ela esbarra em alguns problemas estruturais da escola pública, como a falta de espaço adequado para a realização das atividades teatrais e acesso ao material pedagógico. O(a) docente é levado a lidar sozinho(a) com essas dificuldades, fazendo-o(a) repensar seus métodos e materiais.

Essas dificuldades se agravam principalmente diante do desafio que está sendo encarado pelos(as) educadores(as) com a implantação do Novo Ensino Médio, que traz na sua reformulação uma questão que toca o ensino da arte, pois devido às mudanças nas diretrizes educacionais para a educação básica, o componente curricular Arte está inserido dentro da área de conhecimento Linguagens e seus Códigos. Nesse âmbito, o Teatro passa a ser pensado como objeto de conhecimento, juntamente com as outras linguagens artísticas - Dança, Artes Visuais e Música.

Na escola de tempo integral, o componente curricular Arte, segundo o *Documento Curricular do Território Maranhense: Ensino Médio* (MARANHÃO, 2022), pode ser ofertado em outros componentes curriculares disponíveis na parte diversificada, como: Práticas Experimentais, Itinerário Formativo e Eletiva de Base. Todos esses componentes têm uma carga horária entre um e dois horários semanais.

No ano de 2022, nas escolas piloto³ de implantação do modelo do Novo Ensino Médio, o componente Arte foi ofertado para as turmas do primeiro ano com apenas um horário semanal, não sendo disponibilizado nas demais séries. Nas turmas de segundo ano, o ensino de arte se deu por meio de aulas de prática experimental em Arte e no Itinerário de Ciências Humanas e Linguagem⁴. A arte só passaria a integrar os outros Itinerários⁵ se o(a) professor(a) da disciplina na escola tivesse carga horária para cobrir esses outros itinerários, o que não condiz com a

³ As escolas piloto foram escolhidas para testarem o modelo de implantação do Novo Ensino Médio, e a escolha dessas escolas se deu tanto nas escolas regulares quanto nas escolas de Tempo Integral. O Centro Educa Mais Menino Jesus de Praga onde se realizou esse estudo também é uma dessas escolas piloto. E ainda estão sendo realizadas algumas modificações em relação ao currículo oferecido.

⁴ Chamamos a atenção para a nomenclatura dos Itinerários Formativos adotados pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão que difere da descrita na BNCC.

⁵ Ciências da Saúde; Ciências Exatas Tecnológicas e da Terra; Ciências Sociais Econômicas e Administrativas.

realidade. Esse é o exemplo da escola Centro Educa Mais Menino Jesus de Praga, localizado no bairro periférico, Cidade Operária, na cidade de São Luís, no estado do Maranhão, que possui apenas uma professora com formação em Arte e com carga horária de 40h semanais.

Diante do exposto, nem todos os(as) estudantes, no ano de 2022, tiveram a oportunidade de vivenciar estudos e práticas de arte dentro dos itinerários formativos. A Eletiva de Base, componente da parte diversificada do currículo, segundo o Caderno de Metodologia de Êxito, determina que os(as) estudantes “escolham as Eletivas cujos temas não estão associados aos componentes curriculares relativos ao seu Itinerário Formativo para assegurar que eles continuem a sua formação geral básica por meio da Eletiva da Base” (ICE, 2021b, p. 41). Essa orientação pede aos alunos(as) que não tenham o componente Arte em seu Itinerário Formativo, que façam a sua inscrição prévia em uma Eletiva de Base, de modo a contemplar os estudos e práticas artísticas.

Na disciplina Eletiva de Base, o(a) aluno(a) é convidado(a) a vivenciar, experimentar e construir o seu conhecimento. Cabe ao(a) professor(a) ser o(a) seu(sua) mediador(a) nesse processo de redescobertas. Esta disciplina possui a duração de um semestre e isso possibilita ao(a) professor(a) de Arte pensar e desenvolver uma metodologia de trabalho de criação artística bem estruturada.

É oferecido aos estudantes um cardápio com várias opções e os(as) alunos(as) devem escolher qual Eletiva de seu interesse irão cursar no semestre. Nesse contexto de organização e oferta, a expressão cardápio está dentro da sua metodologia como alusão a uma lista de opções de disciplinas que o(a) estudante pode cursar e deve estar disponibilizado em um espaço onde tenha grande circulação de pessoas na escola para melhor visualização das opções (Figura 1).

Figura 1. Cardápio das Eletivas (ano 2022)



Fonte. Arquivo pessoal das autoras.

O cardápio de oferta das Eletivas desperta a curiosidade e promove o exercício da autonomia para a escolha. Paulo Freire (2013, p. 67) diz que o processo de aprender “pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”. A essência da prática educacional que envolve professor(a) e alunos(as) enquanto seres curiosos e indagadores, deve considerar essa capacidade de aprender “não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade”.

Pensando nessa curiosidade necessária para a construção do conhecimento, que consiste na capacidade crítica de tomar distância do objeto a ser observado e fazer sua aproximação metódica, ou seja, ter a capacidade de formular perguntas e argumentar, dispomos no cardápio de oferta, a disciplina *Por que Brecht visitou a minha escola?* O efeito de distanciamento/estranhamento que Brecht propõe faz esse movimento e permite com que os(as) atuantes e espectadores(as) dialoguem com a ação proposta em cena e se questionem. Acreditamos na importância de trazer a experiência com a peça didática para a sala de aula, porque ela permite que os(as) estudantes, de forma divertida, aprendam a argumentar.

Neste artigo, apresentamos o processo de desenvolvimento da pesquisa cênico-pedagógica realizada durante a disciplina Eletiva de Base, ministrada pela docente-autora Idaiana da Silva Neves Pereira, no primeiro semestre de 2022 que teve a duração de quatro meses. A disciplina intitulada *Por que Brecht visitou minha escola?* foi realizada no Centro Educa Mais Menino Jesus de Praga, com a participação de alunos(as) do Ensino Médio, com idade entre 14 a 17 anos, oportunizando um espaço para a investigação e experimentação cênica, propondo mudanças na postura dos(as) estudantes diante dos processos de aprendizagem teatral.

A referida Eletiva foi um espaço destinado para a formação estético-reflexiva propiciando aos estudantes uma prática de discussão acerca do seu contexto social, estimulando suas habilidades de protagonismo e investigando o processo de aprendizagem e criação cênica que resultou em uma Proposta de experimentação cênica⁶ cuja organização deu-se a partir das etapas que incluíram desde o reconhecimento do autor(a)-dramaturgo(a) e obra até a criação cênica.

Articulada de forma interdisciplinar, a Eletiva de Base envolveu os componentes da BNCC: Arte, Sociologia e Português, com observância de como eles conversam entre si, visando ampliar a discussão que Brecht apresenta na peça didática *Aquele que diz sim e aquele que diz*

⁶ Disponível em: https://www.canva.com/design/DAFOApF4-jU/Xbg-w2z27cVN9Vvo2ITnzw/view?utm_content=DAFOApF4-jU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

não até o processo de criação da cena *O Grande acordo: a história de um almoço*, de autoria dos(as) estudantes.

Quem são vocês?

Por que depois de tantos anos, as formulações de Brecht com suas peças didáticas nos parecem ainda contemporâneas? Instigadas por essa questão, buscamos a prática em sala de aula investindo nas proposições brechtianas de um teatro experimental que seguiu por duas direções que se conectam: a de divertir e a de instruir.

Desgranges (2010, p. 80), comenta que Brecht em seu processo de formulações estético-pedagógicas realizou experiências com um grupo de não atores, como crianças e corais de operários, buscando romper com a organização artística já estabelecida. Dessa forma, outros meios de produção foram utilizados com atores e não atores, propondo tirar o selo de arte como mercadoria e levando o teatro até o seu público.

E quem foi o público de nossa Eletiva? Estudantes de uma escola localizada em uma zona periférica de São Luís, em um bairro denominando de Cidade Operária. Era necessário, inicialmente, identificar esse público que, com autonomia, fez a sua escolha: cursar a disciplina *Por que Brecht visitou a minha escola?* A turma composta de forma heterogênea por estudantes não atores, englobou os(as) alunos(as) das três séries do Ensino Médio. No início foi feito um questionário diagnóstico com a turma para saber qual o nível de experiência que eles tinham com o fazer teatral. Foi possível constatar que 79% dos(as) estudantes nunca haviam ido ao teatro.

Mesmo que a maioria nunca tenha ido ao teatro, eles(elas) classificaram essa experiência como muito agradável e satisfatória. Quando questionados sobre se já tinham estudado sobre teatro na escola, a turma ficou dividida e, a maioria respondeu que sim, que já tinham estudado teatro em algum momento na escola. Chamamos a atenção agora para como se deu o estudo do teatro que foi citado pelos(as) estudantes, pois se limitava ao campo teórico do estudo dos elementos teatrais.

A inexperiência com o fazer teatral levou os(as) alunos(as) a pensar que fazer teatro se resume em apenas decorar falas e fazer marcações de cenas. Ao longo da disciplina, eles(elas) foram tendo outra percepção, como nos escreve o aluno Willian (2022), em seu bloco

de anotações⁷ ao relatar a sua experiência depois de uma aula com a prática de jogos teatrais: “Achei muito diferente, pois fazia bastante tempo que não me movimentava como fiz hoje. Me senti uma criança, e foi bom demais, a dinâmica da aula era algo que eu desconhecia, fazendo meu conceito de teatro ser desconstruído e eu tô amando isso.”(informação verbal).

A experiência provocada nessas aulas tem a intenção de promover uma formação de espectadores na qual a prática teatral não se resume apenas em fazer uma peça com os(as) alunos(as) decorando textos ou assistindo a um espetáculo. Ela também engloba a participação de jogos de improvisação, o que possibilita uma melhor compreensão do jogo de cena, além do desenvolvimento da expressividade e entendimento da obra pelos(as) alunos(as).

Quando foi perguntado, no questionário diagnóstico, se eles conheciam o dramaturgo alemão Bertolt Brecht, a maioria disse que não, e apenas duas alunas, que tinham participado de outra Eletiva que tratava sobre gêneros teatrais, responderam que sim, e que já conheciam a peça *Aquele que diz sim e aquele que diz não* e algumas peças radiofônicas de Brecht, enquanto os demais não conheciam nenhuma obra do dramaturgo.

Assim, concluímos que os(as) alunos(as) que ingressaram na disciplina tinham pouca vivência com o fazer teatral e com a dramaturgia de Bertolt Brecht. Durante sua vivência com arte na escola, esses(as) alunos(as) tinham estudado os elementos que compõem o teatro, mas não tinham participado de uma montagem e apresentação teatral.

A proposição de uma pergunta no título da Eletiva, *Por que Brecht visitou a minha escola?*, foi pensada de forma proposital para que os(as) estudantes pudessem extrair vários questionamentos, entre eles: quem é Brecht? Por que estudar sobre ele? No decorrer da disciplina, todos(as) deveriam tentar responder a essa pergunta-título e, para isso, fizeram uso de dois dispositivos: o bloco de anotações e o podcast criado pelos(as) estudantes que foi batizado de *PodBrecht Bloco Cênico (2022)*.

O podcast é uma espécie de programa de entrevistas onde os(as) estudantes conversaram sobre os principais pontos da sua experiência durante o seu fazer artístico, criando um espaço de reflexão sobre a sua prática, destinado às pessoas que têm interesse em entender o processo de criação da cena e como os(as) alunos(as) perceberam a proposta dramaturgical de Brecht. O

⁷ O bloco de anotações servia aos estudantes como um diário de bordo, no qual eles anotavam suas impressões no decorrer de toda a Eletiva. Segundo Fernando Hernández (2007 apud MARTINS; PISCOSQUEZ, 2012 p. 56), o diário de bordo “proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo”.

podcast se tornou um valioso mecanismo de registro e de avaliação da Eletiva de Base, levando essa experiência para fora do muro da escola.

Figura 2. PodBrecht Bloco Cênico disponível no Spotify



Fonte: Print de tela. Arquivo das autoras (2023)

O PodBrecht Bloco Cênico apresenta cinco episódios, com variação de 4 a 22 minutos, gravados em áudio pelos(as) estudantes e disponibilizados na internet via plataforma Spotify, desde junho de 2022. Os episódios trazem conversas com alunos(as) da Eletiva, no formato de entrevista, para falar sobre Brecht e seu teatro épico; sobre a criação cênica; sobre o coro na encenação de *O Grande Acordo* e sobre a noção de política presente nas obras do dramaturgo alemão. Os episódios também discorrem sobre elementos teatrais como sonoplastia e dramaturgia e ao final de cada um deles, os(as) entrevistados(as) respondem à pergunta-título da Eletiva – *Por que Brecht visitou a minha escola?* Sobre essa questão, o aluno Willian (PODBRECHT, 2022) diz:

Para mostrar que apesar de tudo que a gente vem fazendo tem muitas coisas que a gente tem que olhar com dois pontos de vista, tanto de quem comete a ação quando de quem sofre. Então eu acho que o fato de Brecht visitar a nossa escola é justamente para mostrar que para determinada verdade, a gente pode extrair uma crítica construtiva ou até mesmo uma nova metodologia, ou um novo caminho. (informação verbal)

A aluna Isabel (PODBRECHT, 2022) responde à pergunta-título da seguinte forma:

Bertold Brecht veio para nos fazer questionar e quebrar tabus. Ele visitou minha escola, para que alunos como eu, como você, todos nós, tenhamos a oportunidade de questionar. Os meus pais são a minha base, formaram o meu caráter, mas tem costumes deles que eu não concordo e a gente continua a vida porque a gente se respeita, os meus pais sabem que eu não concordo, mas eles me respeitam, o respeito, o questionamento e o diálogo para mim são a base de tudo. Porque quando eu te questiono, tu me respondes, eu tenho que respeitar a sua opinião, porque a tua

opinião é diferente da minha. Bertolt Brecht, a importância dele é gigantesca, porque eu não entendia porque ele tinha que visitar a minha escola, agora eu quero que ele venha todo dia. (informação verbal)

Esse compartilhamento de textos orais pela via digital deu ao podcast um espaço de destaque como mecanismo de registro e de avaliação da disciplina. Destinado às pessoas que têm interesse em entender o processo de criação da cena, os episódios apresentam, de forma descontraída, como os(as) alunos(as) perceberam a proposta da dramaturgia de Brecht, divulgando os conhecimentos adquiridos, relatando experiências e explorando a criação de materiais estético-pedagógicos. O uso das novas tecnologias no contexto escolar veio como uma forma de ampliar as possibilidades de compartilhamento de práticas e de saberes pela via digital, utilizando-se de textos para ouvir, unindo a facilidade de criar e de publicar conteúdos digitais, contribuindo para uma criação-aprendizagem mais significativa e divertida, por tratar-se do uso de um canal de comunicação popular e acessível.

O grande Acordo: a história de um almoço

A escolha da peça *Aquele que diz sim e aquele que diz não* se deu porque as duas peças em uma só propõem estranhar as situações em sua volta, não as aceitar como naturais sem antes questioná-las. Se deu também por entender que o processo de aprender nos conduz a uma grande aventura cheia de riscos. *Aquele que diz sim* conta a história do menino que viaja junto com o seu professor para além das montanhas em busca do remédio para curar a mãe doente, em decorrência de uma pandemia que assola a cidade e no meio da viagem ele também fica doente e tem que decidir se concorda com o costume que exige que “aquele que ficou doente responda: vocês não devem voltar” e assim todos devem abandonar quem ficou doente para que os outros sigam viagem. O menino diz sim ao costume, mas com a condição que o joguem no penhasco. Em *Aquele que diz não* a viagem realizada pelo professor é de estudo para curar a doença e o menino acompanha o professor e os outros estudantes, mas quando ele fica doente e é confrontado com o velho costume, e diz: “Não. Eu não estou de acordo”. Desta forma, a peça nos diz que diante de uma nova situação deve-se introduzir “o costume de refletir.”

Além do processo de aprender, outro tema recorrente nas peças didáticas e, também, encontrado na peça escolhida para esta pesquisa é o acordo. Como afirma Natália Gonçalves (2016, p. 191), “assim a atitude de estar de acordo pressupõe uma negação de uma série de outras atitudes”. A renúncia das coisas, dos pensamentos e de suas práticas cotidianas torna possível a

superação das condições atuais. A busca pelo aprendizado em sala de aula deve ser encarada pelo(a) estudante como uma aventura que vai lhe permitir construir e reconstruir sua realidade para, no fim, constatar o que deve mudar. O papel do(a) educador(a) é contribuir positivamente para que o(a) aluno(a) se torne o(a) autor(a) de sua formação, pois cabe ao(a) professor(a) direcionar esse(a) aluno(a) no caminho juntamente com a predisposição deste em aprender e absorver o que aprendeu.

Os(as) estudantes decidiram que não queriam encenar a peça *Aquele que diz sim e aquele que diz não*, mas que ela seria o ponto de partida para a construção do que eles(elas) gostariam de falar. Dessa forma, o texto da peça didática serviu como um modelo de ação, que, segundo Koudela (2010), tem como características a reprodutibilidade para qualquer pessoa. Assim, o texto é o ponto de partida da imitação e crítica, pois propõe um caso social aos jogadores. Então, “o texto é o móvel de ação, o pré-texto” e tem a função de desencadear discussões, visando provocar um processo que poderá atingir o conhecimento.

Pode-se usar o texto como modelo de ação para criação de cenas isoladas, fragmentos de falas e outros. Desgranges (2020) aponta ainda que o texto da peça didática enquanto modelo de ação não é uma obra acabada. A participação dos atuantes é fundamental, pois a ideia de modelo de ação nos remete a uma moldura que deve ser preenchida de diversas maneiras pelo participante. É uma proposta a ser discutida e os jogadores são convidados a participar do processo de criação da obra ao mesmo tempo em que esta é estudada e compreendida. A aluna Beatriz, relata essa experiência da seguinte forma:

Nós mesmos, para chegarmos a essa conclusão do roteiro da peça, nós lemos e cada vez mais que discutimos era como se fosse despertando dentro de nós uma luz dentro da nossa mente sobre cada parte, então, para o público entender tudo assim ele tem que ver e rever mais de uma vez (informação verbal)⁸.

No entendimento da aluna Lorena, o público não teve o mesmo contato que eles com a peça de Brecht, segundo ela isso se deu pelo fato que tiveram “mais tempo de refletir sobre as coisas, e porque nós tivemos que prestar muita atenção em cada fala, em cada movimento do personagem” (informação verbal)⁹.

⁸ LIRA, Beatriz dos Santos. Beatriz dos Santos Lira: depoimento [jun. 2022]. Entrevistadora: Idaiana da Silva Neves Pereira. São Luís: Roda de conversa realizada na culminância da Eletiva de Base, 2022. Gravação em celular.

⁹ SOUSA, Lorena Lohane Ferreira de . Lohane Ferreira de Sousa: depoimento [jun. 2022]. Entrevistadora: Idaiana da Silva Neves Pereira. São Luís: Roda de conversa realizada na culminância da Eletiva de Base, 2022. Gravação em celular.

Questionamentos podem ser propostos aos estudantes durante esse processo de estudo do texto: por que a história teve esse final e não outro? O que poderia ser feito para que a trama tivesse outra trajetória ou desfecho? Questionar as atitudes dos personagens e a dos próprios estudantes faz com que eles reflitam sobre as suas atitudes em situações semelhantes. Já que o modelo de ação não é um texto acabado, a criação de outra cena por parte dos(as) participantes se torna fundamental no processo de construção. Quando os(as) estudantes resolvem não encenar a peça de Brecht, mas decidem usá-la como esse modelo de ação, eles(elas) acabam fazendo com que a improvisação ocorra dentro de uma moldura pré-definida, livre, porém disciplinada. Logo, eles(elas) podem modificar a peça ou criar outra como foi a escolha deles(as).

Os(as) estudantes não tinham certeza sobre qual temática queriam tratar. Apenas sabiam que queriam falar sobre o seu cotidiano dentro da escola, tratar sobre um tema vivido, um problema real. Brecht (1967) nos fala dessa busca por novos assuntos a serem discutidos e debatidos pelo teatro e aponta que, para a eficácia dessa criação, é preciso primeiro observar o homem e suas relações, compreender os motivos, ou seja, apurar os fatos, a área na qual o assunto está inserido para transformá-lo em uma forma dramática: “A primeira coisa, portanto, é compreender o novo assunto; a segunda, modelar as novas relações. O motivo: a arte marcha atrás da realidade” (BRECHT, 1967, p. 47).

Diante do exposto, era preciso fazer uma investigação sobre o cotidiano escolar partindo de pequenos questionamentos. A primeira pergunta feita foi: o que você mais gosta de fazer na escola? Alguns responderam fazer redação, outros, os amigos e a maioria, no entanto respondeu que era comer. Colocamos destaque à ação de comer e ao ato de fazer as refeições na escola - a escola de tempo integral oferece aos estudantes três refeições diárias, sendo dois lanches e o almoço - e demos a essa ação o status de *gestus* social de alimenta-se e de sentir fome.

Brecht (1978) diz que o "gesto" não deve ser visto como um simples gesticular, pois não se trata de meros movimentos de mão usados para acentuar passagens da peça, e sim de atitudes globais. O gesto mostra determinadas atitudes da pessoa que fala em relação às outras. “O gesto social é o gesto que é significativo para a sociedade, que permite tirar conclusões que se apliquem às condições dessa sociedade” (BRECHT, 1978, p. 194).

Após a definição do *gestus* social de comer foram feitas outras perguntas aos estudantes: como eles(elas) viam a hora do almoço? Que interações sociais ocorriam nesse momento? Pedimos a eles(elas) que observassem esse momento na escola. De todos os aspectos observados

por eles(elas), o que se destacou foi o desperdício de comida na hora do almoço, além da existência de grupos de estudantes que queriam comer mais e não podiam. Os(as) alunos(as) resolveram criar um roteiro de encenação em que pudessem falar sobre o desperdício de comida na hora do almoço, ressaltando as relações sociais existentes em diferentes tipos de estudantes e como eles(elas) se comportam.

Para a criação do roteiro, os(as) estudantes pautaram o discurso no seu cotidiano escolar, posto que eles(elas) passam o dia na escola. Foi escolhido a temática do desperdício de comida na hora do almoço. Segundo os(as) estudantes, esse já era um costume enraizado no comportamento dos colegas. Como a peça de Brecht, *Aquele que diz sim e aquele que diz não*, também fala sobre o acordo e costume, resolveram criar uma cena que ressaltasse e questionasse o costume de desperdiçar comida. A cena teve como proposta despertar nos demais alunos(as) da escola um olhar para esse acontecimento e fazer com que eles refletissem sobre a importância de criar um novo acordo, para a hora do almoço. Eles as deram o título para a cena de *O grande acordo: a história de um almoço*. O registro das ideias foi o primeiro passo. Depois, os(as) alunos(as) deveriam compila-las em um roteiro de ação cênica, ordenando a cena, seguindo uma sequência narrativa com início, meio e fim

Os(as) alunos(as), de forma colaborativa, criaram o roteiro e escolheram a aluna Isabel para a escrita, que em sua entrevista para o *PodBrecht: Bloco Cênico (2022)*, afirmou ter entrado na Eletiva pelo amor à Literatura e que foi um desafio “não ter recebido a coisa pronta”, que dentro de sua paixão pela escrita, nunca tinha parado para escrever um roteiro, pois, até então, poema tinha sido o seu estilo de escrita. Ao ser questionada sobre a sua função de roteirista na peça, afirma vê-la “como um dos pilares para os atores”, pois é fundamental “escrever o que os atores irão fazer, falar, se locomover, as mudanças que eles estão propondo pra peça.” Afirma ainda que a escrita do roteiro não está à serviço somente dos atores, mas também da direção e das “pessoas de fora”, que poderão olhar e saber como a peça foi feita.

Sobre a criação do roteiro do *Grande Acordo*, Isabel (PODBRECHT, 2022) faz comparações com as peças, *Aquele que diz sim e aquele que diz não*, e diz que “por mais que tenham sido feita separadas, elas se complementam”, pois “a forma como os alunos estão se empoderando, se colocando, se posicionando, refere-se muito ao menino, ao aluno, àquele que diz não ao costume. Há essa relação quando estão dizendo não ao desperdício.” (informação verbal)

Apontamentos Brechtianos

Na criação-aprendizagem de *O Grande Acordo*, os(as) estudantes tentaram manter a estrutura dramática de Brecht, apontadas por Gerd Bornheim (1992) considerando cinco itens: a relativização da ação cênica, a ruptura da ação, o distanciamento da ação, a ação que instiga a decisões e a continuação da ação.

A relativização cênica, segundo Gerd Bornheim (1992), acontece quando o espectador vê a ação cênica sem pensar apenas nela, mas sim na vida social concreta. Quando o texto da peça *Aquele que diz sim e aquele que diz não* foi apresentado aos(as) estudantes, era necessário fazê-los alcançar a relativização da ação cênica proposta por Brecht. Para tanto, exploramos o texto das seguintes formas: a) escuta da obra b) leitura da obra.

Primeiramente, a turma ouviu a peça através do podcast *Bem dita!* (2020) produzido pela Santa Cia.¹⁰. Nessa experiência auditiva, os(as) estudantes puderam absorver toda a atmosfera e a velocidade da ação presente na peça, ficando livres para imaginar os cenários e as características da narrativa, sendo essa uma experiência mais de fruição.

O segundo momento de trabalho com o texto foi através da leitura dramática, quando os(as) estudantes entraram em contato direto com o texto do dramaturgo e, por fim, realizamos uma tertúlia dialógica. Susan Rocha ([20- -], n.p) alude que a tertúlia é uma prática de leitura “que consiste num encontro ao redor da literatura, no qual os participantes leem e debatem as obras clássicas em sala de aula por meio de uma dinâmica interativa que amplia as competências leitoras e eleva o nível de conhecimento do aluno através do diálogo.”

Não é intenção da tertúlia dialógica fazer uma análise do texto, mas sim trazer uma reflexão sobre, fazendo um diálogo igualitário das impressões dos(as) alunos(as) acerca do texto. Com isso, puderam aproximar a obra de Brecht com o seu cotidiano e fazer uma relativização do tema abordado, que trata do acordo e da tomada de decisão que o personagem do menino teve que tomar. E foi a partir dessa postura reflexiva e crítica diante da obra do dramaturgo que os(as) estudantes criaram sua cena autoral.

Quanto à estrutura da ruptura da ação, pode ser atingida de diversos modos, como através dos comentários do autor e das canções. “O seu papel era, a bem dizer, o de patentear toda a torpeza subjacente a cada caso, o de provocar e de denunciar” (BRECHT, 1978, p.184). A

¹⁰ *Bem dita!* é o podcast de arte da Santa Cia. O grupo compartilha pesquisa continuada através de Minisséries, Pílulas Poéticas (PP), Leituras Vivas (LV), Entrevistas (EP) com profissionais e pesquisadores do mundo do teatro, da música e do audiovisual. Nos episódios do *Em Santa Companhia* (SC) é compartilhada a estrutura interna do grupo.

música, para Brecht (1967, p. 81-82), contribui para o distanciamento, pois “provocava uma certa ruptura com as convenções dramáticas da época”.

No processo de criação da cena *O grande acordo*, os(as) estudantes usaram a música como um elemento de ruptura da ação. Ela marca o início da ação e os movimentos dos personagens e do coro. Em sua entrevista para o PodBrecht (2022) Clarissa (informação verbal), que assumiu a função de sonoplasta da peça, fala que teve dificuldade, pois nunca tinha trabalhado com sonoplastia. Para ela, a sonoplastia é uma forma “de guiar a peça, não deixar a peça vazia”. Para a execução de sua função, realizou estudos com autonomia e fez uma breve pesquisa que envolveu o modo de trabalho “de outras pessoas” com o uso da sonoplastia e selecionou “algumas músicas que combinassem com a ambientação da peça”.

O distanciamento da ação é outro elemento da estrutura dramática de Brecht e que é feita por meio de dois aspectos: o primeiro se refere ao tempo e espaço e o segundo prende-se à realidade estética da dramaturgia. No primeiro aspecto, pode-se observar esse fenômeno quando, dentro da cena criada pelos estudantes, a personagem Professora se afasta do coro e se aproxima mais da plateia. Ela se apresenta, situa o espectador em relação ao local onde se passa a ação da cena e o horário em que está ocorrendo a ação.

Figura 3. Momento em que a personagem da professora se apresenta ao público.



Fonte: Foto. Arquivo das autoras (2022)

O segundo aspecto refere-se à indicação da ação. Sobre esse aspecto a aluna Beatriz (2022) relata em seu bloco de anotações: “Brecht não deu nome aos personagens, ele não os identifica, por isso parecem separados de seus papéis, de forma intencional ele os apresenta de forma impessoal”. Nessa fala, a aluna reconhece que o autor não representa os personagens como indivíduos, mas sim como arquétipos da classe social em que vivem. Essa característica acentua

o distanciamento/estranhamento com a sua apresentação em terceira pessoa. Os(as) estudantes mantiveram essa estrutura e não deram nomes próprios aos personagens na cena criada por eles(elas).

Os(as) alunos(as) em sua encenação apresentam essa estrutura da seguinte forma: a) definição de três grupos de personagens que representaram os(as) estudantes na hora do almoço; b) identificação dos grupos por placas indicativas. O primeiro grupo correspondia aos Esfomeados, que comem demais e não pensam nos outros; o segundo grupo era composto pelos(as) Alunos(as) Olho Grande, que são os que colocam comida no prato e não comem, justificando tal comportamento com o argumento de que a comida estava ruim; e, por último, o terceiro grupo é formado pelos(as) Estudantes Famintos, que geralmente ficam no fim da fila, quando a comida já está pouca e regrada. Estes até gostariam de repetir, mas a comida já não é suficiente. Assim, a cena leva o público à intenção de questionar o comportamento desses grupos e o desperdício de alimentos.

Para poder atingir o efeito de distanciamento/estranhamento, Brecht (1978, p. 82) indica três recursos: a transposição para a terceira pessoa; a transposição para o passado; e a verbalização de rubricas e comentários. Dentro da estrutura narrativa de Brecht, a ação deve instigar a tomada de decisões. Nesse sentido, afirma Bornheim (1992, p. 325), “o espetáculo propõe uma espécie de solicitação ao público, para que ele decida, o que deve acontecer invariavelmente dentro de um contexto ético-social”. Ainda segundo Bornheim (1992), para conseguir esse efeito, Brecht tem preferência pelas cenas de julgamento de caráter aberto, quando ele recorre à ironia e à comicidade.

A continuação da ação é o elemento estrutural da narrativa brechtiana e que está presente no roteiro criado pelos(as) estudantes. Caracteriza-se por não oferecer uma solução final, já que a continuação da ação se estende para depois da peça concluída. Ao entrevistar o público no final da apresentação na escola com o questionamento sobre qual tema trata a história contada pelos(as) alunos(as) em *O Grande acordo: a história de um almoço*, os entrevistados responderam que o desperdício de alimento era o tema central, mas algumas respostas¹¹ se destacaram, como: “Fala sobre o desperdício de alimento, o que sobra no teu prato pode faltar no

¹¹ Respostas coletadas por meio de entrevista com público presente na apresentação da encenação *O grande acordo: a história de um almoço*, no Centro Educa Mais Menino Jesus de Praga, no ano de 2022.

do outro”; “Fala sobre escolher se vai desperdiçar ou não”; “Fala sobre acordos implícitos em nossos comportamentos”; “Analisa a postura dos alunos diante o desperdício”.

Figura 4. Cozinheiros trazem a bacia onde será posto o resto do almoço, momento.



Fonte: Foto. Arquivo das autoras (2022)

Ao final da peça, o público percebeu que era preciso mudar o costume. Eles(elas) indicam que conseguiram observar isto pelo gesto do coro ao apontar para o público em sua fala final. Essa, então, foi uma ação que trouxe reflexão para a plateia: “E eles criaram (e nós criaremos) / um grande novo costume, uma nova lei, / de não desperdiçar comida na hora do almoço¹²”.

Outra forma de conseguir o efeito de tomada de decisão é na ação dramática, quando o ator evidencia as ações do personagem, colocando-o em primeiro plano: “mostrar é mais do que ser”. Sobre o ato de mostrar, Brecht escreve em seu poema *O mostrar tem que ser mostrado* sobre a ênfase que o ator deve dar a esse ato. Destacamos aqui o trecho: “lancem um olhar à plateia, como se quisessem dizer agora prestem atenção [...]. Desta maneira, seu mostrar conversa com a atitude de mostrar” (BRECHT, 2012, p. 241). Era necessário aos(às) estudantes entender como eles(elas) poderiam construir esse distanciamento do acontecimento narrado para a plateia e do ator em relação ao personagem.

Mesmo que a cena não apresente uma solução para o problema, o público presente percebeu que a continuação da ação reflexiva sobre a atitude dos personagens se estende ao mundo real. Todo o processo com a experimentação e criação cênica, cujo ponto de partida é a peça didática de Brecht, foi marcado por muito diálogo e trocas de impressões dos(as) alunos (as). Para a realização das ações da cena, os(as) estudantes contribuíram com comentários e estavam dispostos a colocar a ação em prática. Esse foi um momento bastante rico em trocas.

¹² Trecho retirado da encenação *O grande Acordo: a história de um almoço*, criada pelos estudantes a partir da peça *Aquele que diz sim e aquele que diz não*, de Bertolt Brecht.

Considerações finais - Proposição Experimentação Cênica

A prática com a Eletiva *Por que Brecht visitou a minha escola?* nos fez chegar na formulação de uma proposta de experimentação cênica, fundada em cinco etapas: o reconhecimento do autor(a)/dramaturgo(a); o reconhecimento da obra/peça teatral; o estudo das relações de interação social e poder de grupos sociais; prática com jogos teatrais e criação cênica.

A etapa do reconhecimento do autor(a) /dramaturgo(a) possui uma natureza investigativa. Portanto, é necessário apresentar de forma superficial o autor e sugerir aos(às) estudantes que aprofundem a pesquisa, buscando curiosidades sobre ele. Também é preciso incitar a iniciativa deles(as), para que apresentem para a turma as suas descobertas.

O reconhecimento da obra/peça teatral é o momento em que se apresenta o texto teatral para o(a) estudante. Nessa etapa podem ser utilizadas diversas ferramentas, como peças radiofônicas em formato de podcast, leituras dramáticas, tertúlias etc. Aqui

é primordial incentivar os(as) alunos(as) a pensarem na ação dramática e no desdobramento dos acontecimentos. Isso os leva a questionar a postura dos personagens e até a encontrar semelhanças ou diferenças em seu próprio comportamento.

O estudo das relações de interação social e poder de grupos sociais demonstra que a interdisciplinaridade é imprescindível para se trabalhar com os(as) estudantes. Há autores que debatem sobre essa temática dentro da área de Linguagens e Ciências Humanas. Acreditamos que o trabalho interdisciplinar inspirou os(as) estudantes para pensar em aspectos mais profundos e que foram sendo despertados a partir das discussões levantadas. Definido o texto teatral de Brecht a ser trabalhado durante a Eletiva de Base, foi necessário definir quais disciplinas poderiam contribuir com o enriquecimento da proposta de ensino. As disciplinas escolhidas foram Português e Sociologia, pois o foco das áreas de conhecimento que esses dois componentes pertencem contemplavam a discussão proposta sobre autonomia, protagonismo e relações sociais. Essa forma de trabalhar o componente curricular pode apresentar alguns desafios, principalmente no que diz respeito ao tempo de planejamento, pois isso demanda uma articulação entre os(as) professores(as) envolvidos. Estes, muitas vezes, devido à distribuição dos horários de aula, não conseguem ter um tempo adequado para planejar suas ações. Nesta proposta, o(a) professor(a) não é um mero repetidor de conteúdo, ele pode e deve usar uma variedade de opções metodológicas e recursos didáticos para conduzir o estudante a desenvolver habilidades que vão além das competências cognitivas.

Já a prática com jogos teatrais é voltada para o trabalho com os(as) estudantes e envolve a sua preparação corporal, as noções de espaço cênico, improvisação. Vale lembrar que, para muitos(as) alunos(as), esse é o primeiro momento com a prática teatral. Algumas questões que são próprias da adolescência, como aceitação do seu próprio corpo, o julgamento do outro, acabam interferindo na realização dessas atividades. Por esse motivo, é importante envolver os estudantes para que eles(elas) se sintam mais confiantes. Uma sugestão é usar jogos lúdicos, jogos de regras, jogos dramáticos e jogos de improvisação que envolvam o texto que está sendo trabalhado, a fim de permitir a construção de matrizes corporais para a encenação.

É na criação cênica que a autonomia dos(as) estudantes mais se apresenta, pois são eles(elas), em estado de colaboração, os(as) responsáveis pelo planejamento e realização de toda a ação da cena. Nessa etapa, a figura do(a) professor(a) é necessária para levantar questionamentos e apresentar orientações. É preciso auxiliar os(as) estudantes a descobrir como apresentar o seu discurso de forma poética, utilizando-se dos elementos estéticos trabalhados ao longo de toda experimentação cênica.

Cada etapa atuou na formação estética do(a) educando(a) e, ao mesmo tempo, os motivou em sua ação participativa, provocando reflexões sobre suas posturas diante daquilo que aprendeu e diante da sociedade. Ao longo de todo o processo da Eletiva, seguimos incentivando os(as) alunos(as) a se tornarem protagonistas de sua aprendizagem, fazendo-os enxergar o quanto o teatro é carregado de significações sociais. O teatro é um palco para análise e reflexões da pessoa com o mundo e isso torna os(as) estudantes mais conscientes de si e do espaço que ocupam individualmente e na coletividade.

Referências

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre o Teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRECHT, Bertolt. **Teatro Dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

BRECHT, Bertolt. Aquele que diz sim e aquele que diz não - Óperas Escolares (1929/2930). Tradução de Fernando Peixoto. *In*: BRECHT, Bertolt. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio

de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 12v. (Coleção Teatro, v. 3).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 04 maio 2021.

BORNHEIN, Gerd. **Brecht a estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: Provocação e dialogismo**. 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 2020.

FEITOSA, Robson Willian Soares. **Bloco de anotações da Eletiva Por que Brecht visitou a minha escola?**. São Luís, 2022. Diário de Bordo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GONÇALVES, Natália Kneipp Ribeiro. **A didática nas peças didáticas de Bertolt Brecht: ensino em cena**. 2016. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016 Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138286> Acesso em: 13 jun. 2022

ICE. **Metodologias de Êxito: caderno 7**. Recife, PE: ICE Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2021b.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: Um jogo de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LIRA, Beatriz dos Santos. **Bloco de anotações da Eletiva Por que Brecht visitou a minha escola?**. São Luís, 2022. Diário de Bordo.

LIRA, Beatriz dos Santos. **Beatriz dos Santos Lira: depoimento** [jun. 2022]. Entrevistadora: Idaiana da Silva Neves Pereira. São Luís: Roda de conversa realizada na culminância da Eletiva de Base, 2022. Gravação em celular.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense: ensino médio**. São Luís, MA: Secretaria de Estado da Educação, 2022.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

PODBRECHT BLOCO CENICO. Entrevistadas Beatriz, Wesley, Clarisse, Isabel: Entrevistadores: Wesley, Amanda e Willian. São Luís: Idaiana.pereira, jun. 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/4qUsngCgVhkKc9p9x9mQyt> Acesso em: 19 mar. 2023.

BEMDITA! T01 Leitura Viva 02: Aquele Que Diz Sim e Aquele Que Diz Não - Bertold Brecht [locução da Santa Cia. de Teatro]. Santa Catarina: Santa Companhia, 18 nov 2020. Podcast. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=5ijTwdDMeHg&list=PLUMKvv3UehXeumy_oDTRnOIv_v_F0DcrNo&index=2 Acesso em 01 set 2023.

ROCHA, Susan. **Por que a tertúlia literária dialógica na escola pública?** [S. l.: s.n.], [20--].

SOUSA, Lorena Lohane Ferreira de. Lohane Ferreira de Sousa: depoimento [jun. 2022]. Entrevistadora: Idaiana da Silva Neves Pereira. São Luís: Roda de conversa realizada na culminância da Eletiva de Base, 2022. Gravação em celular.



SEMINÁRIOS E LABORATÓRIOS VIRTUAIS DO GESTO DA FLORESTA
Um Convite a Complexidade

SEMINARIOS Y LABORATORIOS VIRTUALES DEL GESTO DE LA FLORESTA
Una invitación a la complejidad

GESTO DA FLORESTA SEMINARS AND VIRTUAL LABORATORIES
An Invitation to Complexity

Flavio da Conceição¹

<https://orcid.org/0000-0002-0927-7597>

Samila de Paula Niz²

<https://orcid.org/0009-0008-8558-6253>

Resumo

Esse artigo busca analisar algumas atividades artísticas realizadas nos Seminários e Laboratórios Virtuais do GESTO (Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido) da Floresta, vinculado a Universidade Federal do Acre. A partir de jogos e exercícios teatrais, o grupo reflete sobre as dualidades e complexidades do ser humano, buscando ampliar a percepção pessoal e coletiva dos participantes a partir das práticas artísticas e as rodas de conversas. Analisando conceitos como oprimido e opressor, luz e sombra o texto nos oferece questionamentos sobre a subjetividade humana, tendo como metodologia o Teatro do Oprimido.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido, Gesto da Floresta, Pedagogias das Florestas, Dualidade, Complexidade

Resumen

Este artículo busca analizar algunas actividades artísticas realizadas en los Seminarios y Laboratorios Virtuales del GESTO (Grupo de Estudios en Teatro del Oprimido) en Floresta, vinculado a la Universidad Federal de Acre. A partir de juegos y ejercicios teatrales, el grupo reflexiona sobre las dualidades y complejidades del ser humano, buscando ampliar la percepción personal y colectiva de los participantes a través de prácticas artísticas y círculos de conversación. Analizando conceptos como oprimido y opresor, luz y sombra, el texto nos ofrece interrogantes sobre la subjetividad humana, utilizando la metodología del Teatro del Oprimido.

¹ Professor Efetivo do Curso de Artes Cênicas e do PPGAC da Universidade Federal do Acre. Ator, diretor e Curinga de Teatro do Oprimido. Coordenador do GESTO da Floresta

² Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Acre. Arte Educadora. Integrante do GESTO da Floresta e Co-coordenadora do Coletivo Rede MulherAções e do Projeto Escrevivências e Libertação.

Palabras clave: Teatro del Oprimido, Gesto del la Floresta, Pedagogías de las Florestas, Dualidad, Complejidad

Abstract

This article seeks to analyze some artistic activities carried out in the Seminars and Virtual Laboratories of GESTO (Group of Studies in Theater of the Oppressed) in Floresta, linked to the Federal University of Acre. Based on games and theatrical exercises, the group reflects on the dualities and complexities of the human being, seeking to expand the personal and collective perception of the participants through artistic practices and conversation circles. Analyzing concepts such as oppressed and oppressor, light and shadow, the text offers us questions about human subjectivity, using the Theater of the Oppressed methodology.

Keywords: Theater of the Oppressed, Forest Gesture, Forest Pedagogies, Duality, Complexity

Refletir sobre o trabalho do Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido da Floresta, coletivo que atua no Estado do Acre, em Rio Branco, é reviver sentimentos de pertencimento ao lugar onde moramos. É se conectar com as possibilidades ofertadas pela floresta. É questionar sobre nossas escolhas e percepções na construção de uma cultura de paz e um futuro que seja vivível para todos.

O GESTO da Floresta é um programa de pesquisa e extensão vinculado à Universidade Federal do Acre, que desde 2018 estuda e pratica a metodologia do Teatro do Oprimido com um olhar focado nas experiências e manifestações culturais e espirituais emanadas da floresta amazônica, em especial da floresta acreana. Em encontros permanentes os professores, pesquisadores, estudantes da graduação e da pós-graduação refletem e praticam os jogos e exercícios teatrais desenvolvidos por Augusto Boal, onde os ensinamentos ancestrais dos povos tradicionais das florestas e das comunidades populares são o alicerce e inspiração na construção do conhecimento e das práticas artísticas.

Durante a pandemia do COVID19, tivemos que adaptar nossas atividades para o formato remoto, e passamos a ofertar à comunidade acadêmica e aos interessados diferentes projetos práticos e teóricos de Teatro do Oprimido na linha do GESTO da Floresta³. Neste compêndio de

³ Com a experiência nos projetos de pesquisa e extensão, o GESTO da Floresta criou uma forma particular de praticar e teorizar o Teatro e a Estética do Oprimido, com base nas epistemologias das florestas, das plantas professoras da Amazônia e das tradições dos povos afro ameríndios. Uma base holística, que permeia vários campos do conhecimento humano, e não antropocêntrica. A partir do que nomeamos como Pedagogias das Florestas, onde a mediação do conhecimento não se dá exclusivamente pelo ser humano, mas pelas plantas, animais, seres vivos e

projetos, reelaboramos os Seminários Teóricos e Laboratórios Práticos de Teatro do Oprimido. Essa era uma prática realizada por Augusto Boal desde a época do Teatro Arena nos anos 60, onde os artistas se encontravam para discutir e experimentar as novas teorias e práticas de teatro engajado, Teatro Épico e Teatro Realista que Boal trouxe de seus estudos nos Estados Unidos. Durante o exílio e após sua volta ao Brasil, já no Centro de Teatro do Oprimido, os laboratórios e seminários sempre foram a base de construção de novas técnicas e desenvolvimento das teorias do Teatro do Oprimido.

Fomos selecionados via Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da UFAC para a realização do projeto Formação Gesto da Floresta: Seminários Teóricos e Laboratórios Práticos, onde dispusemos de três bolsas para estudantes da graduação. Realizamos a parte interna do projeto, com discussões teóricas e organização do material que seria exposto para a comunidade. Após aproximadamente 3 meses de preparação abrimos inscrições via formulário eletrônico para todo Brasil, no qual tivemos 22 inscrições. No decorrer do projeto ficamos com um número permanente de 6 participantes, todas mulheres, até o final das atividades. Dentre as participantes havia uma variação de formação acadêmica, além de conhecimentos sobre o Teatro do Oprimido variados, desde multiplicadoras antigas da metodologia até principiantes.

Nesse artigo pretendemos refletir e investigar algumas práticas teatrais realizadas durante os Seminários e Laboratórios virtuais do Gesto da Floresta e os impactos concretos e subjetivos nas participantes a partir do questionamento das dualidades e dicotomias. Nós seres humanos, somos sujeitos duais ou complexos?

Laboratórios e Seminários do GESTO da Floresta - Canais de Expansão artística, política e humana

Essa atividade de pesquisa e prática do GESTO da Floresta, ocorreu de maio a dezembro de 2021, de maneira virtual, com um público em sua maioria mulheres professoras, sendo de diferentes regiões do Brasil. O planejamento dos temas teóricos e das atividades práticas foram resultantes de inúmeras discussões que ocorreram na preparação interna do projeto e nas atividades anteriores, como os “Ciclos de Formação”, que foram rodas de conversa com professores, pesquisadores e mestres da cultura popular que compartilharam suas histórias conosco e

energias espirituais das florestas, o Gesto da Floresta encaminha suas atividades de pesquisa e prática artística com o TO.

nos impactaram, provocando novas ideias de como habitar este planeta de forma mais harmoniosa com a natureza e todos os seres que nela habitam.

Dentre muitas discussões que fizemos, destacamos a reflexão da socióloga e Curinga Bárbara Santos, que sistematizou o movimento do Teatro das Oprimidas. Ela traz uma importante discussão a respeito do sentido do título desse teatro provocador. Em sua obra *Raízes e Asas* (2016), Bárbara reflete sobre o conceito de oprimido:

A categoria oprimido remete imediatamente à existência de um correspondente, a categoria opressor e, inevitavelmente, à relação entre estes, a de opressão. Talvez por isso, haja certa rejeição ao nome do Método. Não raro, escutamos: Teatro do Oprimido? Oprimido: palavra “feia”, “dura”, “negativa”, “agressiva”, “pesada”. (SANTOS, 2016, p. 45).

Essa reflexão sobre o termo “oprimido” nos leva diretamente a entender que nesse contexto também há um opressor, o que está intimamente ligado aos ideais de dualidade que vivemos atualmente, onde tudo se conclui entre “isso ou aquilo”, entre o bem e o mal, entre dicotomias sem espaço para reflexões mais complexas ou novos pensamentos.

Na discussão proposta no texto *Oprimido e opressor, luz e sombra, sim-bólico e diabólico: processos de reflexão subjetiva na metodologia do Teatro do Oprimido na floresta* (2021), Flavio da Conceição e Rafael Correa, elucidam:

Apesar dessa problematização, continuamos na linha construída por Boal, com o Oprimido como foco, porém entendemos este como um ser complexo e por isso ambos, Oprimido e Opressor, estão constantemente surgindo ao longo de nossas vivências. (CONCEIÇÃO & CORREIA, 2021, p.10).

Nas discussões que tivemos ao longo dos nossos encontros no grupo de estudos e também nos Seminários, sempre tentamos fugir das dualidades e de respostas simples para perguntas complexas, o que nos leva a entender que a percepção de si e do outro é um cuidado diário, onde o ser humano é complexo, e não é só opressor ou oprimido.

Pertencente a esses caminhos está o “assumir-se”, que podemos identificar na própria ação de perceber a sombra em nós, ou nos percebermos na sombra, agindo a partir dela. Esse “assumir” é uma das etapas fundamentais na autonomia e que podemos, a partir dele, desvelar várias camadas da opressão, percebendo oprimidos e opressores, com consciência de nós em caminhos de sombra e de luz e nos assumindo como sujeitos complexos. (CONCEIÇÃO & CORREIA, 2021, p.10).

Assumir nossas complexidades é desvelar que não temos respostas para todas as questões. É assumir que não sabemos tudo e que estamos em processo de construção sendo seres inacabados, o que nos propicia aprendizados. Porém, quando se assume que não se sabe tudo, corre o risco do ego sair ferido, de tal forma que é mais fácil precaver e seguir no caminho contrário de reconhecer as complexidades.

Por isso, o caminho da dualidade tem cada vez mais sintetizado pensamentos e reflexões, onde o indivíduo não precisa se dar ao trabalho de refletir sobre determinadas construções de sentido. O caminho na simplicidade de sentidos dói muito menos que reconhecer processos que precisam ser desconstruídos e reformulados.

Se despir de ideais que foram moldadas em propostas que prejudicam outros indivíduos e a própria natureza, como por exemplo: o consumo desenfreado propiciado pelo capitalismo, ou formas de enriquecer em cima de pessoas e do nosso planeta, são movimentos que dialogam também com nossos processos de adoecimentos, porque nesse momento, do olhar para si, precisamos reconhecer que somos opressores em diferentes esferas, onde fazemos uso muitas vezes do racismo, da homofobia, machismo etc. Precisamos reconhecer que não somos perfeitos e muito menos duais.

Nesse sentido, Ailton Krenak (2019) com suas poéticas questionadoras, acerca dos modos implantados desde o início da colonização que explora, anula e cerceia direitos dos povos originários, limitando-os com o intuito de estabelecer um silenciamento cultural dentro do território brasileiro, agrega imensamente e dialoga com a linha holística e não antropocêntrica do GESTO da Floresta.

Krenak, em seus livros *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019) e *A vida não é útil* (2020) de forma direta, nos diz que além de não se comer dinheiro, não contribuimos para a natureza com as atividades que inventamos. “Governos burros acham que a economia não pode parar. Mas a economia é uma atividade que os humanos inventaram e que depende de nós” (Krenak, 2020, p.10). No nosso coletivo, a natureza possui papel essencial em todas as nossas atividades, pois ela está no centro da mediação do conhecimento. Nossa relação com o chão que pisamos, com os chás que bebemos, com os alimentos que consumimos e os nossos modos de viver, influenciam diretamente nossa prática. Acreditamos que tudo está conectado, e justamente quando perdemos conexões importantes, com a natureza, por exemplo, perdemos também o real sentido de estar e viver num planeta que está vivo.

O GESTO da Floresta acredita na ação radical de uma revolução AMAda e não ARMAda, onde o amor e a fraternidade podem ser os caminhos para a re-humanização do ser humano, e por isso sempre questiona: Qual Teatro do Oprimido é necessário para a sociedade atual? Como podemos usar o Teatro do Oprimido para suspender o céu, como nos sugere Ailton Krenak (2019)?

Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades — as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. (p. 18).

Durante a pandemia, aconteceram muitas produções artísticas no âmbito virtual, como as *Lives* de artistas famosos, grupos de estudos *on-line*, oficinas de artesanatos, aulas de música, lançamentos de livros, *podcasts*, entrevistas e todo tipo de subterfúgio tecnológico para nos anestesiarmos das mortes de milhares de pessoas ao nosso redor, de um vírus que batia à nossa porta. Pessoas que trabalhavam e se movimentavam muito fora de casa, foram obrigadas a se adaptar, dentro do ambiente familiar, algumas foram estimuladas a estar sempre produzindo, se não se sentiam culpadas. Outras tendo realidades e possibilidades de escolhas diferentes, ficaram ansiosas e deprimidas e tiveram que lidar com outros problemas e demandas que foram surgindo. Por outro lado, muitos artistas tiveram que buscar novas formas de sustento durante a pandemia, através de editais culturais e se reinventando. Boa parte desses processos aconteceram com os integrantes do nosso próprio coletivo, onde cada um estava em sua casa e em Estados diferentes, tentando se conectar, fazer teatro juntos e também sobreviver.

Por conta da absorção desses problemas que a pandemia nos trouxe, do cansaço das redes sociais, da tentativa de aproveitar o tempo ocioso com algo produtivo, com a pressão das instituições de ensino para não “perdermos” tempo, o GESTO da Floresta buscou discutir e experimentar no corpo proposições que nos levassem a refletir sobre um novo olhar para a floresta. Como esses ensinamentos tradicionais poderiam nos apoiar enquanto indivíduos fragmentados pela sociedade do cansaço, mas ampliando nossa percepção para o coletivo, sempre conectados com a necessidade de um futuro digno, equitativo e pacífico para todas as formas de vida. Era um exercício para o estímulo da cultura de paz, através do Teatro do Oprimido.

Uma das atividades que utilizamos para dialogar entre essas dicotomias foi o jogo *Dança da Sombra*⁴, onde cada participante deveria dançar com a luz de uma vela, jogando com a nossa própria luz e sombra. “Nós também somos um pântano, e temos que abraçar esse pântano, não tem como sermos só jardim”, comentou uma das participantes do laboratório após a execução desse exercício.

O jogo era simples, guiados por uma música instrumental, colocamos uma vela acesa e projetamos nossa sombra na parede. Cada participante em seu espaço entrava na dinâmica do jogo e nós, professores, íamos guiando a atividade. Trabalhamos movimentos corporais em conexão com essa sombra, que aumenta ou diminui, que nos cobre ou é coberta por nós, de acordo com os movimentos corporais e imagens criadas na luz.

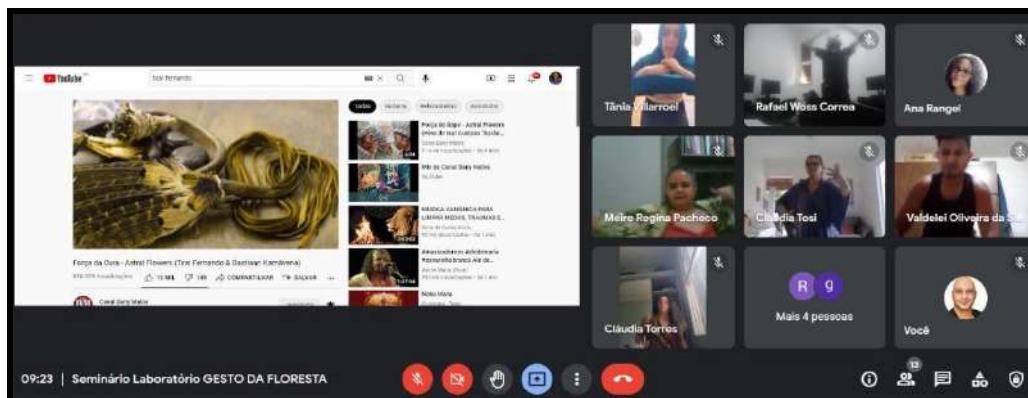


Imagem 1 - Print da Tela durante o exercício Dança da Sombra

Fonte: Vídeo dos Seminários e Laboratórios

Durante o exercício, ao colocar a vela sobre a mesa, eu Samila, entrelacei as mãos em cima da cabeça e tentei fazer com que a sombra chegasse à minha frente, mas a minha luz e minha sombra se dissipavam quando a mão unida chegava à minha frente. Isso me fez pensar: será que a sombra é má e o mal é realmente desconhecido? Impulsionada pela dança com a vela, por perceber como estava reclusa em mim, escrevi o poema abaixo, logo após o exercício.

Nessa dança eu sinto vontades...

Vontade de ficar no plano baixo

⁴ Os jogos e atividades relacionadas neste artigo são experimentos do GESTO da Floresta. Alguns podem ser adaptações dos Jogos propostos por Augusto Boal, outros são experimentações a partir dos debates e reflexões do grupo.

Vontade de mexer apenas o quadril
 Vontade de fazer movimentos mais fechados.
 Nessas vontades eu vejo...
 A cor laranja.
 Na cor laranja eu per-ce-bo que tô reclusa demais em mim
 Preciso me expandir
 Mergulhar nesse laranjal
 Fruir nas minhas curvas
 Apreciando o todo.
 Eu quero...o que eu quero? o que eu preciso ?
 Eu quanto CORPO, preciso do quê?

O poema reflete as sensações do experimento, onde um corpo estranho, cheio de processos de adoecimentos de autores não identificados - não se sabe o que ou quem exatamente causou determinada dor, mas há consciência da existência dela - se vê com necessidade de se cuidar e expandir.

A partir desse experimento foi possível localizar quais lugares precisavam de autocuidado, de uma atenção especial individual, mas também do coletivo, pois o mesmo ocorreu com mais pessoas do grupo. Sensações de corpos que já haviam se acostumado a trabalhar de casa, postos sentados em frente a uma tela o dia inteiro. Privados da sensibilidade de se autoperceber em prol da alta produtividade e da sensação “recompensadora” de conclusão de tarefas.

A forma de vivência virtual, com a carência do contato mais próximo, nos obrigou a conhecer elementos de memória e de imaginação que nos mostram a possibilidade de conexão que temos, sentindo a outra pessoa mesmo a partir de telas, acessando interligações existenciais. Essa situação de pandemia nos indicou que nossas conexões vão além de cabeamentos e antenas, enfraquecendo elementos de propriedades materiais difundidas pelo modelo capitalista. A vivência a partir da terra, das conexões energéticas, vai além de uma globalização sistêmica, oportunizando aproximações de conceitos defendidos pelos povos tradicionais, nos quais somos conectados existencialmente, com todas as formas de materialidades e imaterialidades. (CONCEIÇÃO & CORREIA, 2021, p.03).

Durante nossa roda de conversa pudemos compartilhar as sensações de libertação e de opressão vivenciadas no processo. Uma experiência sentida primeiro no corpo, no sensível, para depois ser compreendida pela razão.

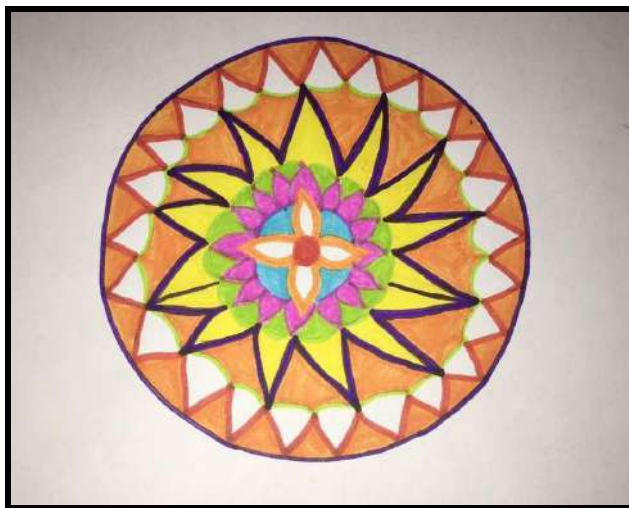


Imagem 2 - Mandala - Atividade de Sinestesia durante o laboratório.

Fonte: Samila de Paula.

O exercício finalizou com os desenhos de mandalas e o compartilhamento de impressões do coletivo. Na mandala ilustrada acima, o laranja foi a cor idealizada que mais se destacou no processo. Conforme a movimentação ia sendo feita a cor ia se intensificando em minha mente. A mandala representa o movimento contínuo, infinito, que mostra a transformação do ser. Por isso foi escolhida como elemento gráfico para representar as sensações que o corpo sentiu na dança das sombras.

Cada pessoa no seu processo visualizou e acabou trabalhando uma cor diferente, verde, azul, amarelo, se percebendo, expandindo na movimentação, realizando movimentos mais abertos ou se retraindo no chão em posição fetal, por exemplo. E cada um trabalhou com a sombra de modo a se comunicar e percebê-la, onde a sombra faz parte de quem somos, não sendo negligenciada ou esquecida.

Talvez, o maior ganho desse exercício seja perceber nosso corpo a partir do nosso próprio olhar e das nossas próprias sensações, além de dialogar diretamente com nossa sombra. Já que não olhamos diretamente para nós com frequência, mas sim através de outro meio como o

espelho. E nesse olhar muito se perde, a imagem refletida nem sempre corresponde a como de fato estamos e somos.

Todo esse debate sobre nossa luz e sombra internas aprofundou nossa reflexão sobre a complexidade humana, não nos compreendendo como oprimidos e opressores de forma definitiva, mas em constante trânsito. A consciência dessa possibilidade de assumir atitudes opressoras e nocivas à sociedade nos traz a responsabilidade de escolher eticamente não atuar como opressores na vida cotidiana.

Outro exercício que questionou a dualidade humana e nos trouxe reflexões frutíferas foi o *Espelho das Virtudes*, que tem a seguinte orientação:

1ºMomento: (com um espelho em frente ao rosto) fechar os olhos e lembrar as afirmações negativas, os defeitos que as pessoas já lhe disseram sobre seu corpo. (tempo). Abrir os olhos e observar seu próprio rosto no espelho e dizer em voz alta “com energia” todas as frases lembradas, como se fossem aquelas pessoas.

2ºMomento: Fechar os olhos e respirar, imaginando tudo que já disseram de bom sobre o seu corpo. Abrir os olhos e olhar para o espelho e dizer “com força” todas as frases positivas.

3ºMomento: Todos fecham os olhos pela última vez e respiram fundo. Por fim respiram profundamente e se olham através do espelho, em silêncio.

No Laboratório do GESTO da Floresta, esse exercício proporcionou muitas reflexões. Surgiu, na roda de conversa, comentários como: “Você falar pra si o que têm de ruim é muito libertador” ou o comentário abaixo:

Minha namorada está aqui ao lado, então eu pedi para ela falar os meus defeitos. E eu ficava pensando: “será que eu sou isso mesmo?” Porque a gente tem dificuldade em saber os defeitos da gente. Eu repetia, mas ficava me questionando... (Depoimento de uma participante do Laboratório do GESTO da Floresta).

Esse exercício, ao propor que o indivíduo reconheça e dialogue com suas qualidades e defeitos, ao mesmo tempo, nos faz refletir sobre nossa individualidade dentro da complexidade. Se não somos inteiramente uma coisa ou outra, o quê somos então? “Eu acho que os defeitos e as qualidades se equilibram [...] você não é ruim demais, mas também não é boazinha demais”. comentou outra participante da atividade.

E essa é a beleza de ser humano, de estar vivo, pois não somos duais e temos um oceano de possibilidades dentro de nós. Não somos iguais a mais ninguém, pois como afirma Boal

(2009) não há um grão como outro na areia da praia ou nas dunas do deserto. Somos todos diferentes. E como nos inspira Krenak (2019), já que “(...) definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações” (pág. 19).

Também como dizem Conceição e Correia (2021), “o equilíbrio e o desequilíbrio estão acontecendo constantemente em nossa existência, individualmente, coletivamente e cosmologicamente”.(p.12). Desse modo, parece impossível definir um indivíduo na dualidade, porque se assim o fizer, o limita a ser uma coisa que por definição não abre margem para reflexão poética de se desconstruir, se refazer melhor, e muito menos para viver rasgando-se e remendando-se como nos indica o poeta Guimarães Rosa (2009).

Conclusão

Olhar e cuidar de nós e do outro, nunca foi tão precioso e necessário. Num mundo onde cada vez mais o pensamento individualista e a camuflagem dos problemas se materializam como possibilidade fictícia de uma vida melhor, ignorando o coletivo para o bem de uma minoria.

E durante a pandemia os Seminários e Laboratórios do GESTO da Floresta foram esse espaço de troca, de reflexão, de prática artística e política, mas também de autodescoberta e autocuidado. Cuidado consigo e com o outro, que faz parte da mesma família planetária.

A indígena, historiadora, escritora, ilustradora, artesã das palavras e das cores Aline Rochedo Pachamama - Churiah Puri, nos contempla muito bem com essa passagem. “Falar é trazer à luz situações desconfortáveis, memórias de dor. Superações. Mas aprendemos que compartilhar as alegrias também é um ato de coragem”. (PACHAMAMA, 2018, p.14). Que saibamos falar e escrever nossas histórias com a poética que Aline Pachamama nos elucida, e nos direciona para o bem viver.

Referências

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CONCEICAO, Flavio da; CORREA, R. W. **Oprimido e opressor, luz e sombra, sim-bólico e dia-bólico: processos de reflexão subjetiva na metodologia do teatro do oprimido na floresta**. In: XI Congresso ABRACE 2021, 2021. XI Congresso da ABRACE Artes Cênicas e Direitos Humanos em Tempos de Pandemia e Pós-Pandemia, 2021. v. 21. p. 01-18.

GUIMARÃES ROSA, João. **Tutaméia: Terceiras estórias**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

KRENAK, Ailton. **O Amanhã não está à venda**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Guerreiras = M'baima miliguapy: mulheres indígenas na cidade. Mulheres indígenas na aldeia**. Rio de Janeiro: Pachamama, 2018.

SANTOS, Barbara. **Teatro do Oprimido - Raízes e asas: uma teoria da práxis** 1ª Ed, 2016, Editora Ibis Libris.

Depoimentos dos participantes dos Seminários e Laboratório do GESTO da Floresta através dos vídeos dos encontros virtuais. - Acervo GESTO da Floresta



**“TEATRO É COISA DE GAY?”:
corpo, discurso e educação estética**

**“¿ES GAY EL TEATRO?”:
cuerpo, discurso y educación estética**

**“IS THEATER GAY?”:
body, discourse and aesthetic education**

Andrio Robert Lecheta¹

<https://orcid.org/0000-0002-2697-5645>

Jean Carlos Gonçalves²

<https://orcid.org/0000-0003-2826-3366>

Resumo

O artigo tem como objetivo refletir os tensionamentos discursivos e produções de sentido entre teatro, masculinidades e a(s) homossexualidade(s) nos discursos que circulam em uma plataforma brasileira *on-line* de perguntas e respostas. A análise se debruça sobre a pergunta “Teatro é coisa de gay?” e suas diversas respostas formuladas a partir de um processo de interação virtual. Os resultados permitem a discussão de aspectos relacionados à educação em Artes do Corpo e da Cena, especialmente àqueles vinculados ao escopo temático da investigação: Seria o teatro um *reduto homossexual*? Uma prática desviante? Um refúgio para as masculinidades dissidentes?

Palavras-chave: teatro, gay, masculinidades, homossexualidade, discurso.

Resumen

El artículo tiene como objetivo reflejar la tensión discursiva y la producción de significado entre teatro, masculinidades y homosexualidad (s) en los discursos que circulan en una plataforma brasileña de preguntas y respuestas en línea. El análisis se centra en la pregunta “¿Es gay el teatro?” y sus diversas respuestas formuladas a partir de un proceso de interacción virtual. Los resultados permiten la discusión de aspectos relacionados con la Educación en las Artes del Cuerpo y la Escena, especialmente aquellos relacionados con el alcance temático de la

¹ Universidade Federal do Paraná, Doutor em Educação. Pesquisa concluída em 2023. Linha de Pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs/PPGE/UFPR). Orientador: Jean Carlos Gonçalves. Bolsa: CAPES. Produtor Cênico.

² Universidade Federal do Paraná, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de Pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs/PPGE/UFPR). Universidade Federal do Rio Grande, Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem. Linha de Pesquisa: Língua(gem), Discurso e Ensino. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ2. Professor, pesquisador e escritor.

investigación:¿Sería el teatro una fortaleza homosexual? ¿Una práctica desviada? ¿Un refugio para las masculinidades disidentes?

Palabras-clave: teatro, gay, masculinidades, homosexualidad, discurso.

Abstract

The article aims to reflect the discursive tension and production of meaning between theater, masculinities and homosexuality (ies) in the speeches that circulate in a Brazilian online question and answer platform. The analysis focuses on the question "Is theater gay?" and its various responses formulated from a virtual interaction process. The results allow the discussion of aspects related to the Education in Arts of the Body and the Scene, especially those linked to the thematic scope of the investigation: Would the theater be a homosexual stronghold? A deviant practice? A refuge for dissident masculinities?

Key-words: theater, gay, masculinities, homosexuality, discourse.

Prólogo

Este texto surge a partir das inquietações presentes na tese de doutorado: *“Teatro é coisa de viado!”: pedagogias da masculinidade no teatro amador em perspectiva dialógica* (LECHETA, 2023), na qual se discute os sentidos de masculinidades no discurso de atores de teatro amador. No presente artigo, o caminho toma outra direção, focando nas relações e pactos discursivos das masculinidades para a ocupação de um espaço que, dentro do senso comum e da lógica hegemônica, tende a ser visto como pertencente ao campo da feminilidade: o teatro.

As reflexões aqui apresentadas são atravessadas pelas relações dos processos educacionais das Artes do Corpo e da Cena. Além disso, buscamos estabelecer diálogos com as importantes contribuições de Antônio Jeferson Barreto Xavier (2017), no campo das discussões sobre gênero e Educação, e também com Raewyn Connell (2003; 2013) e os seus estudos sobre as masculinidades.

Era uma vez palcos e gueis

O teatro é uma arte guei? questiona o título de uma coluna da edição de junho de 1981 do primeiro jornal homossexual de abrangência nacional, o *Lampião da Esquina*, que circulou no Brasil no período de 1978 a 1981 (FERREIRA, 2010, p.4). Décadas essas de uma chamada abertura política devido ao enfraquecimento do Regime Militar de 1964. Nascido da imprensa alternativa, o jornal surge da necessidade de se ter um veículo de comunicação para que “o discurso gay passasse a integrar a realidade social” (FERREIRA, 2010, p.5).

Na capa dessa edição se anuncia: *A questão guei invade o teatro*. Abrasileirando o termo *gay* para *guei*, o jornal propunha uma tentativa de maior apropriação, inclusive linguística, das discussões em torno das temáticas LGBTQIA+ da época por parte de seus leitores. No número de junho de 1981, encontramos um breve histórico das relações entre a homossexualidade e o teatro brasileiro:

Observa-se já na década de 30 a presença do homossexual em esquetes do antigo teatro de revista, onde sempre era apresentado de forma grosseira e ridícula. Em fins da década de 50, além do preconceituoso texto de Robert Anderson, “Chá e Simpatia”, que não fugia dos esquemáticos estereótipos já apresentados pela Revista, o público brasileiro pôde finalmente assistir ao primeiro espetáculo que mostrou o homossexual de uma forma séria e não preconceituosa. Tratava-se de “Gata em Teto de Zinco Quente”, de Tenesse Willians, que causou espantos e protestos (ESQUINA, 1981, p.13).

O primeiro beijo entre dois homens num palco de teatro ocorreu no início da década de 60, na peça *Panorama Visto da Ponte*, e foi considerado um escândalo. Um dos atores que protagonizou o beijo, Miguel Carrano, relatou:

Em “Panorama Visto da Ponte”, quando eu levava um beijo do Leonardo Villar, o teatro vinha embaixo. Vaias, protestos, pessoas saindo, gritos de “que Viadagem!”, era uma barra. Eu esperava, a qualquer momento, que o público invadisse o palco e nos linchasse (ESQUINA, 1981, p.13).

A partir da revolução de costumes dos anos 60, segundo a reportagem do *Lampião da Esquina*, o teatro se apresentou mais ousado em suas encenações e o público começou a ter mais curiosidade em assistir peças sobre homossexualidade ou com personagens homossexuais.

Em 1969, a peça *A Tragédia de Vera Maria de Jesus, Condessa da Lapa*, de Fernando Mello, foi proibida de ser encenada pelo então Ministro da Justiça Armando Falcão:

Este foi o primeiro texto brasileiro a mostrar o homossexual como um ser oprimido pelo sistema. Finalmente nascia a possibilidade de se ter um espetáculo crítico e consciente, mostrando o ser homossexual de uma forma concreta e situando-o dentro de um contexto político-social, isento dos seculares chavões cristãos e dos carcomidos conceitos da moral dominante pós 64 (ESQUINA, 1981, p.14).

A partir dos anos 70 e 80, o cenário teatral nacional começou a mudar e houve um aumento significativo de produções acerca da temática. O *Lampião da Esquina* levanta três hipóteses para explicar o *boom* de peças homossexuais a partir da segunda metade dos anos 70. A primeira seria o abrandamento da Censura Federal, permitindo a abordagem de temas que até

então eram proibidos. Outra explicação plausível poderia ser o fato de que os empresários teatrais da época descobriram que a temática, polêmica para o período, teria altos rendimentos comerciais e, por fim, levanta-se a possibilidade de ser apenas um nicho temático sustentado temporariamente por um modismo que em pouquíssimo tempo entraria em um processo de saturação e não atrairia mais público. O fato é que, segundo o jornal, nesse período, os textos encenados sobre temáticas homossexuais no eixo Rio-São Paulo tinham filas extensas diante das bilheterias e esgotavam sessões.

Se faz necessário ressaltar que, por algumas décadas, as peças que tomavam as questões gays como centralidade ou exploravam a temática através de personagens estereotipados não eram escritas por gays:

Somente a partir dos anos 1970, houve uma “reviravolta” na condução das narrativas e o teatro brasileiro passou a dar maior visibilidade a peças escritas por autores homossexuais que colocavam, de alguma maneira, suas próprias experiências em cena (SILVA, 2019, p.45).

Neste momento, “o Brasil experimentava uma fase na qual o teatro questionava o próprio teatro, afrontando a dramaturgia nacionalista e levando à baila experimentos subversivos da linguagem cênica e de comportamentos” (SILVA, 2019, p.47). A dramaturgia do teatro brasileiro experimentava então a paixão pela transgressão e, por isso, nos parece propício que as transgressões de gênero e sexualidade da época comesçassem a adentrar os palcos, pois “tratada como crime desde as épocas coloniais, a homossexualidade sempre foi vista como um ato de transgressão” (FERRARESI, 2018, p.149).

Podemos refletir que, nesse período, para os homossexuais, o teatro funcionava como um espaço de acolhimento e “abraço para aquilo que fora era preciso disfarçar, esconder, dissimular” (FERRARESI, 2018, p.147). Ou seja, o teatro era o lugar de se poder ser e se repensar. Era a oportunidade de viver a experiência de outras possibilidades de existências. De certa forma, o teatro passou a ser a chance dos *gueis* sentirem-se parte e se validarem a partir do outro. Tornou-se um lugar político de refúgio. Ser um sujeito *guei* no teatro era estar à margem, mas, através do palco: existir.

Apresentamos esse pequeno histórico sobre o teatro brasileiro e a homossexualidade, a partir dos registros do jornal *Lampião da Esquina*, para compreendermos a proximidade das duas esferas. Parece-nos que através do desenrolar da história do teatro brasileiro, numa perspectiva

Rio-São Paulo e principalmente após os anos 60, é possível assistir às mudanças e tensões morais, comportamentais e políticas acerca da homossexualidade e sua relação com as Artes da Cena.

Os estudos sobre masculinidades também começaram a se desenrolar a partir dos anos 60 através dos movimentos feministas e homossexuais, consolidando-se a partir das décadas de 80 e 90. Esses “baseavam-se na tese de que havia necessidade de compreender melhor as masculinidades, as especificidades sobre o ethos masculino, assim como havia sido feito com os estudos sobre as mulheres nas décadas anteriores” (ADRIÃO, 2005, p.9). Apontavam também, desde o começo, que nas relações de constituição de uma masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHIMIDT, 2013) há uma tendência em se produzir a “fixação de uma anti-norma representada por sujeitos que ou não sabem ou não querem seguir os princípios do comportamento ideal. Tornando-se, portanto, objetos de ataques físicos ou morais por ousarem divergir ou se diferenciar do que é instituído pela norma ideal” (SIQUEIRA, 2006, p.75).

Desta forma “podemos apreender que a demarcação do “outro” como não homossexual ou não masculino são necessários na construção e afirmação das masculinidades” (XAVIER, 2017, p.118). E, portanto, observamos que “a feminilidade e a homossexualidade são vistas como contrapontos da masculinidade” (XAVIER, 2017, p.125).

A homossexualidade enquanto transgressão não tensionou somente as noções de moralidade e comportamento através do teatro, mas também perturbou as direções que a ciência tomou nos séculos passados:

O ideal de masculinidade, que dirigiu a atenção dos cientistas dos séculos XVIII e XIX na categorização dos tipos sexuais, foi responsável pela crença estabelecida quanto à natureza do homem heterossexual. Em se tratando do sexo masculino, heterossexualismo é sinônimo de “homem”, ao passo que homossexualismo equivale a “degenerescência”, “perversão”, “safadeza”, “não-homem”. (SIQUEIRA, 2006, p.76)

Para além da categorização sexual, a homossexualidade também perturbou as áreas jurídicas e psiquiátricas, se deslocando de uma compreensão de ato criminoso para sua patologização enquanto distúrbio mental. O resultado do deslocamento da homossexualidade por tantos territórios discursivos que constituem a sociedade foi a construção de um imaginário social a partir do qual propaga-se o chavão de que “o homem homossexual não é homem, é desprovido de masculinidade” (XAVIER, 2017, p.114). A esse sujeito também não é atribuída

uma leitura social de mulher, mas sua figura fica endereçada a um correspondente do feminino, portanto, sofrendo exclusões, rechaços e opressões por ocupar este lugar de subordinação dentro das relações hierárquicas das próprias masculinidades.

É neste emaranhado de jogos hierárquicos dentro das próprias relações masculinas que se cria um forte sentido de abjeção pelo homem gay. Pois se a normatividade masculina guarda em sua constituição a busca incessante pela virilidade, como possibilidade de validação da própria existência do homem, esse sujeito homossexual, portanto, ao se colocar no mundo enquanto gay, supostamente abre mão, destitui-se, despe-se ao olhar e à análise do outro, que por sua vez afere, nesse processo, sentidos de masculinidade. Assim como Butler (2015) aponta, a humanidade não é atribuída a esse corpo que supostamente não seria mais homem e que também não seria mulher. Ou seja, “as imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros [ou que borram as suas fronteiras] ficam fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumanizado e do abjeto” (BUTLER, 2015, p.93). Em suma, é um processo discursivo de desumanização do sujeito.

Este homem viril no modo de se apresentar e em suas práticas – portanto não efeminado – ativo, dominante, pode aspirar aos privilégios de gênero. Os outros, os que se distinguem por uma razão ou outra, por causa de sua aparência ou de seus gostos sexuais “pelos” homens, representam uma forma de insubmissão ao gênero, à opinião de sexo, e são simbolicamente excluídos do grupo dos homens por pertencer aos “outros”, o grupo dos dominados/as formado pelas mulheres, pelas crianças e por todas as pessoas que não os homens normais (WELZER-LANG, 2004, p. 121)

Considerando essas reflexões e conceituações, observa-se como a temática é produtora de discussões e, portanto, partindo delas, seguimos para o enfrentamento da discussão a partir de algumas materialidades discursivo-enunciativas escolhidas para compor este ensaio.

Teatro é coisa de gay? Ser ou não ser, eis a questão!

A materialidade enunciativo-discursiva³ que compõe o *corpus* deste trabalho foi encontrada publicamente na plataforma virtual de perguntas e respostas denominada *Yahoo!*

³ Embora, neste artigo, a análise se configure enquanto um diálogo com autores de diferentes áreas do conhecimento, tomamos o termo *materialidade enunciativo-discursiva* emprestado dos estudos da linguagem, especialmente aqueles relacionados ao pensamento bakhtiniano, para designar conjuntos de *corpus* que possam ser analisados considerando enunciado e discurso como dimensões interdependentes e interconstitutivas, caso dos textos verbais e visuais que integram este ensaio. Para mais informações a respeito, sugerimos a leitura dos artigos *O lugar do texto e do discurso em teorias enunciativas e discursivas* (Martins Pereira, 2018) e *Análise Dialógica do Discurso: uma revisão sistemática integrativa* (Destri & Marchezan, 2021).

*respostas*⁴. Essa plataforma encontrava-se dividida em categorias temáticas, e qualquer usuário de internet que tinha uma conta de e-mail do provedor *Yahoo!* podia formular ou responder uma questão postada publicamente nesse site. Havia também a possibilidade de comentar as respostas e interagir com elas atribuindo *like* (ícone positivo, com o polegar para cima, sinalizando concordância com o que foi dito) e *deslike* (ícone negativo, com o polegar para baixo, sinalizando discordância com o que foi dito).

A qualquer usuário de internet, mesmo sem uma conta de e-mail no provedor referido, era permitida a leitura de todas as perguntas e respostas, mas não era possível efetuar as demais interações acima descritas. Os usuários tinham a opção de opinar anonimamente, ocultando a identidade do autor da publicação, e também podiam apresentar seus nomes verdadeiros ou optar por *nicknames*, que se tratam de apelidos utilizados no ambiente virtual que não necessariamente correspondem aos seus nomes reais.

Os enunciados escolhidos para análise estavam localizados na categoria *Artes e Humanidades* e na sub categoria *Teatro e Representação*. As interações ali registradas ocorreram em 2010. Os fragmentos selecionados para esse artigo encontram-se transcritos exatamente da forma como estavam postados, apresentando gírias, abreviações e características ortográficas próprias do ambiente virtual e das relações estabelecidas nesse espaço. Isso visa preservar aspectos da esfera de produção discursiva na qual tais enunciados circulavam.

O principal critério de escolha do *corpus* está centrado na seleção de materialidades perpassadas pelas vozes da masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHIMIDT, 2013), ou seja, da masculinidade normativa, compreendida como ideal, pois “ela espera excluir variações nos comportamentos masculinos e femininos que não se encaixam nos seus preceitos” (MATOS, 2001, p. 50). É a partir dela que os problemas das masculinidades se potencializam, portanto, nos parece urgente “compreender como homens representam a si mesmos, quais fantasmas permeiam seus atos e, principalmente, quais contradições e alternativas podem florescer de uma análise detida sobre a masculinidade” (AMBRA, 2019, p.19).

A partir de agora apresentaremos as interações encontradas na plataforma e selecionadas para a análise:

⁴A plataforma Yahoo Respostas foi encerrada no dia 04 de maio de 2021 devido à baixa popularidade e mudança das necessidades dos usuários. < <https://br.ajuda.yahoo.com/kb/SLN35642.html#:~:text=O%20Yahoo%20Respostas%20foi%20encerrado%20em%2004%20de%20maio%20de,necessidades%20de%20nossos%20membros%20mudaram> > . Acesso em 05/06/2023.

O sujeito *edu Loko* publicou a seguinte questão:

fazer curso de teatro é coisa de gay? eu so muito macho mais eu gostaria de me tornar um artista primeiramente eu teria que fazer um curso de teatro mas as pessoas dizem que isso é coisa de gay será?

Sabemos que “pelo fato de estarmos num mundo fundado pela linguagem e permeado por normas – ditas e não ditas -, não se pode fazer tudo o que se quer e, mais ainda, não se pode conhecer de fato o que se quer” (AMBRA, 2019, p.18). A dúvida apresentada pelo sujeito nos direciona a compreensão de uma incerteza do seu querer, isso pelo fato do seu querer estar dependente de uma validação do outro. O termo *gay*, neste momento, já começa a ser construído como um lugar a ser evitado, a questão está prenhe de sentidos de abjeção à homossexualidade: o curso de teatro (lugar de pedagogia da cena) é ‘coisa de gay’, revela uma intenção de rebaixamento, de menor importância, daquilo que não deve ser nem definido, coisa, qualquer coisa, sem valor se for ‘de gay’.

O discurso hegemônico masculino já se produz na afirmação: “eu so muito macho”, não somente homem, não somente macho, mas “muito macho”, uma demarcação enfática para eliminar uma suposta, mas talvez previsível, possibilidade de surgirem questionamentos acerca de sua sexualidade por parte dos leitores de sua questão. O sujeito constrói aqui uma demarcação de quem ele é para distanciar-se daquilo que, supostamente, não é. Ou seja, “aqueles que não correspondem a norma heterossexual e os que se afastam da masculinidade tida como ideal serão os outros, os anormais.” (XAVIER,2017, p.118).

Na continuidade, *edu Loko* demarca uma contraposição em sua frase “mais eu gostaria de me tornar um artista”. Mesmo sendo “muito macho”, ele gostaria de ser artista e, para tanto, precisa passar por um processo pedagógico em teatro. O próprio sujeito já tem noções preconcebidas e de senso comum de que ser artista não é um lugar para “macho”. Ele já coloca as duas possibilidades em oposição, como se “ser macho” fosse o lugar dominado pelo homem másculo, e a arte, o teatro, fosse o seu oposto, o seu negativo. Ele já concebe a ideia de arte e homossexualidade como atreladas. Em sua fala, o sujeito vê a sua masculinidade como naturalizada, tomada como verdade em si “e a figura do homem homossexual vai sendo construída como o seu negativo” (CUNHA, 2019, p.26).

Finalizando o seu questionamento, *edu Loko* interroga “primeiramente eu teria que fazer um curso de teatro mas as pessoas dizem que isso é coisa de gay será?”. Ancorando-nos em

Bakhtin (1997), observamos como esse sujeito precisa do olhar do outro para uma visão de completude provisória de si mesmo, da formulação de sua própria opinião:

A bem dizer, na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim, levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem. [...] em suma, estamos constantemente à espreita dos reflexos de nossa vida, tais como se manifestam na consciência dos outros, quer se trate de aspectos isolados, quer do todo da nossa vida (BAKHTIN, 1997, p.36).

No enunciado em análise, vê-se como a própria masculinidade do sujeito necessita do ponto de vista do outro para ser validada e autorizada, como se ela estivesse em jogo e em disputa de poder. E em suma, ela está: a masculinidade é uma arena de embates e negociações. E, “dessa forma, brotam antagonismos e reconciliações entre as normas que se desejam impor e as práticas criadas e recriadas” (MATOS, 2001, p.50).

O próprio autor *edu Loko* identifica um território de incertezas em um mar discursivo sustentado pelo que “as pessoas dizem”. Essa presença normativa não individualizada que produz noções de senso comum controla, vigia e pune masculinidades dissonantes, operando na produção de imaginários sociais e do desejo. Citando novamente o termo “coisa de gay”, o sujeito permanece operando na construção de uma “figura negativa do masculino, esse outro do homem se vocês quiserem, que é o homossexual masculino, o gay, a bicha, o viado” (CUNHA, 2019, p.26).

É sempre um jogo de oposição, “a rejeição do feminino e da homossexualidade fazem partes das constituições das masculinidades pensadas como hegemônicas” (XAVIER, 2017, p.115). E dessa forma, fomentam a construção de um campo de abjeção, da “coisa”, da desumanização e da monstrualização do desejo dissonante. A pressão pelo resgate e retorno de uma ilusória identidade viril, como aponta Ambra (2019), produz violência contra o outro e “sofrimento naquele que sem sucesso tenta alcançá-la” (AMBRA, 2019, p.18).

A partir desta pergunta publicada na plataforma, surgem 15 respostas. Nos deteremos a analisar 2 delas. Sendo a primeira formulada por um usuário que não utiliza *nickname*, mas se apresenta como anônimo:

quer cara mais macho que o Chuck norris, Marlon Brando e Clint Eastwood? os caras são atores, e ja fizeram isso

A resposta já demarca um território discursivo que extrapola, novamente, o fato de apenas ser homem, mas a necessidade de construir uma figura referencial superior: o macho. Um ponto extremo da masculinidade que constrói linhas tênues de compreensão acerca dos limítrofes entre o humano e o animalesco, e assim suscitando considerações acerca do instinto masculino como justificativa biológica para o modo grosseiro com as relações, a impulsividade e a violência.

O sujeito anônimo apresenta em sua resposta três personalidades que, para ele, correspondem a uma figura discursiva hegemônica de macho. A primeira é Chuck Norris.

Carlos Ray Norris (Chuck Norris), nascido na cidade americana de Ryan, praticante de artes marciais, ator, produtor e roteirista de cinema, serviu às Forças Armadas Americanas e apareceu em numerosos filmes de ação. Figura cristã e politicamente conservadora, Chuck Norris é favorável a políticas armamentistas, contrário aos direitos LGBTQIA+ em seu país, deixando isso muito evidente em suas crônicas no *WorldNetDaily*, nas quais se posiciona contrariamente ao casamento homossexual (NORRIS, 2008) e acusa o presidente Barack Obama de promover um escoteirismo pró-gay nos EUA (ESTADO DE MINAS, 2012).

Em seus filmes, como vemos na **figura 1** do filme *O Lobo Solitário*, no qual o personagem J.J. McQuade é um guarda florestal do Texas que prefere trabalhar sozinho, Chuck Norris incorpora uma imagética discursiva do macho estadunidense, herói, indestrutível e infalível. Compõe uma figura de estética rústica, viril, com a arma em punho, praticamente em posição fálica. É uma construção imagética de domínio e poder.

Além disso, vemos a construção de uma identidade de macho a partir da exposição intencional de um corpo semidesnudo, com muitos pelos e esteticamente hipervirilizado. Um tipo de corpo que se tentou desconstruir com o homem metrossesual dos anos 2000, autorizado pelas normatividades masculinas à depilação e aos produtos estéticos, em uma tentativa discursiva de expandir e conquistar outros espaços para manutenção de poder.

Figura 1: Filme O Lobo Solitário - 1983

Fonte: <https://www.terra.com.br/diversao/cinema/chuck-norris-completa-73-anos-conheca-o-mito.fb93b7836ab4d310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html> [Acesso em 05.06.2023]

A imagética de masculinidade hegemônica que produz discursividades está primeiramente no corpo. Podemos compreender “a masculinidade como um modo de ser no mundo por meio do corpo” (FILHO, 2013, p.10). E, além disso, como aqui há um paralelo entre os homens da cena no teatro e no cinema, “o corpo na arte é, por sua vez sempre, palco destas tensões, é um corpo genereficado” (BATISTA, 2011, p. 69). O corpo de Chuck Norris também é um corpo militarizado, que passou por uma extrema condição de vigilância e disciplina institucionalizada em sua formação, uma intensa produção de um corpo que, por fim, vem de encontro a um corpo das artes marciais, do mundo das lutas, disputas e boa performance física (desempenho).

Em suma, a personalidade referencial de Chuck Norris funde-se entre os seus personagens e suas construções. Sua figura heróica se reforça com seu posicionamento político, armamentista e combativo, e se desdobra em espécies de facetas no sucesso de seus personagens que figuram lugares ideais para a personificação da ideia de um ‘homem de verdade’ em um ambiente construído entre o real e o fictício.

A segunda figura citada pelo sujeito anônimo é Marlon Brando. Nascido na cidade estadunidense de Omaha, o ator foi considerado um dos maiores símbolos sexuais de Hollywood. Ele se declarava uma *besta sexual*, conhecido por *transar com qualquer coisa*; sua figura também se construiu através de papéis másculos no cinema.

O seu personagem Stanley Kowalsk, em *Um Bonde Chamado Desejo* (1951), na **figura 2**, concentra as características da masculinidade hegemônica daquela época. Em uma estética rústica, o personagem era um trabalhador de fábrica, sempre caracterizado de forma a dar destaque para os seus músculos e a sua virilidade, produzindo a construção de uma imagética a ser seguida e desejada sexual ou esteticamente.

Figura 2: Stanley Kowalsk em *Um Bonde Chamado Desejo* - 1951



Fonte: <https://alchetron.com/Stanley-Kowalski> [Acesso em 10.05.2020]

Podemos pensar em como a figura do corpo masculino sujo é cultuada nas relações da construção do desejo, enquanto ocorre um processo histórico de higienização nos corpos femininos, galgando justificativas para, inclusive, validar a depilação como código de higiene feminina. É uma disputa corpoterritorializada.

Em o *Último Tango em Paris* (1972), a figura de Marlon Brando está envolta em outra situação que abarca questões de masculinidade, sexo e poder. Numa intensa cena de sexo anal não consensual com a personagem Jeanne (Maria Schneider), o personagem Paul (Marlon Brando) usa um tablete de manteiga como lubrificante genital. Décadas mais tarde a atriz revelou que a cena não foi uma simulação e que suas lágrimas naquele momento eram verdadeiras, pois ela havia sido violentada em cena (EL PAÍS, 2016). O diretor Bernardo Bertolucci declarou que a ideia da cena foi criação dele com o ator Marlon Brando na manhã anterior às gravações. Mais tarde, o diretor volta a público declarando que se tratava de um equívoco e que a cena jamais se

tratou de um estupro real da atriz, mesmo que antes ele tenha declarado que construiu a cena sem o conhecimento dela para poder captar a sua humilhação real. Imperando a narrativa dominante na mídia – a masculina – o assunto foi guardado em um novo período de silêncio e esquecimento.

Com sua fama de sexualmente insaciável, Marlon Brando também não hesitava em afirmar que teve relações homossexuais. E este é um ponto interessante a ser discutido. Apesar de suas experiências homossexuais, a sua imagem é atrelada à heterossexualidade. O sujeito anônimo que utiliza da sua imagem como referencial de macheza parece não saber ou não dar importância para essa questão.

Mesmo o homossexual sendo considerado um “homem não verdadeiro ou ainda sujeitos sem masculinidades” (XAVIER, 2017, p.114), neste caso, a performance de masculinidade viril de Marlon Brando, na vida e na arte, o protege de ocupar uma posição hierárquica inferior de uma masculinidade subordinada que, segundo Connell (2003), se trata de uma masculinidade que estaria numa relação de submissão à norma. As masculinidades que mais figuram esse jogo social são as masculinidades homossexuais, principalmente as que apresentam trejeitos corporais compreendidos como afeminados.

A figura do homossexual demarcou historicamente para o homem algo fundamental a qualquer identidade: seu campo de exclusão, o limite para toda e qualquer identificação possível. Ou seja, para corresponder a essa imagem natural do homem, era preciso escapar a qualquer traço, ao menor vestígio dessa outra figura, pertencente não ao mundo da natureza, mas percebida como sua adulteração, sua perversão (CUNHA, 2019, p.26).

Se faz necessário ressaltar que, “apesar de ser importante o reconhecimento da existência de múltiplas masculinidades, o que se deve buscar entender são as relações existentes entre elas. Elas não existem fora das relações que estabelecem umas com as outras” (VICENTE; SOUZA, 2006, p. 5). Ou seja, elas se deslocam, negociam, compactuam, cedem, se reorganizam, mas não rompem. As masculinidades até se elasticam, mas ainda não produzem um rompimento com a normatividade, estão sempre com, para ou em relação a ela. No máximo conseguem buscar uma nova norma, um novo jeito masculino, uma nova identidade. Por isso estabelecem o tempo todo processos de dominação e subordinação. É sempre um território discursivo de disputa.

A última figura citada pelo anônimo é Clint Eastwood, nascido em São Francisco, é um ator e cineasta estadunidense que constrói sua carreira a partir de filmes de faroeste. Esse gênero do cinema protagoniza a figura do cowboy e uma forte relação com armas.

O personagem Pistoleiro sem Nome, também chamado de Estranho ou Homem sem Nome interpretado por Eastwood, conforme a **figura 3**, é conhecido por ser calado, bom de briga, possuir moral ambígua e ser considerado um fora-da-lei.

O diretor do filme, Sérgio Leone, dizia que Eastwood tinha apenas duas expressões: “uma com o chapéu e outra sem o chapéu” (Avellar, 2012). Pela figura referida, vemos que a construção imagética de masculinidade do personagem também se dá pela rusticidade, pelas relações de arma, falo e poder, aspecto de sujeira, odor e pelos (barba) para, em conjunto, construírem o corpo do macho.

Figura 3 – O pistoleiro sem nome em “Por Um Punhado de Dólares” (1964)



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2014/11/1555435-caixa-traz-cinco-filmes-de-clint-eastwood-como-ator-e-diretor.shtml> [Acesso em 06.06.2023]

Nota-se a partir disso a construção do referencial de masculinidade dos anos 60. A imagem do cowboy é uma referência de dominação, superioridade e controle. É o sujeito que domina o animal, o indomável e toma essa figura sem rédeas para si. Ele se torna o indomável e, assim, os elementos da violência, da agressividade e dos rompimentos com a própria lei se transformam em ingredientes discursivos na constituição de um território de validação de uma masculinidade que mata e silencia.

Há uma contenção de expressividade que desliza sentidos de mistério. O mistério é o silêncio, a não demonstração, o ocultamento de si frente ao outro. Na construção das masculinidades normativas “existe um núcleo privado e íntimo que deve ser preservado,

escondido, esquecido, sob pena dele se expor a rotulações e ser tratado como um fraco, ou como um gay” (BENTO, 2015, p. 134).

A partir da análise dos sujeitos citados pelo usuário anônimo, pode-se observar que a masculinidade estadunidense registrada nos filmes entre os anos 50 e 70 tiveram uma influência na construção de imagens masculinas hegemônicas no imaginário social internacional. Tornaram-se referência, talvez mundiais, seja através de seus personagens ou de suas personalidades enquanto artistas, da – suposta – verdadeira forma de ser homem. Poderíamos ensaiar a possibilidade de considerar que neste jogo hierárquico de masculinidades, partindo da fala do usuário anônimo, a masculinidade hegemônica brasileira ocupa um espaço de subordinação (CONNELL, 2003) em relação ao padrão hegemônico estadunidense nesse enunciado, pois o sujeito apaga os seus próprios referenciais masculinos para a exaltação de uma outra masculinidade dominante, a norte-americana.

Quando o usuário anônimo diz “os caras são atores, e já fizeram isso”, ele está considerando que esses sujeitos validam a masculinidade de qualquer área, pois carregam as características imbatíveis de homens genuínos, de forma que, mesmo que o teatro fosse um útero que gesta *viados*, um reduto da homossexualidade ou um criadouro de gays afeminadas, as verdadeiras masculinidades não sucumbiriam a uma prática de perversão sexual. É possível observar o modo como, nas compreensões do sujeito, as imagens dos atores e de seus personagens tinham uma mesma matriz discursiva: a validação de masculinidade e virilidade. A presença da indefinição “isso” referindo-se ao teatro, aponta a forma pela qual o sujeito inferioriza o teatro diante da superioridade da imagem de dominação que esses referenciais cinematográficos ocupam para ele.

A segunda resposta que será analisada foi postada pelo usuário *Alisson Power*:

vc acha? tdo ator famoso q nós conhecemos, tipo aqueles q pegam aquelas gatas, tiveram q fazer curso de teatro. Se isso é coisa de gay pq eles conseguem cada gata e ganham tanto dinheiro? Naum vai pelos outros naum, faz o q vc gosta pq vai ser assim q vc vai se sentir bem valeu? Fica na Paz!!!!!!!!!!@

O sujeito se utiliza de um questionamento “vc acha?”, tentando compreender de onde parte a dúvida para, só assim, apresentar a sua afirmação de masculinidade atrelada a atores famosos, construindo então a sua justificativa. Os seus referenciais de homens da cena parecem estar atrelados aos televisivos: “todo ator famoso que nós conhecemos”, ou seja, aqueles homens

que estão nas manchetes de jornais, revistas e sites por seus personagens galãs, portes atléticos, suposto bom desempenho sexual ou pelas mulheres com as quais se relacionam. A validação da masculinidade desses referenciais está condicionada à heterossexualidade “tipo aqueles q pegam aquelas gatas”. Isso porque

A opressão coloca as masculinidades homossexuais na parte inferior da hierarquia entre os homens, que está estruturada de acordo com o gênero. Para a ideologia patriarcal, a homossexualidade é um depósito de tudo o que a masculinidade hegemônica descarta simbolicamente, desde o gosto pela decoração da casa até o prazer anal passivo. Portanto, do ponto de vista da masculinidade hegemônica, a homossexualidade se aproxima com facilidade da feminilidade (CONNELL, 2003, p.119).

Podemos analisar que “o fato dos homens precisarem da aprovação de outros homens faz com que tenham medo de que outros homens percebam as sensações de insuficiência que sentem” (BENTO, 2015, p.134). Mas é fundamental considerarmos que, a partir do momento em que a questão ‘teatro é coisa de gay?’ é posta por um homem, e outros homens buscam diversos referenciais heterossexuais para validar esse espaço, a dúvida é formulada em uma tentativa – preventiva – de fuga de lugares que possam ser lidos como feminilizados ou feminilizantes. É uma tentativa de deslocamento de um lugar de inferioridade ocupado pela esfera do feminino nas relações sociais. Portanto, antes de se constituir enquanto uma fala homofóbica, a pergunta está discursivamente transpassada por machismo e misoginia.

Na continuidade, *Alisson Power* afirma que, mesmo estes atores heterossexuais “tiveram q fazer curso de teatro”, ou seja, para o sujeito, a formação de todo ator, independentemente se de TV ou cinema, passa também pelo teatro, e é por isso que o subterfúgio de utilizar referências másculas e viris como justificativa escancara que a masculinidade hegemônica está, a todo tempo, disputando e conquistando espaço nos territórios discursivos para que seus novos e velhos lugares desejanter estejam sob o seu domínio inquestionável.

Na tentativa de fazer com que o sujeito que inicialmente fez o questionamento busque seus referenciais masculinos de poder e fama, o usuário *Alisson Power* usa de um novo questionamento: “Se isso é coisa de gay pq eles conseguem cada gata e ganham tanto dinheiro?”. Novamente, vemos o termo “coisa de gay” sendo utilizado através do lugar indefinido “coisa” para rebaixar a importância desse lugar, caso ele fosse realmente “de gay”.

Neste enunciado observamos como a narrativa heterossexual é construída com os atributos de uma noção de sucesso que é alicerçada prioritariamente pela conquista de mulheres que atendam a um padrão estético de “gatas”, ou seja, magro, branco e higienizado, e pela conquista de dinheiro.

No seu próprio *nickname*, *Alisson Power*, o sujeito atribui “*power*”, poder, à sua forma de se apresentar ao outro e às suas relações neste contexto. Faz-se relevante pontuar que há uma escolha idiomática em relação à palavra *power*, e isso pode considerar que os referenciais de si, marcados no discurso do sujeito enunciador, estabelecem outras relações de poder por parte de nacionalidades e culturas dominantes. Ele associa diretamente o adjetivo em língua inglesa *power* à construção de sua identidade virtual. É uma demarcação discursiva de como esse sujeito vê o mundo e a sua própria masculinidade, pois é a forma que escolhe existir na virtualidade. À existência social gay não é permitido, dentro dessa heteronarrativa, o sucesso financeiro, o reconhecimento ou a oportunidade de habitar lugares que possibilitem que esses corpos e esses desejos se tornem referenciais de masculinidade. As dissonâncias dentro das heteronarrativas são marginalizadas e fadadas a um território de suposto fracasso permanente.

Concluindo, o sujeito diz: “naum vai pelos outros naum, faz o q vc gosta pq vai ser assim q vc vai se sentir bem”. Aqui vemos como as masculinidades produzem pactos para construção de seu próprio bem-estar. Só ao fim o sujeito diz para ele “fazer o que gosta” independentemente do que digam, mas, antes disso, sua narrativa estava estruturada em tranquilizar o sujeito da questão, desmistificando que o teatro é “coisa de gay” e apontando que o curso de teatro é o lugar por onde passaram diversos referenciais masculinos (heterossexuais) de sucesso. À masculinidade normativa está preservado o direito de fazer “o q vc gosta”, de “se sentir bem”, pois, ao fim, se deslocam sentidos que, mesmo em ambientes nos quais o senso comum possa construir como feminilizados, feminilizantes ou homossexuais, tudo se heteronormativizará para o *macho* ali estar, sem ter a sua posição, sexualidade ou virilidade questionada.

Inconclusões

O homem contemporâneo é uma junção, uma mistura da tentativa de assegurar valores de uma herança cultural de uma masculinidade rústica, viril, colonial, grega, norte-americana, e também é provocado a aceitar suas fragilidades, fracassos e sensibilidade. Longe de atrelar isso à uma vitimização, pois todo o sujeito tem responsabilidades sobre si e, para ele, não há álibi. A

construção da masculinidade desse sujeito parece se dar em direções que se opõem. E em meio a tudo isso temos um ser em colapso e em contínua vertigem: há a sensação de que a sociedade, a mídia e as políticas estão se movendo, mas o referencial – o masculino – talvez, continue resistente a mudanças, mas ainda assim se movendo quase sem direção e certezas. Acreditamos que essa perturbação seja, de fato, positiva. Primeiramente porque a vertigem é sempre sintoma de que algo não anda bem e, depois, porque ela pode produzir a queda, ou seja, abre possibilidades para desmanchar o lugar dos paradigmas e das certezas que insistem em se manter latentes ao longo do tempo.

A pergunta realizada pelo sujeito, que põe em xeque uma questão, pra ele, crucial – se o teatro é *coisa de gay*, já denota que os próprios sujeitos que tentam atender a essa masculinidade ideal não estão mais satisfeitos. Se a masculinidade é um espaço indestrutível, por que tanto policiamento? Por que esse medo de *ser ou não ser*? Por que esse corpo é tão proibido de expressar afetividade? Por que narrativas *heterocentradas* buscam linearidade? Seria medo da curva? Do não-provado? Ou do provado às escuras?

A impressão que temos é que a masculinidade está sempre em risco e em estado de alerta. E a pedagogia teatral como lugar de tocar, descobrir, e experimentar a si e ao outro oferece riscos para a masculinidade normativa. Há um desejo por atravessar a linha discursiva hegemônica que coloca uns para cá e outros para lá. A problemática é que esse processo tem acontecido de forma normativizante. Ao invés de lugares outros produzirem, também, masculinidades outras, a norma ocupa esses espaços, faz novos pactos, novos movimentos de dominação e se estabelece.

O teatro, especialmente no contexto educacional, é campo de disputa; o corpo, no teatro e na educação, é campo de disputa. E é através do corpo que o gênero é lido, vigiado e punido. Sendo assim, o levante conservador dos nossos tempos, após o *boom guei* do teatro dos anos 70, constitui-se como uma centralidade hegemônica em busca da criação de heteronarrativas, retomando valores supostamente morais postos como estruturantes da sociedade.

Através das análises, foi possível perceber que o teatro, principalmente quando se trata da relação entre artes cênicas e processos educativos, é compreendido como um lugar de passagem, ele não é entendido como o fim a ser conquistado, mas o meio para uma futura aquisição de poder, a ponte para ser artista. O fato de as áreas artísticas, neste caso o teatro, habitarem naquelas construções de senso comum entendidas como atividades que não produzem

conquistas financeiras – essas tidas como alvo de uma masculinidade hegemônica – transforma o cronotopo teatral em um território inferior, temporário e descartável, para ‘homens menores’.

Portanto, as masculinidades que desejam o teatro como finalidade e vivência contínua, estabelecem uma relação de submissão e marginalização em relação às masculinidades normativas e são, conseqüentemente, colocadas em lugares de inferioridade, feminilidade e homossexualidade. São então os homens da cena televisiva e do cinema comercial que representam, na área das Artes da Cena e/ou Artes do Corpo, um lugar de sucesso, e somente a eles é dado o direito de construir e estabelecer referenciais sociais de masculinidade.

O teatro, neste lugar de narrativa plural, de ensaio de rompimento normativo, de resistência, com suas marcas históricas de oposição à heteronarrativas televisivas ou cinematográficas, é útero de novas possibilidades de ser, possibilidades ainda não pensadas, não criadas e não vividas. É aí que se faz urgente que a relação entre educação e estética se estabeleça de forma mais profícua, em diferentes e tantos contextos nos quais possa aparecer como voz que resiste. Cabe lembrar que a experiência estética, para Gumbrecht (2010, p. 55), é “uma interrupção inesperada no fluxo do cotidiano”, sendo que seu pilar de sustentação nos convida a enfrentar o mundo/a vida por uma perspectiva que possa ultrapassar dimensões e conceitos pré-estipulados e pré-tangenciados. O que queremos sinalizar com isso é que a potência do teatro no campo da educação vive e resiste como voz que não se conforma com seu próprio tempo e, por isso mesmo, ganha contornos de processo transgressor, rebelde, livre.

Os espaços destinados à pedagogia das artes cênicas, atualmente, ainda continuam sendo o mesmo refúgio (ou reduto) que foram para os transgressores de sexualidade e gênero dos anos 60 e 70. A discussão deste artigo não visa desmistificar se o teatro é ou não uma ARTE LGBTQIA+. Entretanto, o teatro continuará sendo este lugar incômodo, desestabilizador e ruidoso, e o sujeito que queira dele se deleitar que o faça com suas sexualidades, identidades, não-identidades, gêneros ou não-gêneros, ou seja, com a potência daquilo que é sua totalidade provisória: o seu corpo. Higienizar as noções sobre teatro para que não se pense que ele é espaço de perturbação é uma tentativa de normatização tanto no que se refere à educação estética quanto à política dos corpos. Teatro é coisa de gay? Que seja, cada vez mais, coisa de quem tem ojeriza e repulsa à homofobia, à opressão e à vigilância sobre as sexualidades alheias. Que a pedagogia das artes cênicas seja um lugar privilegiado para o exercício de uma educação estética que priorize a liberdade, a utopia e o amor - toda forma de amor. [E transgressão].

Referências

ADRIÃO, Karla Galvão. Sobre os estudos em masculinidades no Brasil: revisitando o campo. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, [S.L.], v. 1, n. 3, p. 9, 1 set. 2005. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). <http://dx.doi.org/10.3895/cgt.v1n3.6135>.

AMBRA, Pedro. 2019. Cartografias da masculinidade. **Rev. Cult**, São Paulo, Dossiê, nº242, ano 22.

AVELLAR, José Carlos. 2012. As duas expressões de Clint. **Blog do Instituto Moreira Salles**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://blogdoims.com.br/as-duas-expressoes-de-clint-por-jose-carlos-avellar/>>.

BAKHTIN, Mikhail. 1997. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira, São Paulo, Martins Fontes. 415p.

BATISTA, Stephanie Dahn. 2011. **O corpo falante: as inscrições discursivas do corpo na pintura acadêmica brasileira do século XIX**. Curitiba: UFPR. Tese de doutorado. 306p. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26204>>.

BENTO, Berenice. 2015. **Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas**. 2.ed, Natal, RN: EDUFRN, 2015. 220p.

BUTLER, Judith. 2015. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 287p.

CONNELL, Raewyn. 2003. **Masculinidades**. México: UNAM – PUEG.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 241-282, abr. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-026x2013000100014>.

CUNHA, Eduardo Leal. 2019. A normalização das homossexualidades e os destinos do masculino. In: Cartografias da masculinidade. **Rev. Cult**, São Paulo, Dossiê, nº242, ano 22.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 2, p. 1 – 25, 16 Jul. 2021.

ADMISSÃO de que houve estupro real em “O último tango em Paris” revolta Hollywood. **El País**. 05 dez 2016. Violência Sexual. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/05/cultura/1480943998_443245.html> [Acesso em 08.02.2023]

ESQUINA, Lampião da. O teatro é uma arte gay? **Lampião da Esquina**. Rio de Janeiro, jun. 1981. Ano 3, nº. 37.

FERRARESI, Carolina de Melo. O Rei da Vela, A Navalha na Carne e a evolução do personagem homossexual no teatro brasileiro. **Revista Aspás**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 145-162, 25 out. 2018. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v8i1p145-162>.

FERREIRA, Carlos. 2010. Imprensa homossexual: surge o lampião da esquina. **Rev. Alterjor**, São Paulo, ano 1, vol. 1, ed. 01. pp. 1-13 Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/88195>> .

FILHO, Aurivar Fernandes. O Corpo como “Veículo de Ser”. **Anagrama**, [S.L.], v. 6, n. 4, p. 1-17, 6 abr. 2013. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2013.56340>.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção da presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora Puc-Rio, 2010.

LECHETA, Andrio Robert. **“Teatro é coisa de viado!”: pedagogias da masculinidade no teatro amador em perspectiva dialógica**. Tese de Doutorado. UFPR, Curitiba. 190p. 2023.

MARTINS PEREIRA, S. V. O lugar do texto e do discurso em teorias enunciativas e discursivas. **Scripta**, v. 22, n. 44, p. 189-202, 15 jun. 2018.

MATOS, Maria Izilda Santos de. POR UMA HISTÓRIA DAS SENSIBILIDADES: em foco a masculinidade. **História: Questões & Debates**, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 45-63, 30 jun. 2001. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/his.v34i0.2658>.

NORRIS, Chuck. 2008. If Democracy Doesn't Work, Try Anarchy. In: **Townhall**. 2008. <<https://townhall.com/columnists/chucknorris/2008/11/18/if-democracy-doesnt-work,-try-anarchy-n1419178>>

CHUCK Norris luta contra a participação de homossexuais entre escoteiros. **Estado de Minas**, 27 de jun de 2012. Disponível em <https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2012/06/27/interna_internacional,302861/chuck-norris-luta-contr-a-participacao-de-homossexuais-entre-os-escoteiros.shtml> [Acesso em 02.02.2023].

SACCHETTI, Elena. 2012. Andreia y sus contrários: masculinidades plurales a través del arte. *Revista de Antropologia Iberoamericana*, v. 7, n.3. pp. 361-394. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4849582>>

SILVA, Mateus de Araújo. 2019. **Masculinidades na cena do grupo Magiluth de Teatro**. São Paulo: UNESP. Dissertação de mestrado. 174p. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183291>>

SIQUEIRA, Elton Bruno Soares. 2007. **A crise da masculinidade nas dramaturgias de Nelson Rodrigues, Plínio Marcos e Newton Moreno**. Pernambuco: UFPE. Tese de doutorado. 325p. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7495>>.

VICENTE, Daniel Domith, SOUZA, Lídio de. 2006. **Razão e sensibilidade: ambigüidades e transformações no modelo hegemônico de masculinidade**. Arq. Bras. Psicol. v.58, n.1. Rio de Janeiro. pp. 21-34. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672006000100004>.

XAVIER, Antônio Jeferson Barreto. 2017. **O gênero vai à roça: a presença de professores**

homens na educação no/do campo. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação de mestrado. 205p.
Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/170321>>.

WELZER-LANG, Daniel. 2004. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: **Masculinidades**. Organização de Mônica Raisal Schpun. São Paulo: Boitempo Editorial; Santa Cruz do Sul: Edunisc. 241p.

Agradecimentos:

À CAPES pelo apoio financeiro (PROEX - Programa de Excelência/Conceito 7 e Bolsa de Doutorado)

Ao CNPq pelo apoio financeiro (Bolsa de Produtividade em Pesquisa PQ2)



UM CURRÍCULO DE ARTES QUE VEM DA RUA
UN CURRÍCULO DE ARTES QUE VIENE DE LA CALLE
AN ARTS CURRICULUM THAT COMES FROM THE STREET

Geraldo Bueno Fischer¹

<https://orcid.org/0000-0002-8385-6087>

Resumo

O artigo trata da análise de um currículo de Artes desenvolvido pelo autor com estudantes da Educação Básica em uma escola estadual em Porto Alegre, RS, a partir de suas memórias como professor de Artes Visuais e Música. O relato das práticas da performance e do *happening* vividas no dia a dia com a comunidade escolar se conecta com reflexões sobre as Artes na escola, com base nas pesquisas e teorias sobre a performance no contexto da escola pública.

Palavras-chave: Artes, Escola, Performance, *Happening*, Currículo.

Resumen

El artículo trata del análisis de un currículo de Artes desarrollado por el autor con alumnos de Educación Básica de una escuela pública de Porto Alegre, RS, a partir de sus recuerdos como profesor de Artes Visuales y Música. El relato de las prácticas performativas y del *happening* vividas en el cotidiano con la comunidad escolar entronca con reflexiones sobre las Artes en la escuela, basado en las investigaciones y teorías sobre la performance en el contexto de la escuela pública.

Palabras clave: Arte, Escuela, Performance, *Happening*, Currículo.

Abstract

The article deals with the analysis of an Arts curriculum developed by the author with Basic Education students in a state school in Porto Alegre, RS, based on his memories as a teacher of Visual Arts and Music. The account of performance and happening practices experienced on a daily basis with the school community connects with reflections on the Arts at school, based on researches and theories about performance in the public school context.

Keywords: Art, School, Performance, *Happening*, Curriculum.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) / Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (Doutorado). Pesquisa concluída em 2022. Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas. Orientadora: Sílvia Balestreri Nunes. Professor de Arte e Música aposentado do Estado do Rio Grande do Sul. Músico/compositor. geraldobfischer@gmail.com

Introdução

Como se compreende um currículo escolar? Como um guia, uma relação de atividades progressivas? uma lista de procedimentos dados ao professor? Luciana Paz e Gilberto Icle (2020) sugerem que muitas vezes o currículo é visto como, antes de tudo, um conjunto de apontamentos em que

São previstos os conhecimentos que têm mérito suficiente para serem ensinados e aprendidos na Escola. Tal concepção, com efeito, está assentada na ideia de que, como documento, o currículo é um operador rígido e reto, uma vez que ele deve ser seguido por supostamente encerrar em si mesmo tanto a justificativa para os conhecimentos que devem ser aprendidos, quanto o elenco de tópicos que precisam ser atingidos. (PAZ; ICLE, 2020, p.3).

Esse programa curricular tem uma função reguladora, ou seja, é organizado cronologicamente, por séries, propondo uma relação dos conteúdos que cada etapa escolar deve seguir. Na história da educação das sociedades ocidentalizadas o currículo parece centrado majoritariamente na equipe pedagógica, pois são os professores que estabelecem qual o conjunto de habilidades e conhecimentos que os estudantes devem aprender e como as etapas de ensino devem se organizar - em sequências progressivas, de acordo com os anos escolares. Como explica o pedagogo José Sacristán:

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador das pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos. (SACRISTÁN, 2013, p.18).

Se o ensino de Artes está, na perspectiva de alguns educadores, mais aberto a procedimentos diversos e imprevisíveis do que preconizam as formulações curriculares acima mencionadas, podemos relacionar essa conquista, paradoxalmente, à sua velada desvalorização numa hierarquia de conhecimentos que prioriza disciplinas como a Matemática e o Português e confere ao saber artístico um espaço de menor controle escolar. No entanto, existe uma tendência de a educação no campo das Artes seguir um programa curricular tradicional, regulador e sequencial, como, por exemplo, ao basear-se na História da Arte das culturas europeias hegemônicas, tratadas em muitos manuais e discursos escolares como universais.

Os livros didáticos com que tive contato geralmente são organizados numa sequência que começa na apresentação da Arte Rupestre, segue os movimentos culturais validados pela historiografia da arte europeia, e termina na descrição nas produções mais legitimadas da Arte Moderna e Contemporânea. Vivi, como aluno e posteriormente como professor dessa disciplina, com frequência, esse padrão de currículo. Ao estudo esquemático da História da Arte europeia, através de textos e da projeção de imagens, seguia-se uma releitura do assunto apresentado, geralmente através da confecção individual de um desenho. O trabalho interpretativo poderia ser expresso, ocasionalmente, por pintura, moldagem de argila, etc. Além desses sentidos e objetivos implicados na disciplina, a prática artística na escola tem tido também uma forte ligação com festas, datas comemorativas, jogos, gincanas e outras manifestações culturais. Em outras palavras:

Muitos autores, referindo-se às Artes na escola (PENNA, 2001 e 2010; SOUZA, 2002), consideram que é habitual pensá-las, por serem dimensões do conhecimento de caráter estético, como algo que “enfeita” as ocasiões comemorativas. São também vinculadas à apresentação de “talentos inatos”, como se não envolvessem a construção e sistematização de conhecimento. (FISCHER, 2016, p.280).

Como alternativa às abordagens tradicionais da prática curricular em Artes, pode-se considerar um ensino baseado nas vivências do dia a dia dos atores da escola, através da performance, do *happening* e do improviso, abertos a possibilidades infinitas de produção artística (FISCHER, 2016; FISCHER, 2022). O artista e educador estadunidense Charles Garoian indaga se a arte performática permitiria que os alunos aprendam o currículo da cultura acadêmica a partir da perspectiva de suas memórias pessoais e histórias culturais, ao incorporarem contradições lúdicas e performativas na sua produção escolar? (GAROIAN, 1999, p.1).²

Essa visão pedagógica encontra ressonância na proposta de educação libertadora do filósofo brasileiro Paulo Freire, que busca estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos (FREIRE, 1996, p.17).

Além dos autores supracitados, muitos outros pesquisadores vêm debatendo a arte da performance no contexto escolar no Brasil. José Miranda e Carla Alice Faial (2021) descrevem pelo método cartográfico as experimentações realizadas na escola básica, discutindo o conceito

² As citações de Charles R Garoian (1999) foram traduzidas por mim do inglês.

de corpo e arte-performance em processo de criação nos quais os participantes vivenciam o estranhamento e a indeterminação do caminho a ser percorrido enfatizando. O caráter de invenção e de intervenção na realidade são destacados por Gilberto Icle, Mônica Bonatto e Marcelo Pereira (2017), ao passo que trazem a centralidade do corpo nos processos de ensino-aprendizagem e propõem a busca de uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar, em que se apresenta o conceito liminar de “professor-performer” e “estudante-performer”, noções que procuram minimizar a diferença hierárquica entre professor e aluno. Taís Chaves Prestes e Cynthia Farina (2019) utilizam-se da linguagem da Performance, buscando envolver e instigar alunos com uma prática docente-performática-cartográfica no sentido da problematização da realidade política atual. A inserção da arte contemporânea como área de conhecimento nos projetos pedagógicos da escola do ensino básico é o tema de estudo de Carminda Mendes (2017), que aborda ainda os impactos na formação ética e política dos estudantes. Em sua tese de doutorado, Luciana Athayde Paz (2020) trata da aproximação entre performance e currículo e suas reverberações no espaço escolar e no campo que entretece Performance e Educação, compreendendo os currículos para além de documentos burocráticos na escola.

No sentido de refletir sobre o currículo e o ensino de artes na perspectiva da performance, no presente artigo apresento considerações sobre as minhas interações com crianças e jovens estudantes em turmas do Ensino Fundamental e Médio, na aula de Artes, na escola estadual Instituto de Educação Flores da Cunha (IE), em Porto Alegre, entre 2010 e 2019.

Performance como currículo, currículo como cultura

O conceito de performance pode abranger uma pluralidade de atividades de arte que têm em comum sua capacidade perturbadora e que gera conhecimento (COHEN, 2011). Considero que a performance é um “paradigma do processo” (TURNER, 1988). Além disso, compartilho da noção de performance como

uma forma híbrida que remete a um acontecimento misto, multidisciplinar. A ação performática é um espaço de transformação (HIKIJ, 2005). Ela é direta, arriscada e possui um tempo real de desestruturação do cotidiano, no qual o aluno-performer participa, vive o momento, adquirindo alguns conhecimentos das Artes de forma crítica e até inesperada. (FISCHER, 2016, p.20).

A performance parte de uma ideia para uma encenação individual ou coletiva. Sua realização prevê muitas vezes presença e participação de um público. Em muitos aspectos se

assemelha ao *happening*, que é também um evento performativo e público que se mistura a ações comuns do cotidiano. No entanto, o *happening* parte de um pequeno roteiro para criar uma atividade cênica que não necessita ser um espetáculo ou ter espectadores.

Pensar a performance e o *happening* como uma concepção de docência no lugar de um currículo fixo, escrito e ordenado provoca a valorização da experiência, do cotidiano e de processos culturais dos participantes. Uma prática educativa com base na experiência põe em primeiro plano a cultura físico-corporal e memorial dos estudantes, estabelecendo uma abertura e amplitude de possibilidades de aprendizagem e um tensionamento com os parâmetros tradicionais de julgamento da qualidade da Educação, os quais, segundo Aldo Victorio Filho,

ainda boiam na sintonia do que deve ou não ser ensinado e nos supostos graus de seu aprendido. Em outros termos, os problemas considerados mais graves a afetar a qualidade do ensino poderiam ser reduzidos ao que deve e como deve ser ensinado em meio a um currículo e metodologia norteados pelas preferências culturais dominantes. (FILHO, 2013, p.3208).

Mas quais seriam essas preferências culturais dominantes? Preparar os jovens estudantes com conhecimentos teóricos que os conduzam para o sucesso em provas de seleção em nível técnico ou superior e, a partir daí, em direção ao mercado de trabalho? Como professor de Artes, observei que às vezes os docentes da minha área buscam se ajustar a uma rotina escolar orientada por essas preferências culturais dominantes. Sob influência da forma de produção de conhecimento desenvolvida em algumas outras disciplinas, acaba-se reforçando, via atitudes e propostas, certos critérios tradicionais de julgamento de “o que será considerado sucesso ou fracasso, o normal e o anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz” (SACRISTÁN, 2013, p.19). Nesse contexto, são impostos limites para a ação educativa através dos horários de um ou dois períodos, do regramento da rotina escolar, do espaço e do andamento das outras disciplinas da escola e da adequação responsável das ações à condição de educandos dos adolescentes. Essas condições inibem parcialmente a transgressão, uma das táticas de ação da arte performática.

Como disse anteriormente, formei-me professor de Artes em uma estrutura de ensino que priorizava o estudo cronológico desde os documentos da Arte Rupestre até aqueles da Arte Contemporânea. No início da minha docência, analisava os livros didáticos que eu recebia da escola e, a partir deles, buscava trazer minha visão particular, conduzindo pequenas mudanças e improvisos em uma concepção ainda tradicional de abordagem dos temas listados. Parecia-me

que, seguindo essa prática pedagógica que eu entendia como uma norma, eu teria conteúdo adequado e suficiente para trabalhar com os alunos, desenvolvendo assim um ciclo educativo eficiente, com começo, meio e fim, coerente com o que me parecia demandar o projeto pedagógico da escola. Além disso, supunha, naquele momento em que me tornava professor, que as propostas, os procedimentos e os materiais a serem usados em aula deveriam partir de mim e que, com isso, os alunos realizariam as tarefas e tudo ficaria sob minha autoridade.

Como a educação não se constrói baseada somente no controle, com o tempo, “tambor de todos os ritmos”³ (VELOSO, 1979), os próprios estudantes foram me ensinando que aquele tipo de proposta não era aceitável. Alguns alunos relatavam que já haviam tido anteriormente aulas de Artes que envolviam a confecção de desenhos desconexos das suas realidades e que, em vez de gerarem interações na turma de aula ou na comunidade escolar, ficavam restritos apenas ao compartilhados com o professor. O cotidiano escolar, porém, possui, em si mesmo, eventos diversos e um imenso número de assuntos a serem explorados no currículo. John Dewey observa que

Para *compreender* o estético nas suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos que prendem o olhar e os ouvidos do homem, despertando seu interesse, proporcionando prazer ao olhar e ao ouvir: as visões que cativam a multidão – o caminhão do corpo de bombeiros que passa veloz; as máquinas que escavam enormes buracos na terra; a mosca humana escalando a lateral de uma torre [...]. (DEWEY, 2010, p.62; grifo meu).

Ao mesmo tempo que me questionava sobre os procedimentos de ensino, procurava cativar e buscar um maior envolvimento dos jovens estudantes com as aulas de Artes através de estratégias relacionadas ao humor e ao lúdico. Essa maneira de abordar as aulas, que pretendia ser divertida, me aproximou da prática da performance e do *happening*, que eu vim a estudar mais densamente em nível de pós-graduação (FISCHER, 2016; 2022). A partir desses conceitos, procurei estabelecer com os estudantes um trabalho coletivo em que os temas deveriam ser relativos às nossas vivências, em sintonia com a ideia de que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade|” (SILVA, 2010, p.15). Buscamos criar currículos-performance, como sugerido por Paz e Icle (2020), em que

³ *Oração ao Tempo*, de Caetano Veloso, Álbum **Cinema Transcendental**, 1979, Philips LP. Disponível em: <https://youtu.be/qNIPLFsBNbc>

a perspectiva da própria performance requisita uma relação com o conhecimento e a memória sem a pretensão ou intenção da permanência, mas compreendendo a efemeridade como parte constituinte da memória e do conhecimento. Os currículos-performance, sob esse ponto de vista, afastam-se da lógica do documento, que busca nos convencer de que apenas aquilo que permanece seria o próprio da escola. (PAZ; ICLE, 2020, p.13; grifo meu).

Assim, procuramos construir no cotidiano escolar um currículo aberto, interdisciplinar, questionador da normatização escolar e que valorizasse a impermanência como motor da aprendizagem. A seguir são descritas algumas cenas dessa proposta de currículo em Artes em ação.

Aula performativa

Uma gravação em LP do artista estadunidense Allan Kaprow, intitulada “Como fazer um *happening*”,⁴ de 1966, transcrita em inglês e traduzida o português, foi o ponto de inspiração para alguns experimentos que realizei em diferentes turmas do Ensino Médio, nos anos 2010. Pudemos criar em aula, com base na leitura desse texto (KAPROW, 1966), alguns “micro-*happening* didáticos” (FISCHER, 2016), combinando tarefas que consistiam em realizar atuações em locais na escola e definidos por nós. Por exemplo, foi feita a seguinte performance-*happening* com um grupo de alunos do primeiro ano do Ensino Médio, em uma manhã de 2014, no pátio da escola:

A ação desenvolveu-se primeiramente no pátio da escola, onde dois alunos jogavam futebol. Colocamo-nos ao lado do campo. Ao meu sinal, dentro do campo realizou-se a atividade. Ela se caracterizou por uma sequência de movimentos realizados por cinco alunos, que, um a um, davam 15 passos em direções diferentes com o banquinho na mão, paravam e, de pé, ficavam olhando para um ponto fixo, “para o nada”, como foi descrito por um deles. Terminada esta parte, os alunos, na mesma ordem, voltavam para a lateral do campo e sentavam. Fim do acontecimento. (FISCHER, 2016, p.110).

Algumas pessoas que passavam pelo pátio paravam para observar a ação e, sabendo que se tratava de uma atividade da aula de Artes, questionavam por que aquilo seria “arte”, gerando um diálogo com o grupo. Virgínia Kastrup observa sobre a aprendizagem que “não se trata de

⁴ O texto descreve 11 regras para realização de um *happening* e sugere a negação da arte padronizada como motivo de ação; ou seja, não separar a arte das ações comuns, do cotidiano.

seguir um plano e chegar a um ponto pré-definido, mas de experimentar o processo. O mais importante é a própria prática, [...] importam os gestos, as conexões, as passagens” (KASTRUP, 2019, p.104). A autora também reflete que “A aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização” (KASTRUP, 2001, p.17). A partir desse pequeno acontecimento no pátio da escola, interferimos no ambiente e pudemos refletir, ao final, sobre os significados do nosso gesto como arte na escola.

Currículo no meio do caminho

O caminho, curto ou longo, que traçamos de casa até a escola é cheio de acontecimentos, alguns rotineiros, outros nem tanto. Nesse trajeto, a temperatura, o ônibus, os passantes, o trânsito, as casas, as paredes, o chão e vários outros elementos envolvem as pessoas e produzem reações. Situações que ocorrem no dia em que a aula acontece podem ser exploradas na aula de Artes. Por exemplo, eu fazia a pé um percurso entre a escola que lecionei e minha casa, atravessando o Parque Farroupilha, conhecido como “Parque da Redenção”⁵. No caminho, às vezes procurava olhar de diferentes modos o que estava em volta, considerando os objetos, as paisagens, as ações e as atitudes dos sujeitos pelos quais passava como questões que poderiam gerar temas para as aulas daquele dia específico.

Os trajetos-acontecimentos dos estudantes - casa-ônibus-rua-trabalho-escola, cinco dias por semana - também os afetavam. Por mais variável a atenção que dessem ao caminho, por vezes reportavam as histórias, as informações, as práticas e as surpresas do deslocamento das suas vidas diárias à aula de Artes. O compartilhamento dessas experiências de “caminhar” por vezes transformou a aula de Artes, porque o que trazíamos se entrelaçava ao previsto, planejado, desviando do objetivo ou colaborando para a concretização do esperado, às vezes surpreendendo a todos. Discutirei a seguir alguns exemplos das práticas pedagógicas e performativas que produzimos nas aulas de Artes.

Experimentando

Mas afinal, temos que manter monumentos a quem impingiu desgraça,
a indivíduos ou grupos que tomaram ou exacerbaram o poder
e impingiram sofrimento ao seu próprio povo
ou a outras culturas, tem sentido?
(José Francisco Alves, 2020)

⁵ O Parque Farroupilha é uma área arborizada de lazer, de grandes dimensões, localizada nas imediações do IE, em um bairro central de Porto Alegre.

Durante o ano de 2014, no caminho que costumava realizar até a escola, observei que quatro monumentos erguidos no Parque da Redenção estavam depredados, pichados e sem placas de identificação. Provavelmente o furto dessas peças (tal como de esculturas dos personagens em bronze, que observei faltarem em outras praças) ocorresse para a venda e o reaproveitamento do metal. Assim, as esculturas acabaram se tornando anônimas. Na escola também havia um pedestal sem busto, no seu corredor central superior. Pensei que eu e meus alunos poderíamos investigar essas duas situações através da performance. Com uma turma de 2º ano do Ensino Médio (215), experimentamos a realização de tarefas relacionadas a esses monumentos ausentes.

Figuras 1 e 2 – Pedestal sem o busto com a luz do flash da máquina fotográfica, com e sem óculos, 2014.



Foto: FISCHER.

O busto que havia no pedestal acima representava o professor gaúcho Emílio Meyer. O pedestal vazio vinha sendo usado pelos estudantes como suporte para a colocação de materiais diversos, tais como lixo seco ou papéis com mensagens anônimas e públicas. Quando fotografamos o suporte, percebemos a luminosidade na parede, produzida pelo flash. Alguns estudantes, em meio a risos, passaram a relacionar esse brilho com a presença de um aluno fantasma ou um espírito mágico. Colocamos sobre o pedestal um par de óculos, para denotar a presença daquela entidade. Depois, diferentes ideias foram sendo sugeridas, até chegarmos na elaboração de uma encenação improvisada para a inauguração do “busto” em homenagem a um cidadão a quem denominamos “Ninguém”. Colamos um papel com o nome (Ninguém) na lateral

do pedestal, à semelhança de uma placa comemorativa. Em cima do pedestal dispusemos então um pano, a ser tirado no momento da performance. Uma das alunas fez um discurso inventado na hora, sobre a representatividade do homenageado para a escola e para a educação, jogando com o duplo sentido do nome “Ninguém” – um sujeito, nenhum sujeito. No final do discurso, uma colega retirou o pano do pedestal, e os outros alunos, que encenavam o público, gritaram, aplaudiram e lançaram papel picado sobre o monumento incompleto.

Figura 3 - Captura a partir de vídeo do ensaio para “Ninguém” dentro da escola, 2014.



Filmagem: FISCHER. Imagem tratada para preservar o anonimato das estudantes.

Esse assunto escolar, que despertou a crítica dos jovens sobre a falta de investimento público na educação e os fez refletir sobre relações de poder, de alguma maneira me remeteu aos movimentos das derrubadas de estátuas pelo mundo em 2020. Estes protestos surgiram com o intuito de promover a crítica ao significado histórico de monumentos homenageando ditadores e personagens escravagistas, representantes do colonialismo e do racismo, que atingiu principalmente as populações africanas e afrodescendentes e os povos originários. Para Mayra Marques, Mateus Pereira e Valdei Araujo (2020),

O interesse despertado pelo movimento de derrubada de estátuas contrasta com a falta de reação perante as agressões cotidianas a que assistimos. A violência policial contra pessoas negras e pobres é sistemática e estrutural no Brasil, mas foi preciso

que o movimento *Black Lives Matter*⁶ ganhasse maior projeção para que o debate se tornasse mais presente na imprensa e nas redes sociais brasileiras, ainda que os movimentos negros e os movimentos pelos direitos humanos estejam denunciando essas práticas há muito tempo. (MARQUES; PEREIRA; ARAUJO, 2020).

Em 2014, ao tratarmos desses monumentos sem identificação, nos interessamos em saber por que os mesmos estariam abandonados, qual a importância dos personagens que eles representavam para nossa comunidade e como poderíamos interagir com eles e lhes dar novos significados.

Fiz com a turma de alunos da disciplina de Artes uma visita ao Parque da Redenção para observar os monumentos. Constatamos que havia mais do que os quatro que eu havia visto sozinho, sem identificação. Na volta para a sala de aula fizemos uma discussão em relação a quem os estudantes gostariam de homenagear naqueles lugares e de que forma. Surgiram muitas ideias. Resolvemos repetir a performance da inauguração do personagem “Ninguém”, dessa vez no Parque da Redenção. No local de um dos símbolos, a mesma estudante que fez o discurso no colégio improvisou uma fala, dirigindo-se aos seus colegas, que simulavam o público. Elogiou os trabalhos de “Ninguém” para a cidade através de frases como, por exemplo: “Ninguém trabalhou por esta cidade” ou “Ninguém foi importante para a Educação”, entre outras.

Figura 4 - Captura a partir de vídeo do ensaio para “Ninguém” na Praça da Redenção, 2014.



Filmagem: FISCHER. Imagem tratada para preservar o anonimato das estudantes.

⁶ Black Lives Matter (Vidas Negras Importam) é um movimento ativista internacional, com origem na comunidade afro-americana, que faz campanha contra a violência direcionada às pessoas negras. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Black_Lives_Matter

No início de ano de 2015, a direção e a coordenação pedagógica da escola propuseram à equipe de professores que realizassem um projeto interdisciplinar tendo como tema central o patrimônio, sugerindo, inclusive, que se pesquisasse do próprio prédio da escola, de inspiração neoclássica, que é patrimônio material estadual. Mencionei aos outros docentes a encenação “Ninguém”, realizada com os alunos da turma 215, como uma forma de refletir sobre o patrimônio, tanto da escola como do parque próximo à escola. A ideia foi bem recebida pelos meus colegas e tive motivação para colocá-la novamente em prática.

Fui com outras turmas do Ensino Médio ao parque visitar os mesmos monumentos. Com esses grupos, a ação foi chamada de “Invisíveis”. Conversamos sobre monumentos em geral, suas histórias e sua representatividade. Mesmo sem planejarmos a encenação, houve uma grande participação do grupo na caminhada, na apreciação dos objetos e no debate sobre o tema:

O plano inicial foi pensado em três momentos: primeiro, seria feita uma visitação aos monumentos citados, para que os alunos pudessem, em grupos, criar novos homenageados, escolhendo-os dentre os personagens referenciais de suas vivências. Depois, em sala de aula, sobre uma fotocópia impressa dos monumentos, deveriam ser projetados os escolhidos, como e por que da homenagem a eles pelos grupos. Em terceiro lugar, haveria um retorno ao parque para que uma “homenagem oficial” aos personagens escolhidos fosse feita e registrada.

Em relação ao primeiro momento, surgiram muitos “heróis invisíveis”, pessoas de seus cotidianos, de pouco *status* social no contexto de uma cultura dominante, mas de valor para suas memórias e construções identitárias, como O Lixeiro, O Motoboy (simbolizado por um capacete de motociclista achado na escola), O Morador de Rua, O Porteiro, O Professor, O Aluno Desconhecido, A Cozinheira (os três últimos, da escola) e outros personagens, como Fulano, Homem Invisível, entre outros, todos propostos com bom-humor pelos estudantes.

Acabamos não realizando a segunda etapa. Isso ocorreu porque, quando estávamos no parque fazendo a primeira visitação, muitos estudantes já queriam colocar logo suas ideias em prática, realizando diretamente as homenagens imaginadas. Mesmo assim, considero que aproveitamos bem aquele momento. Ironicamente, as folhas da segunda etapa, nas quais deveriam constar os desenhos do projeto, continuaram vazias e sem identificação, tal como os monumentos do parque, mas a ideia permanece. (FISCHER, 2016, p.118).

Figura 5 - “Estudante desconhecido”.
Em frente à escola.



Figura 6 - “Pessoas Invisíveis”.
Parque da Redenção.



Fotos: FISCHER.

Figura 7 - Rap improvisado para “Ninguém”.

”.
Parque da Redenção.



Fotos: FISCHER. Imagem (Figura 7) tratada para preservar o anonimato do estudante.

Figura 8 - ”MotoBoy”.

Parque da Redenção.



Fotos: FISCHER

Diferentemente dos movimentos que questionam os personagens representantes do poder colonial homenageados nas construções históricas, a atividade performativa que realizei com os jovens do Ensino Médio do IE nos possibilitou criar personagens que, para nós, merecessem ser homenageados. A discussão em aula se deteve no porquê de os monumentos estarem quase todos destruídos. Tratava-se de compreender o social, o abandono e a invisibilização de certos personagens pela sociedade. Por outro lado, também refletimos sobre o descontentamento de quem havia agido sobre os marcos e pensamos que as pichações serviam de recado, uma marca de alguém. Nossa opção por criar personagens foi também uma expressão de nossa percepção, de anseios e críticas em relação à sociedade, ainda que as nossas performances tivessem uma natureza passageira. Ao mesmo tempo que se brincava, as ações, ao provocarem reflexões sobre os significados de se criarem monumentos e as razões deles se encontrarem naquele estado, possibilitaram aprendizados.

Concluindo

Penso que a rua, o percurso percorrido de um lugar ao outro, alguma imagem ou acontecimento cotidiano que nos chame a atenção, assim como as vivências e experiências de cada estudante tenham muito a contribuir na construção de um currículo escolar vivo, performativo ou não. O currículo se constrói em todos os lugares e no encontro com os estudantes na escola, ele se renova todo o tempo. É na prática que os estudantes conseguem

perceber um currículo possível, o conhecimento para além da grade curricular, da sequência descrita e fechada em um documento. Nesse artigo busquei mostrar algumas ações coletivas na aula de Artes como um aprendizado aberto a muitos saberes: histórias pessoais, um dia chuvoso, relatos e notícias sobre política, assuntos locais, gerados no dia a dia, dentro e fora da escola, na comunidade.

Diferentes dimensões e fragmentos de práticas culturais cotidianas, sobretudo daquelas experiências ligadas aos estudantes, podem suscitar a construção de conhecimentos. Isso não significa necessariamente abolir ou estar em oposição aos temas tradicionais do currículo de Artes, como história, forma, cor, linha, movimento, som, etc., pois tais conceitos irão compor as criações dos estudantes. A prática da performance e do *happening* estabelece tensões e diálogos com relação aos saberes curriculares escritos e preestabelecidos. As experiências cênicas, na medida em que são transdisciplinares e híbridas, favorecem a presença ativa dos corpos, os questionamentos, as dúvidas e demandas da comunidade escolar, sobretudo dos estudantes. A utopia que isso abarca talvez seja um modo estimulante e desafiador de experimentar a arte na escola, ampliando as possibilidades de produção de conhecimentos. Encontros e práticas performativas, em seu caráter imprevisível e passageiro, podem gerar momentos vivos e de novos aprendizados para quem está presente no evento e se propõe a arriscar.

Referências

ALVES, José Francisco. Como sempre, derrubada das estátuas. **Jornal Correio do Povo**, Porto Alegre, julho de 2020. Disponível em:

https://www.academia.edu/43629944/Como_sempre_a_derrubada_das_est%C3%A1tuas.

Acesso em: 22 dez. 2022.

ANDRÉ, Carminda Mendes. O Que pode a Performance Na Escola? Entre a Pedagogia Performativa e a Pedagogia da Performance: Discussões no âmbito da Pedagogia do Teatro. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 83-106. Universidade Estadual de Maringá, PR. Nov, 2021.

Disponível em: <http://www.eaic.uem.br/eaic2021/anais/artigos/4856.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BONATTO, Mônica Torres. **Professor-performer, estudante-performer**: notas para pensar a escola. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FISCHER, Geraldo Bueno. **Práticas performativas no ensino médio**: experiências na disciplina de Artes Visuais. Orientador: Vera Lúcia Bertoni dos Santos. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes da UFRGS, Porto Alegre, 2016.

FISCHER, Geraldo Bueno. **Memórias fragmentadas de um professor de arte**: intervenções performativas com jovens na escola pública. Orientador: Silvia Balestreri Nunes. (Tese em Artes Cênicas) – Instituto de Artes da UFRGS, Porto Alegre, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAROIAN, C. R. **Performing pedagogy**: toward an art of politics. New York: State University of New York Press, 1999.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers.

Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan.-abr. 2017

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres; PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Escola - Apresentação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017168676>. Acesso em: 29 jan. 2023.

KAPROW, Allan. **Como fazer um happening**. Published by Flavio Baro, 2013. Disponível em:

https://www.academia.edu/11428843/Transcri%C3%A7%C3%A3o_e_tradu%C3%A7%C3%A3o_de_Lado_a_e_Lado_B_de_LP_How_to_Make_a_Happening_Gravado_por_Allan_Kaprow_em_1966. Acesso em: 29 nov. 2021

KASTRUP, Virginia. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Polis e Psique**, 20 anos do PPGPSI/UFRGS, p. 99-106, 2019.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

MARQUES, Mayra; PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. Jornalismo de Profundidade e Pós-Capitalismo. 2020. Site **Outras Palavras**. Disponível em: <https://outraspalavras.net/category/crise-civilizatoria/>. Acesso em: 08 mar. 2021.

MEDEIROS, Afonso; HAMOY, Idanise (org.) Enfrentamentos contemporâneos no ensino formal das artes: a cultura visual, o corpo e a arte. Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. **Anais eletrônicos[...]** Belém: ANPAP; PPGARTES/ICA/UFPA, 2013: Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/ANAIS.html>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MIRANDA, J. V. A.; FAIAL, C. A. Corpo e arte-performance na escola básica. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p. 1–20, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9906>. Acesso em: 7 jun. 2023.

PAZ, Luciana Athayde; ICLE, Gilberto. Currículo-Documento, Currículos-Performance. **EDUR- Educação em revista** (Belo Horizonte). Vol. 36 (2020). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/214988>. Acesso em: 3 jun. 2023.

PRESTES, Taís Chaves; FARINA, Cynthia. Performance na escola: a formação do professor-artista-pesquisador. **Revista Seminário de História da Arte**. v. 1, n. 8, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Arte/issue/view/927> . Acesso em: 1 jun. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Isabella Fernanda. A performance na escola: evidenciando limites e possibilidades. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 14-26, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/10025>. Acesso em: 7 jun. 2023.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VELOSO, Caetano. Oração ao Tempo. In: **Cinema Transcendental**, Philips, 1979 (Álbum). Disponível em: <https://youtu.be/qNIPLFsBNbc>. Acesso em: 09 mar. 2022.